

Pierre Johan Laffitte

SENS ET PRAXIS

Dossier d'Habilitation à diriger des recherches, volume 2

DE LA PRAXIS PÉDAGOGIQUE À LA PRAXIS LINGUISTIQUE

Articles, interventions, conférences, rapports et notes
(documents 2 à 21)



*On y parle aymara, quechua, espagnol ou guarani, comme ailleurs occitan, français et sarde.
On n'y confond pas identité, communauté et singularité : on les articule.
Collège Kurrmi Wasi, Achocalla, Bolivie, été 2010.*

Pierre Johan Laffitte

SENS ET PRAXIS

Dossier d'Habilitation à diriger des recherches

2

DE LA PRAXIS PÉDAGOGIQUE À LA PRAXIS LINGUISTIQUE

Articles, interventions, conférences
rapports et notes
(documents 2 à 21)

Table des matières

Autour de la praxis pédagogique, p.5

2. Des noms et des lieux. Parole désirante et culture de la classe coopérative (Ébauches pour une anthropologie du singulier) (2015), p.7
3. *Pacare*. Échangeur universel, singularité et éthique (2005), p.19
4. Un humour de soi. Le sérieux, le précaire et l'humour (2012), p.25
5. Norme ou loi symbolique : de deux mondes éducatifs (2015), p.31
Praxis et monographie. Conférence enregistrée (03/2012) (audible en ligne, communicable)

Vers une praxis linguistique, p.31

6. *Desclavar*. Pédagogie et langue occitane mêlées. Rencontre avec la praxis des Calandretas (2013), p.49
7. L'occitan, une institution de la classe coopérative Calandreta (2011), p.57
8. Les Calandretas ou l'essai d'une formation initiale coopérative (2014), p.71
9. La langue, une structure intégratrice. Cours d'introduction aux rapports entre langue et intégration (2013), p.77
10. Défiger le signe linguistique. Passage et parole, ou : la fonction du sens à travers le système intégratif de la langue (2013), p.101
11. Les Calandretas, écoles occitanes ou la vie d'une langue à régime praxique. Cohérence dans les pratiques de formation d'élèves et d'enseignants au bilinguisme en immersion (2013), p.109
12. Deux régimes d'invisibilité. Une certaine invisibilité, seule condition possible pour une communauté humaine (2013), p.119
Le Quoi de neuf? et l'occitan : soutenir la parole de l'enfant par l'institutionnalisation de la langue. Conférence commentant la monographie de Françoise Théron « Le Quoi de neuf? en maternelle » (01/2012), (audible en ligne, communicable)

Éducation, culture et langues. Conférences boliviennes (2010), p.129

13. Décoloniser les enfants : une non-évidence. Communauté de la classe et singularité de l'enfant, p.131
14. Quelques propos pour une éducation populaire. Réflexions autour d'une praxis pédagogique, p.141
15. Populaire, oui, populiste, non. Patrimoine, culture et le concept de peuple. Quelques précautions éthiques de vocabulaire, p.151

Responsabilités de recherche et d'enseignement, p.163

16. L'étendue des discours. Cours d'introduction pour l'Atelier « Analyse du discours » (2002), p.165
17. Des textes libres à l'université ? Introduction au recueil des résumés de mémoires Aprene, Mastère MEEF-EBI (2010-2014), p.177.

Responsabilités administratives : coopération et groupe de recherches, p.219

18. Coopération doctorale boliviano-française en sciences humaines (dossier scientifique, version française) (2011), p.221.
19. AOIUFM 01.1113 (2010-2013), « Pratiques éducatives innovantes en Picardie : les atouts et les freins de la recherche », Rapports d'activité 2013, p.237.

Annexes, p.281

20. Position de thèse de doctorat et discours de soutenance (2003), p.283.
21. L'état des IUFM en 2010. Un point de vue personnel (note à l'attention d'un cadre du MEN) (2010), p.303.

Autour de la praxis pédagogique

Des noms et des lieux

Parole désirante et culture de la classe coopérative (Ébauches pour une anthropologie du singulier)¹

Il y a vingt ans, j'entamai une enquête sémiotique, questionnant les conditions de maintien conjoint de l'éthique, la pertinence et le sens dans ces situations précaires qu'on nomme des *praxis*, pratiques ne s'autorisant que d'elles-mêmes, où les praticiens sont maîtres du pouvoir comme du savoir, de la valeur et des moyens de sa production et de son échange. J'ai dirigé mon travail doctoral vers le champ pédagogique (P. J. Laffitte, 2003), ayant été élève de classes coopératives de pédagogie institutionnelle, et continuant à rencontrer régulièrement des groupes de pédagogie institutionnelle (les chamPIgnons)². Je me suis livré à une étude d'anthropologie culturelle de quelques classes dont je connaissais les instituteurs et institutrices³. Parmi eux, René Laffitte, instituteur spécialisé et l'un des principaux écrivains de ce mouvement⁴, m'a accueilli au printemps 1994 dans sa classe de perfectionnement⁵ à Béziers, dans l'école d'un quartier difficile, à la population défavorisée (surtout maghrébine et gitane).

La classe coopérative est une praxis où les praticiens sont autant les enfants que l'adulte. J'emploie *praxis* dans son acception marxienne, matérialiste, mais en intégrant, à la suite de Francis Imbert et d'autres, la dimension freudienne à la définition de son sujet (désirant) et de sa matière (fantasmatique). Son champ est instauré matériellement (techniques Freinet), structuré symboliquement (institutionnalisation), et dynamisé fantasmatiquement (prise en compte des phénomènes de transfert). La valeur née dans un tel milieu est tissée de ces dimensions fantasmatique, symbolique, imaginaire et matérielle. Pour distinguer cette détermination complexe de la valeur de la seule valeur « positive », macrosociale (Bourdieu) ou strictement économique (marxisme), Imbert (à la suite par exemple de Castoriadis (1973)) a renoué le concept de praxis avec son pendant aristotélicien originel : la *poiesis*, tout en demeurant ancré dans le champ marxien.

Si l'on veut être fidèle à la singularité du *régime* de fonctionnement de la praxis (P. J. Laffitte, 2014a), l'articulation des domaines anthropologique, psychanalytique et ethnologique doit primer sur les compartimentages disciplinaires. Le tissu institutionnel et désirant de la classe se déploie tant sur le plan de la « machine-classe » (R. Laffitte, 1999) (le matérialisme scolaire des techniques Freinet, l'organisation institutionnelle de la vie coopérative) que sur le plan anthropologique (l'ouverture sur les phénomènes inconscients, singuliers ou groupaux, et sur les phénomènes relevant du champ symbolique et imaginaire de la culture). La pédagogie institutionnelle se déploie à ce niveau anthropologique profond, où le champ du désir se branche sur le champ du symbolique et de la demande. Au travers de la vie de la classe, la

¹ Ce texte rapporte une observation initialement consignée dans ma thèse de doctorat, *Le Sens du précaire* ; elle fut reprise et fit l'objet d'une conférence lors des Journées organisées par l'Association Psypropos à Blois en novembre 2004. L'ensemble a été presque entièrement réécrit pour le numéro spécial « Pédagogie institutionnelle » de la revue *Cliopsy* n°14, 2015, p.73-87.

² On comprendra donc l'absence d'ironie qui me fait dire combien mon travail ne se veut, en un sens profond, qu'une suite de « textes libres » : non plus ceux d'un écolier, mais d'un chercheur.

³ Le champ de la pédagogie institutionnelle ne se réduit pas, à mes yeux, à ce que j'en décris ni aux auteurs que je cite. Ce sont les conditions de possibilité de ces classes précises qui ont primé : mon travail n'a pas visé à l'exhaustivité historique ou bibliographique sur ce mouvement pédagogique à l'histoire complexe.

⁴ Et par ailleurs mon père.

⁵ On peut lire la présentation de cette classe, quelques années auparavant, dans R. Laffitte, 1985. Les classes de perfectionnement, qui relèvent de « l'enfance inadaptée », n'existent plus telles quelles (elles ont été remplacées par les CLIS). Elles accueillent, en marge de l'école primaire, les enfants présentant des troubles psychologiques, sociaux ou culturels, et un grand retard sur le plan des apprentissages didactiques. Beaucoup de ces enfants poursuivaient leur scolarité dans les cursus spécialisés des SES (futurs SEGPA), CPA ou CPPN, ou en centres spécialisés.

dynamique inconsciente du désir (ses déploiements comme ses impasses) se dialectise avec une vaste phénoménologie culturelle : dans la tranche d'existence que je vais rapporter, cette interpénétration des deux logiques permet à une dynamique désirante en panne de ré-embrayer sur un quotidien où techniques et institutions autorisent des échanges autour d'une parole véritable, celle de Fatiha. En l'occurrence, cette parole se déploie à travers un texte libre et une discussion qui suit sa présentation lors d'un moment important de vie du groupe, le Choix de textes pour le journal scolaire. Je vais évoquer les différentes formes qu'a pris pour moi le travail du sens dans ce court moment où j'ai découvert tout ensemble et le texte, et les échanges : ce qui de ce sens se donne à lire dans l'écriture, et à entendre dans les propos. J'essaierai ensuite de dégager quelques lignes de réflexion concernant les rapports entre la singularité d'une parole et le tissu culturel de la classe dans lequel elle se situe, s'articule et se partage.

I. Autour d'un Choix de texte

1. Fatiha dit qu'elle est contente...

Un jour, Fatiha, onze ans, présente un texte libre sur la Cholât⁶.

Fatiha (assise devant l'estrade) — *« Ce matin c'était la fête de la cholât. Ce jour-là, les filles et les femmes musulmanes se coupent les cheveux. Moi je me suis coupée la frange et la queue de cheval. Je suis contente. Fatiha. »*

René Laffitte (président du choix de textes) — *Bien... quelqu'un a des questions à poser ? Ludovic.*

Ludovic — *« Ça t'embête pas, si t'as pas envie de te couper les cheveux ? »*

F. — *« Si ça m'embête parce que je veux que la tresse grandisse. »*

R.L. — *« Je me donne la parole. C'est intéressant ce que tu dis. Mais pourtant tu écris : « Je suis contente ». Alors : tu écris ça « comme ça » ? »*

F. — *« Non, je suis contente. »*

R.L. — *« Alors ?... »*

F. — *« Je suis contente parce qu'elle a coupé un peu la queue. »*

R.L. — *« Ah, tu es contente d'avoir fait comme les autres, mais tu aurais préféré qu'on ne te coupe pas la frange ? »*

F. — *« Oui. »*

R.L. — *« Est-ce que quelqu'un a autre chose à dire ? Non ? Je me redonne la parole. Quelle impression ça te fait, Fatiha, de participer à cette fête ? Est-ce que tu as l'impression de grandir, ou est-ce que tu as l'impression simplement d'être contente ? »*

F. — *« De grandir. »*

R.L. — *« Pourquoi ? »*

F. — *« Parce que là j'ai envie de devenir grande. »*

R.L. — *« Bien... Les autres ?... Fatiha, nous te remercions. Texte suivant (...). »*

Quel sens peut prendre le texte de Fatiha, dans sa forme et dans l'acte d'être lu à la classe ?

2. Fatiha accueillie par la classe : qui fait la loi ?

Ces quelques mots écrits et échangés prennent place dans un cheminement de deux années au sein de la classe. Fatiha est hémiplégique. L'enseignant m'apprend que son handicap la marque, et qu'elle tourne le risque de marginalité en chantage affectif, devenant « le centre de tout ». Surprotégée, soustraite au régime commun, tout tourne autour de son bras malade. Comme si, avec ce renversement plus ou moins conscient des valeurs, Fatiha, bien obligée de subir son sort, se raccrochait pour exister à ce bras qui fait

⁶ Il s'agit d'une fête musulmane. La signification que donne Fatiha de cette fête semble ne pas être conforme à sa définition traditionnelle. Mais ce qui importe ne réside pas dans l'exactitude des mots de Fatiha : ce qui compte, c'est son investissement de cette fête comme coutume de sa culture, un signifiant des siens auquel elle va identifier son attitude.

défaut. Même scénario au moment de la Présentation de lecture, où les élèves socialisent leur effort de lire. Chacun choisit un texte parmi un fichier classé par ceinture de couleur (niveau de compétence), la bibliothèque, les albums collectifs ou les journaux de classe. L'effort doit être ajusté : la préparation ne concerne pas que la lecture à voix haute, il faut répondre aux questions du groupe (vocabulaire, explication, avis). Fatiha, plutôt que d'expliquer un mot, et même si ses capacités le permettent, se réfugie souvent derrière la « barrière de la langue », autre lieu propice aux identités imaginaires :

— *Je sais pas expliquer.*

— *Essaie quand même, avec tes mots, en arabe !*

— *Je sais pas...*

— *Ce n'est pas vrai, on sait que tu le peux, mais tu n'as pas envie de faire l'effort. C'est ton droit, mais tu n'es pas payée. C'est ton problème, pas le nôtre. Tu retournes à ta place.*

Le travail n'a pas été fait, c'est tout ce qui compte, et est compté⁷. Rien de grave, mais une limite s'inscrit à ce qui est acceptable, comme pour quiconque... De telles marques font sens dans l'organisation quotidienne, la loi de la classe existe en empêchant que le groupe ne soit emprisonné dans la douce tyrannie de Fatiha-l'exclue-de-la-loi. C'est une nécessité organisationnelle, pas un chantage contre un autre. Les règles (« on ne se moque pas », « on ne bat pas quelqu'un ») protègent Fatiha aussi bien que n'importe qui : mais si elle souhaite être protégée par la loi du groupe, elle doit se plier à celle-ci et non l'inverse. Par ce retrait hors de toute considération normative, l'organisation du travail prend une valeur psychoaffective majeure : rien n'imposera à Fatiha de ne plus être petite fille, sinon son propre désir, que personne ne cherche à amadouer. L'enrichissement pédagogique du milieu vise à fomenter un tel désir, mais cet accueil du désir est indirect, nullement une « motivation » im-médiate.

Cela n'empêche pas Fatiha d'être régulièrement interpellée sans équivoque : « Fais travailler ta main malade⁸ ! » Une identification de sa place à ce handicap semblait être l'unique réponse qu'ait trouvée Fatiha à une vie sociale synonyme de discrimination, donc de danger : *manipuler*, de quoi soutenir une personnalité fautive de mieux, mais au prix de la laisser dans l'*enfance*, dans la mutique infériorité vis-à-vis d'autrui potentiellement destructeur. La classe, par la protection de sa Loi, lui propose au contraire de sortir de l'imaginaire et de supporter cette privation sans risque d'en mourir : jamais elle n'aura un bras normal, mais elle peut vivre sans⁹, à condition d'accepter cette faiblesse. Échanger une image contre une autre : on est déjà entré dans la sphère de l'efficacité culturelle — on reviendra sur ce point.

En rencontrant, dans son quotidien d'écolière, quelque chose qui enfin (lui) résiste, Fatiha supporte pour la première fois la réalité au lieu d'en jouer. Très longtemps, Fatiha en reste là, et signifiant que quelque chose en elle refuse la loi de cette classe qui refuse son jeu. Elle restera ceinture jaune en comportement, ce qui correspond à un comportement que l'on trouve, généralement, plutôt chez un enfant de six ou sept ans¹⁰. Néanmoins, pour devenir grande, une étape reste à franchir : dépasser cet état de fait ; mais au moins est-elle dans le circuit des institutions, qui ne la laissent pas sans étayage. Isolée du groupe ne signifie pas isolée de la loi, ni de la possibilité d'être écoutée.

Et un beau jour, elle parle.

⁷ La monnaie intérieure est bien utile à cette occasion : sa valeur de rémunération symbolique paie l'effort dans le travail, son sérieux, plus que son résultat, et neutralise tout jugement moral. La présentation d'un texte de niveau vert sera plus payée pour un ceinture orange en lecture que pour un ceinture verte ; en revanche, une préparation bâclée sera moins payée, ou pas du tout.

⁸ Un élève, un jour, lui avait même dit : « Fais travailler ta main feignante ! » (dit à la méridionale, « feignante » et « fainéante » se prononcent de façon identique.) — Qui feint : la main ou Fatiha ?

⁹ Ou plutôt, comme le remarque Patrick Geffard, de « vivre avec » : subjectivement, il est plus question de vivre avec l'absence du bras normal que de vivre sans lui.

¹⁰ L'institution des ceintures de comportement est cruciale, mais complexe. L'exposé le plus complet se trouve dans R. Laffitte, 2006, p.209-331.

3. Le choix d'un texte

Le texte décrit Fatiha contente d'entrer dans une communauté par la coutume. Elle reconnaît appartenir à une culture qui lui fait la loi tout en la faisant exister, non plus en tant que petite fille, mais en tant que fille, puis femme musulmane. À cette occasion, un retournement de perspective s'opère dans le regard qu'elle pose sur son corps. L'acte rapporté soutient la dimension symboligène de la castration : du bras en moins, tare qui marginalise, on passe à la chevelure coupée, rituel qui intègre, dans la dimension liminaire et initiatrice d'une fête. Toute intégration se marque d'un stigmate, *incorporation* du changement de statut. À la même époque, Fatiha commence d'ailleurs à se passer du henné sur la paume des mains. Sur le plan énonciatif, ce n'est plus elle qui apparaît en premier, mais *les femmes et les filles musulmanes*, soit des corps et des comportements parmi lesquels la fille inclut son sort. Enfin, au lieu de subir passivement son infirmité, elle se fait elle-même sujet du verbe qui coupe les cheveux. Véridique ou pas, peu importe : ce qui compte est l'inscription concomitante de la loi dans l'imaginaire de Fatiha et celle, non consciente, dans la syntaxe de son texte — indice probable que l'inscription s'est faite aussi dans son fantasme. Le texte se clôt sur son contentement d'avoir fait comme les autres : *Je suis contente*. L'affirmation qui aliène au symbolique repose sur un clivage : grandir, c'est monnayer une émancipation avec une castration. Dans ce *Je suis contente* de surface, inouï et à ce titre signifiant, se devine le travail d'une autre phrase, véritablement inaugurale : « J'accepte de ne plus pouvoir être totalement contentée ».

Mais pour qu'une telle fonction d'interprétation opère¹¹, encore faut-il que Fatiha elle-même l'entende. Or l'échange autour du texte en *redéploie* la valeur : en l'occurrence, il la clarifie en la rendant à son opacité constitutive. Sans l'intervention de Ludovic en effet, on aurait pu ignorer *tout* ce que Fatiha y avait dit... et surtout tu.

— *Ça t'embête pas, si t'as pas envie de te couper les cheveux?*

— *Si ça m'embête parce que je veux que la tresse grandisse.*

L'intervention de Ludovic évite à cette entrée dans le symbolique de se transformer, comme si souvent, en une aliénation spéculaire : plus à la toute puissance de son bras, mais à celle de sa doxa — « *Tout le monde fait comme ça, je dois donc être contente, moi aussi.* » À partir de l'échange entre les deux enfants, au contraire, la situation d'énonciation se débloque. Le lieu institutionnel dans lequel est reçu le texte libre redéploie le possible interprétatif ouvert par l'écriture du texte qui avait mené Fatiha jusqu'à l'audace de la lecture, mais sans pour autant en achever la réalisation.

Si l'on en croit son échange avec Ludovic puis l'instituteur, Fatiha éprouve l'ambivalence : on peut être *et* ne pas être contente. On peut exister au même instant sur plusieurs registres, symbolique et imaginaire, enfant musulmane et fille ayant une certaine idée de sa beauté. Cette joie de grande, à laquelle elle s'autorise l'accès, signe le fait qu'elle assume le déchirement, sans céder au faux dilemme entre son vécu et la doxa de son groupe. Une fois dite, l'ambivalence peut rester douloureuse, mais elle ne sera plus une faute. Les mots échappent au principe faussement logique d'une contradiction imaginaire. Le sujet, pour exister, est clivé, plus seulement hémiplogique. Il se peut que cela ouvre la voie du grandissement, toujours un peu plus désormais. À quoi se repère une telle ouverture ?

L'émergence repérée lors de ce Choix de textes a lieu aussi parmi d'autres lieux de la classe. « Comme par hasard », Fatiha progresse aussi en comportement. Elle devient orange clair, et si elle passe la période d'essai, sa ceinture sera votée au Conseil (ce sera chose faite trois semaines plus tard)¹². Son texte l'inscrivait par sa production langagière, ce statut l'inscrit dans la vie du groupe : chaque fois, sa place est reconnue à l'aune de « lieux communs ». Son propre nom emprunte à l'étoffe commune de ses différents statuts, témoins de ce qu'elle grandit. De par le « liant » de son organisation, la classe, permet la communication

¹¹ L'interprétation selon Lacan n'a rien d'un énoncé objectif, porteur d'une signification : il s'agit d'un acte qui « déchaîne la vérité », scande la parole et rend à nouveau possible un déploiement existentiel jusque là bloqué. C'est à cela que l'on assiste autour de cette prise de plume et de parole par Fatiha.

¹² Cf. *supra*, note 10.

d'une sphère d'activité à l'autre, une *traduction* rendue plus forte encore une fois inscrite officiellement dans la vie culturelle de la classe. La punaise orange sur le panneau mural *Nous grandissons* joue un rôle d'imposition semblable au texte dans le Journal : dans les deux cas Fatiha s'enracine dans du visible, du durable, du symbolique. Cette punaise qui épingle une étape a la même importance que la chevelure coupée : marquer un franchissement, assurance et engagement qu'on ne reviendra pas en arrière. La circulation de Fatiha à travers les lieux signifiants de la classe la fait intégrer un circuit vertueux d'effets démultipliants qui, à chaque progrès entériné, redévoient les possibles et appellent de nouveaux progrès. Un peu comme trois points d'huile, en quelques coups de pédale seulement, arrivent à graisser toute la chaîne d'un vélo.

II. « Ici naît une culture » (R. Laffitte, 1985, p.164)

Voilà présentée la « disposition au sens » (P. J. Laffitte, 2014b) de cette matière, textuelle et situationnelle, ainsi que ma propre analyse¹³. Je souhaite à présent revenir sur les conditions de possibilité langagières, sémiotiques, d'un moment si dense de discours et de vie. Cette densité, c'est autant celle du sujet que celle de la classe. Qu'est-ce qui permet à l'événement hautement improbable d'une parole de se tisser à travers le discours de la classe ? Certes, la classe coopérative crée un « espace en creux » propre à laisser éclore de tels événements malgré la pression sociale et doxique, mais le maintien d'un tel espace est loin d'aller de soi, et malgré le désir de l'enseignant, une classe coopérative peut mettre beaucoup de temps à naître (Thébaudin, Oury, p.63) : étant donnée cette nécessaire place évidée pour l'accueil du sujet, qu'est-ce qui permet à la classe de résister à la pression¹⁴ en faveur d'un « retour à la normale » ? Cette densité naît du circuit lui-même, entre institutions, actes et paroles : cela forme la vie du groupe, c'est-à-dire sa *culture*. Qu'entendre par là ?

1. Ethos. De la structure du langage à l'étoffe de la culture

La pédagogie institutionnelle considère la classe comme un milieu de langage, travaillé par ce que les anthropologues nomment la *loi symbolique*, et non seulement comme un lieu de reproduction des normes de savoir (les différents codes, langues et usages, organisés en champs disciplinaires). Par distinction avec la langue, code linguistique, le langage désigne la faculté spécifiquement humaine de structurer le réel symboliquement ; faculté abstraite, le langage s'actualise dans *une* langue (ou plus généralement des codes, linguistiques ou autres), laquelle forme l'élément fort de toute identité culturelle ; mais la dimension symbolique du langage ne se réduit pas à imposer l'orthodoxie d'un code : le plein déploiement de la classe consiste à accueillir tout à la fois la singularité de chaque sujet ou situation, et de construire à partir de là une structure encore plus forte et souple de lois communes, grâce auxquelles le groupe travaille un réel perçu toujours plus finement. Dans un univers ainsi structuré, langues et codes peuvent devenir des outils efficaces ; leur apprentissage y est synonyme de pouvoir, de liberté et de responsabilité au service de la volonté de tous et de chacun de vivre et de faire. Au croisement de la vertu structurante du langage, de son actualisation dans l'usage des différents codes partagés par le groupe, et de la parole singulière du sujet, se situe l'*aire de discours* de la classe : le « discours du groupe » (Perbal-Laffitte, 1999) supporte les actes de nomination singulière, et c'est dans la dialectique entre singularité d'une parole et substance commune que se jouent la naissance et la structuration d'une culture.

¹³ Celle-ci n'engage que moi : seul l'échange avec l'enseignant m'ont permis d'en jauger la pertinence ; mais il ne s'agit pas pour autant d'une monographie, qui eût nécessité un travail au sein d'un groupe d'élaboration, dont la fonction a été comparée par Jean Oury à un groupe de contrôle. Jean Oury va même plus loin : les groupes d'élaboration monographique constituent à ses yeux le meilleur groupe de contrôle qu'il ait rencontré, comme il y revient par exemple durant l'année 1984 de son Séminaire de Sainte-Anne (inédit).

¹⁴ Qui s'exerce souvent chez les enfants, mais aussi chez bien des adultes (parents, hiérarchie, etc.)...

La richesse de cette « écologie sémiotique » (P. J. Laffitte, 2013) favorise l'apparition de phénomènes d'ordre proprement culturel, débordant la seule organisation technique de la classe. L'institutionnalisation du milieu permet la structuration matérielle, spatiale et temporelle du groupe ; ces repères et médiations symboliques se transforment à travers l'émergence de phénomènes divers (totems, tabous, mythes, efficacités immatérielles, etc.), et leur portée s'étoffe d'une signification collectivement fomentée, partagée, structurant un imaginaire commun. Le tout supporte des créations individuelles et communes multiples formant l'aire patrimoniale du groupe, faite de productions matérielles (textes libres, journaux, albums, banque d'exercices de mathématique, etc.) ou immatérielles (expériences personnelles ou collectives, mémoire partagée, phénomènes groupaux inconscients, etc.). Cette aire entre elle-même dans une ou plusieurs lignées historiques : une même classe accueille plusieurs générations d'enfants, leur tuilage engendre des phénomènes intergénérationnels, voire d'ancestralité ; par ailleurs, des productions (journaux, albums, etc.), des outils (casse d'imprimerie, fichiers autocorrectifs, etc.), passent d'une classe à l'autre, leur matérialité transportant la vie du groupe qui les a fait naître, supportant l'imaginaire projeté par les nouveaux utilisateurs qui ainsi les feront renaître.

En termes de valeur partageable, que naît-il d'un tel circuit ? D'une part, sur le plan d'une structuration symbolique du milieu, des repères et des outils signifiants ; d'autre part, une substance culturelle faite d'objets investis par les membres du groupe, d'images, d'idéaux à travers lesquels les enfants (et l'adulte) vont « se reconnaître ». C'est un tel spectre que recouvre le concept rhétorique et philosophique d'*ethos* (Aristote, *passim*, repris par Lacan, p.30sq.). C'est ce autour de quoi se construit une communauté de comportements, de réactions au monde, de lois : l'*ethos* est un concept partageable. Il est descriptif et collectif pour l'orateur athénien analysant les attitudes du groupe qu'il veut convaincre, mais il est aussi prescriptif et intime quand le sage médite, à l'attention de Nicomaque, sur l'attitude *éthique* à adopter en vue du Bien. L'*ethos* est donc à la fois l'objet du discours collectif qui le travaille, que ce qui structure l'aire commune de ce discours, dans laquelle il permet de déployer paroles et actes singuliers. L'ensemble de la production culturelle et de sa détermination éthique est propre à chaque groupe. C'est d'une telle étoffe que peut disposer une classe travaillée pédagogiquement...

2. Nom. Singulier, commun, praxique

... et c'est dans cette aire substantielle que la parole de Fatiha trouve à déployer ses potentialités significatives. Mais juxtaposer un code et des paroles ne suffit pas pour que naisse une aire commune de discours, et que « ça accroche » entre les enfants et la classe. La liaison entre discours du groupe et parole singulière n'est ni donnée, ni laissée au hasard. L'effet interprétatif déchaînant, qui opère durant le Choix de texte, et autour, ne peut exister de façon sauvage. Pour qu'il y ait entrée dans le processus fondamental des identifications (Oury et Vasquez, p.182-189), l'objet imaginaire doit être situé sur le plan symbolique, et c'est cela qui fait le cœur de l'artisanat pédagogique. Le support imaginaire n'est pas investi par hasard, pourtant il reste hors de toute prévision, puisque lié au fantasme singulier de chaque sujet ; en revanche, il est une part qui peut se travailler pédagogiquement : l'investissement sur un objet, une situation, un métier, un outil, etc. se fait aussi en fonction de sa valeur indexée au sein de la classe, qui renvoie au réseau des autres places et valeurs possibles, au sein duquel une telle identification trouve donc des repères.

Appelons un tel repère un *nom*. Mais un nom qui ne soit pas trop unique ni disjoint de l'ensemble des autres nominations possibles au sein de la classe : un nom qui relève donc plus du nom commun que du nom propre. Mais en même temps, un support imaginaire n'est jamais choisi pour la seule part partageable de sa valeur : le motif de son éléction parle obscurément au sujet, et demeure contingent par rapport au fonctionnement du milieu. Ce nom doit donc également pouvoir signifier quelque unicité irréductible, et relève donc, aussi, du nom propre. J'appellerais ces noms, à la fois singuliers et communs, des *noms communs praxiques*. Plus que des carrefours organisant le passage subjectif d'une place à l'autre — ça, c'est la fonction médiatrice des institutions, des lieux collectifs... —, ils sont comme des places ouvertes, que chacun peut venir investir pour un temps.

Ce faisant, les phénomènes culturels de nomination dans la classe permettent d'accueillir la problématique fantasmatique de chaque sujet, de façon non stigmatisante. Pensons aux phénomènes fréquents d'identification forte aux métiers ou aux ceintures (de niveau, mais plus encore à celle de comportement) : ces deux institutions valent pour des noms communs praxiques, permettant l'individuation de chacun au sein de son groupe. D'une part, la classe donne crédit aux noms qu'elle institue : on apprend vite la différence entre une ceinture jaune en comportement et une ceinture bleue, et on peut avoir confiance en ces repères. Par l'accès à ce statut, il y a arrêt d'indistinction, l'unarité du sujet risque moins de se perdre dans la masse, et ce point d'arrêt assure l'individu d'une capacité minimale de résistance au sein de la précarité quotidienne. Mais d'autre part, on ne colle pas un seul nom à chaque personne : un enfant ceinture jaune en comportement peut aussi être bleu en maths, orange en sport, marron en lecture. Cette diversification le protège de ce qui peut être dit sur lui, puisque ce « lui » n'est pas massivement assigné à une seule image. Alors, toucher à un trait identificatoire ne risque plus de tout détruire de la personne. Pour Fatiha, accepter son infirmité physique n'est plus synonyme d'une attaque généralisée de sa personne : c'est au contraire accepter une identité « suffisamment assurée mais pas trop » devient le meilleur moyen de ne plus exacerber son ancien besoin de se caparaçonner en une imaginaire monade, dans un seul nom stigmatisant — c'est-à-dire, au sens strict, absurde : dans *un seul* signifiant¹⁵. En se servant de l'institution du texte libre, en devenant donc l'un des auteurs du journal, Fatiha accepte d'entrer dans le régime commun des noms de la classe ; ce faisant, elle va entrer enfin en contact avec d'autres noms possibles — « ceinture orange en comportement », et d'autres. Un nom commun praxique autorise son investissement par le sujet en nom propre, quelle que soit la personne.

« À partir du choix d'une pondération spécifique des différents enjeux de la dénomination, chaque société élabore un système particulier d'identification de ses membres. » (Zonabend, p.509) Ainsi Françoise Zonabend présente-t-elle le problème de l'identification au nom dans une perspective ethnologique, rappelant que selon Lévi-Strauss, l'attribution d'un nom propre revêt trois fonctions : l'identification, le classement et la signification. Ces trois fonctions se retrouvent dans le fait que la classe est « structurée comme un langage » : au sein de ce milieu, qui est en même temps une tablature signifiante, sémiotique, l'individu peut situer, et les choses, et lui-même, c'est-à-dire reconnaître et travailler à fonder les valeurs de ces individus culturels que sont objets, êtres, actes, lieux, paroles, lois, etc. Identification, ou don de signification, et acte de classement sont des processus de même niveau systémique : de l'ordre de la convention, c'est-à-dire, en termes psychanalytiques, spéculaires. Ils permettent au sujet de déterminer les identités de chacun de ces êtres, et par là même de déterminer sa propre identité, qui vient se tisser dialectiquement avec le tissu culturel.

3. Topos. Des lieux communs pédagogiques

Un tel nom, acceptant la singularité de chacun tout en charriant avec lui une vision du monde d'un groupe, autrement dit une éthique, peut aussi être appelé un « lieu commun », ou *topos*, au sens aristotélien : les *topoi* ne se réduisent pas à des stéréotypes, mais forment un système d'organisation du discours, machine à traiter la diversité du réel selon les catégories culturelles partageables, pour en faire naître une parole (Goyet). Le sens se déploie sur deux plans : grâce à des institutions qui rendent possible sa mise en question, et à travers des *topoi* qui rendent son attaque à la fois singulière, car opérée à hauteur de personne, et commune, car reçue à hauteur de groupe.

Dans cette articulation du lieu commun à la parole singulière, il se joue rien de moins que la vie et la mort, et de la culture, et de la parole du sujet.

¹⁵ Notons au passage qu'ici, se dissout le sortilège qui marque le destin des « minoritaires », dont la situation d'être définis par le regard des dominants implique toujours, au moins dans un premier temps, une exacerbation de ces traits discriminants, retournés en « fierté » — cela peut avoir une certaine efficacité idéologique, ce n'en est pas moins un stigmate, donc un traumatisme. La praxis se distingue par son refus d'acquiescer à une telle logique imaginaire.

Les institutions peuvent se définir comme une architectonie de lieux symboliques, doublée, sur le plan du langage, par autant de topoi rendant possible une expression subjective. Il serait fertile d'étudier en profondeur comment la culture de la classe institutionnalisée constitue une vaste topique¹⁶, structurellement parallèle au réseau de ses institutions. Le terme de « topique » doit s'entendre sur le plan symbolique, et intègre les deux versants fondamentaux de la classe : les institutions, relevant de la structuration de la classe autour de la Loi, et la dialectique entre langage et parole ; on retrouve ici les « 4L » dont parlait Fernand Oury : lieu, limite, loi, langage. Ainsi, sur le plan institutionnel, le Choix de textes est intégré dans le circuit des autres institutions, sans lesquelles le potentiel symboligène de la séance serait sans doute resté lettre morte. Le Choix de texte et ses règles de fonctionnement sont eux-mêmes liés au Journal en aval, et en amont à l'écriture, laquelle renvoie à son tour à plusieurs sites de production possibles (en classe, à un moment prévu ou non, ou chez soi). Tout cet ensemble est relié car intégré dans le « lieu des lieux » : la classe et sa Loi. Enfin, ultime niveau d'intégration topique, la possibilité d'un tel univers éducatif est l'objet de la mise au point théorique et pratique par les praticiens enseignants, dans les groupes d'élaboration monographique, les réunions de « ChamPIgnons » ou les stages de formation.

Sur le plan langagier, les institutions qui rendent possible l'existence de la classe comme praxis impliquent autant de topoi, conditions de possibilité de toute production et de toute interprétation d'une parole singulière. Les topoi, formes disponibles pour penser le divers¹⁷, ont pour fonction de permettre à la parole de Fatiha, qui recourt à eux (de façon souvent non consciente, mais toujours effective), de déployer sa matière existentielle. Pour le texte libre, on observe plusieurs types de topoi : catégories linguistiques et didactiques, catégories génériques rappelées avant chaque lecture (« texte vrai », « texte imaginaire », « rêve »), et catégories techniques (objets et outils employés). Parler de « matérialisme scolaire », comme le faisait Freinet, et d'une praxis digne de ce nom, poétique, n'est possible qu'au niveau de cette confluence : institutions et catégories forment une vaste topique propre à la classe, en un ensemble unifié et intégré de lieux, à la fois organisationnels, matériels et langagiers. À travers les effets d'une telle « machine¹⁸ », tant le groupe que les sujets gagnent en vie, en densité, en étoffe ; une force de résistance innerve l'espace en creux et toujours fragile de leur classe, en renforçant sa capacité d'ouverture et d'accueil. « Greffer de l'ouvert », dit Jean Oury pour désigner la tâche symboligène de toute institutionnalisation : la classe, constitue un « archi-lieu » dont la vaste architectonie de lieux distingués et reliés permet que la greffe prenne.

On a vu cette greffe fonctionner pour Fatiha, mais l'ouverture ne s'arrête pas là. Le trajet singulier en croise d'autres, leur ensemble formant un réseau de signifiants à la fois produits, émis, reçus et interprétés ; ce à quoi les autres peuvent rattacher ses mots, c'est ce qu'ils ont de plus en commun : leur coexistence comme écoliers. Ce circuit de communication unifie un groupe pourtant initialement disparate, voilà ce que la classe a de vraiment propre. Avec d'autres classes de pédagogie institutionnelle, elle a en commun nombre d'institutions, d'outils ou de techniques ; par rapport à telle ou telle classe, les lois et les catégories de fonctionnement générales, outils pédagogiques transmis à travers les générations de praticiens, constituent un patrimoine commun d'un rang supérieur, intégrant. — Tout cela constitue le substrat schématique a priori de la culture de toute classe ; et pourtant, l'existence effective de ces lieux communs pédagogiques n'est fondée, en retour, dans la libre acceptation, ou non, de leur règle du jeu par les enfants qui, eux, n'ont a priori rien à voir avec « la Pédagogie institutionnelle » et ce qu'elle représente pour les pédagogues. Le désir de l'enseignant seul ne suffit pas à faire naître une classe, il y faut également le désir des autres praticiens, les enfants, et il faut à la classe coopérative reconquérir chaque fois son bien-fondé

¹⁶ On l'aura compris, j'entends ici « topique » au sens aristotélicien, rhétorique et culturel du terme, et non au sens psychanalytique où Freud l'a employé afin de proposer une théorie des différentes instances psychiques.

¹⁷ Le sémioticien Georges Molinié les rapproche de la catégorie de Louis Hjelmslev de « forme du contenu ». (Molinié, p.109sq.)

¹⁸ Le terme se retrouve souvent dans les propos et écrits des pédagogues. Il faut l'entendre dans son sens complexe, proche de ce qu'en disent Edgar Morin, ou encore Gilles Deleuze et Félix Guattari. L'adjectif correspondant n'est pas « machinal », mais « machinique ».

dans *leur* praxis, singulière, contingente, indécidable. Alors, comme on dit très justement, la classe « naît » — et doit renaître sans cesse, sous peine de mourir par figement et désinvestissement. La singularité de cette alchimie, c'est la culture de la classe.

L'ouverture ne se conçoit pas seulement en termes de lieux et d'espaces, fussent-ils subjectivés ; elle est aussi temporelle. Institutions et culture forment un tissu sur lequel des sujets viennent broder leurs « arabesques » (Tosquelles, *in* R. Laffitte, 1985, 195sq). Génération après génération, ces arabesques viendront se dérouler les unes sur les autres, les plus récemment tracées s'appuyant sur les traces anciennes, les transformant ainsi en fils du tissu originel. Le tout forme ce qu'on appelle, par métonymie, « la vie de la classe ». Et si les individus choisissent d'entrer dans la vie du groupe, alors leurs productions deviendront à leur tour des lieux communs : un texte imprimé, un objet rapporté pour la table d'exposition ou fabriqué lors d'un atelier, formeront au fil du temps des repères, des objets d'intérêt et des outils pour le groupe et pour chacun, autant de lieux où d'autres viendront puiser, une matière réinvestie et « visitée » par le groupe. Le texte de Fatiha devient un « être culturel », et Fatiha, auteur. Un ancêtre dont la parole essaïmera dans les années qui suivront. Là se construit l'histoire d'un groupe. De mois en années, au travers de couches superposées de paroles, de noms associés à des textes, émerge l'historialité d'une culture. Dans cette classe de Béziers, en référence au seul chef d'équipe qui avait jadis atteint le niveau marron en comportement, il arrivait aux enfants de demander à l'instituteur, seul témoin des générations des ancêtres : « Monsieur, dans ce cas, il savait le faire, ça, *le* Ceinture marron¹⁹ ? » Ainsi, de l'articulation entre la contingence du nom propre de chacun, l'anonymat de la topicité institutionnelle, et le « nom commun praxique » né dans la constitution vive d'un ethos groupal, émerge un nom culturel — un « totem ».

III. Confiance, croyance

Ainsi, la classe coopérative ne « tient bon » face aux pressions doxiques que dans la mesure où elle est une aire de discours développant ses caractéristiques propres, et non seulement une situation macrosociale assujettie à un discours normé qui lui est imposé de reproduire. Cette aire ne peut compter que sur elle-même pour trouver sa consistance : c'est dans le rapport subjectif vif à la loi de la classe que cela se joue. À l'œuvre dans ce rapport vif, deux qualités interdépendantes : la confiance et la croyance.

La confiance envers la loi de la classe s'acquiert quand l'écolier sait que son intimité sera marquée au sein du circuit d'échange, et donc protégée de toute profanation. Quelque chose en lui reste exclue de toute valeur d'échange, en négatif. On ne « touchera pas » au bras ni à la chevelure de Fatiha (à tout ce dont ils sont le tenant-lieu) — elle seule en a le droit. Au-delà des images ou des objets eux-mêmes, cette neutralité assurée permet de faire entrer dans le circuit de la valeur un autre négatif qui ne peut être manipulé comme un objet : le désir. La praxis n'a pas à l' « attraper par la queue », comme dit Picasso, mais à lui offrir des espaces de déploiement. L'objet direct du travail de la praxis n'est pas de se focaliser sur l'intimité de tel ou tel enfant²⁰, mais de mettre en place les moyens qui étaient le sujet dans les différents processus d'aliénation du désir à sa demande, à travers des situations institutionnalisées. La praxis soutient la dimension du sujet, mais paradoxalement, hors de toute aliénation doxique : avec le souci de n'y surtout pas toucher, tout en se laissant à l'inverse aborder par lui, et en le laissant déposer ses marques sur chacune des mailles du filet institutionnel — par exemple dans un texte libre élu, imprimé, agrafé dans le journal vendu, échangé, envoyé aux correspondant ou archivé pour de futures générations de lecteurs.

Pour cela, ces productions culturelles doivent être considérées non pas dans leur seule dimension réduite d'artefacts, produits évaluable de façon unidimensionnelle (comme le par exemple sont les exercices

¹⁹ De l'efficace fonction d'un mythe...

²⁰ D'où que la pédagogie institutionnelle ne soit en rien « centrée sur l'élève ».

purement « didactiques » d'application²¹), mais en rapport avec la source de leur valeur. Cette source est à la fois collective, qui en fait une richesse groupale, et singulière, d'où part la dialectique entre le désir et l'univers poétique des formes. Un texte libre déclare aux yeux de tous la relation unique entre l'auteur et sa création : cela ne peut alors que renforcer, *raviver* la valeur que la personne se reconnaît à elle-même²². Or lorsqu'à nouveau le désir embraye sur du grandissement, on dit en général que l'enfant « se remet à y croire »... La *croissance* est une catégorie existentielle autant que culturelle, à égale distance entre narcissisme fondamental et aliénation à la Loi. Pour qu'un tel lien de croissance s'établisse entre le sujet et la loi de son groupe, celle-ci doit assurer indubitablement le respect de ce qui est *sacré* — en l'occurrence, le désir intime de chacun.

Sauf que par définition, rien ne décide du désir, sinon le sujet lui-même. La praxis se distingue donc par ceci qu'en son sein, puisque le désir est respecté dans son opacité constitutive, le respect ne peut être automatique ni aller de soi, car cela supposerait que le désir a une place assignée : ce serait le confondre avec le besoin ou l'envie qui, eux, sont « gérables ». Aucune assurance automatique : il y faut un engagement permanent du sujet, et la vigilance éthique du groupe, cela seul peut alimenter le sentiment de croissance, en le renforçant par de la confiance. La communauté vive du sens ne doit jamais cesser d'apparaître à chacun dans sa pertinence, dont les modalités font l'objet d'une volonté collective et d'une (re-)mise en œuvre constante au travers des lieux de parole de la classe — parmi lesquels le Conseil de coopérative fait fonction d'institution instituant, principielle. Tel est l'abord matérialiste du respect de la singularité, veillant à ce que la valeur de ce qui entre dans le commerce de la classe — a priori : *tout*, puisque chaque sujet décide de ce qu'il y apporte — puisse naître et croître, tout en conservant sa part d'intouchable. La croissance en la valeur d'une loi, en autrui, en soi-même ne va jamais sans la confiance. La croissance est une confiance élargie, et la confiance, une croissance fondée.

Cette articulation entre croissance et confiance désigne la dialectique matérialiste entre subjectivité et institutionnalisation. Ce n'est qu'au niveau de cette dialectique que l'on peut considérer qu'il y a vraiment vie culturelle dans une praxis.

Or face aux pressions hiérarchiques et doxiques qui, plus que jamais, s'exercent au sein du champ scolaire et écrasent les fragiles édifices pédagogiques hétérodoxes, il serait tentant d'oublier cette dialectique fragile, et de renforcer la « classe idéale » en mettant l'accent sur sa floraison culturelle, souvent fascinante car source d'un regain narcissique. C'est sans doute la pire des tentations. Une telle précaution a pu, de la part de Fernand Oury et d'autres, modérer l'importance accordée, dans le courant de l'École moderne, à l'« art enfantin », dans la mesure où la tentation esthétisante pouvait faire oublier que le souci pédagogique premier n'est pas de faire créer du beau à l'enfant (autre façon de faire primer un idéal, aussi noble soit-il), mais de laisser le sujet articuler sa propre parole, aussi maladroitement et dissonamment soit-elle. Jean Oury et François Tosquelles ont toujours insisté sur le fait que cette dialectique entre croissance (imaginaire) et confiance (symbolique) est insuffisante : si l'on ne questionne pas la présence du fantasme²³ (réel) dans la réalité, cette dernière ne peut en rien être thérapeutique. Nul phénomène culturel, si du moins il existe à régime praxique, n'échappe à l'impératif d'analyse institutionnelle, seul moyen d'assumer

²¹ À cet égard, l'« interdisciplinarité », par ailleurs d'une grande valeur sur le plan des apprentissages, ne change rien à l'absence de complexité et d'ouverture dont nous parlons ici : on demeure dans la même dimension... disciplinaire.

²² On touche là au continent du narcissisme et de son travail à régime pédagogique. Sans prétendre y aborder, rappelons au moins combien, en un sens, toute la pédagogie institutionnelle est un plaidoyer envers la fonction thérapeutique de la classe coopérative, accessible à tout enfant (pas forcément à celui qui sera étiqueté « à problèmes »), et qui consiste à relier, dans le psychisme, ce qui était défait, détruit, dans une détérioration de l'image que tant d'enfants ont d'eux-mêmes — et quelle que soit la forme que prend une telle entrave de la fonction de l'Idéal du moi.

²³ Par fantasme, il faut entendre la logique qui, selon Lacan, articule le registre du spéculaire ((*a*)) (et son sort d'échange intermoïque, point d'articulation de la dimension culturelle) et le registre du réel ((*Œ*)).

la précaire préservation du désir singulier hors de toute tentation d'arraisonner intégralement le réel dans ses catégories, et de sombrer dans la calamité totalisatrice d'une toute-puissance aussi illusoire en théorie que catastrophique en réalité, puisqu'elle reviendrait à écraser la logique subjective du fantasme sous la logique moïque du registre spéculaire, et intermoïque du registre culturel. La culture ne doit jamais sortir du circuit de son analyse institutionnelle permanente, sous peine de devenir nocive : toujours, la dimension du sujet doit demeurer dans une position de déprise vis-à-vis de la topique de la classe et des « lieux communs » pédagogiques.

Mort et culture

Il faudra questionner comment est sauvegardée, au sein d'une telle « dialectique culturelle » (Adorno et Horkheimer), signe d'un groupe vivant, la dimension radicalement négative du désir inconscient. Cet enjeu fera l'objet d'un prochain article, mais qu'il me soit au moins permis, contre la tentation d'une approche seulement ethnologique du fait pédagogique²⁴, de finir sur quelques remarques concernant la finitude, l'incomplétude et la temporalité discontinue d'une praxis, et donc de sa culture.

J'ai évoqué plus haut l'émergence des « noms culturels », totems ou ancêtres : il importe de ne pas en rester à ce point supposé achevé de l'existence de l'enfant dans la culture de sa classe. Cette émergence ne deviendra définitive qu'une fois le sujet hors de la classe : alors l'existence se sera transmuée en essence. Ce statut de *persona* figée, l'enfant — ou l'adulte — n'en léguera la substance culturelle au groupe qu'une fois « mort à la classe », une fois qu'il aura quitté le groupe, qu'il se sera départi d'avec cette aire, et cette ère, de sa vie, et qu'il ira déployer ce qu'il en est de sa jouissance dans d'autres constellations existentielles. L'extension de la culture et celle de l'existence ne sont pas homogènes. Vie et mort de la classe et du sujet, nom commun praxique et nom propre, sont indissociables dans leur matérialité, cependant ils n'évoluent pas sur le même plan. Une culture est faite pour s'éteindre, une classe pour s'arrêter un jour, mais l'existence continue au-delà. Tandis qu'une existence s'éteint, une culture, d'autres classes se déploient ailleurs. Cette finitude sauve la singularité de classes et de groupes qui heureusement ne seront jamais interchangeables ; dire que « la pédagogie institutionnelle n'existe pas », c'est affirmer que chaque groupe et chaque sujet doivent se la réapproprier et la réinventer en permanence — la pédagogie n'est pas réductible aux outils qu'elle livre, et sans eux elle ne serait pas. C'est ce qui extrait la réalité des classes de nos tentations angoissées de sauvegarder, à l'idée de le voir s'éteindre, et au prix de le figer, ce monde merveilleux créé par la vie de nos innombrables familles d'emprunt. Ce n'est facile ni pour Fatiha, ni pour chacun ou chacune d'entre nous.

Cette condition d'infinitude nous expose à vivre avec l'angoissante absence de frontière entre l'être et le disparaître. La culture ne vit qu'à travers la dialectique qui la constitue, entre certains lieux communs et des singularités contingentes : son sort dépend donc de la discontinuité du hasard des rencontres. Cette fragilité sauve le sens de la pédagogie et de la psychiatrie institutionnelles, autant qu'elle entaille leur discours et leur institutionnalisation : elle définit leur existence à régime praxique. Cette discontinuité est une condition existentielle, elle réside au cœur de toute valeur subjective et désirante. Psychothérapie ou pédagogie institutionnelles peuvent mourir en trois minutes, faute d'être mises en œuvre par du corps, du désir et une véritable présence de l'Autre. Mais pour les mêmes raisons, elles peuvent renaître au même

²⁴ Cette tentation existe dans nombre d'études émanant des sciences humaines (ethnologie sociologie, psychologie, psychanalyse, ou s'inspirant d'outils venant de la critique ou de la linguistique, etc.), qui lisent la classe selon leur éclairage propre, ce qui est légitime, mais qui en oublient, ce qui est plus gênant, que la classe est traversée de nombreux autres phénomènes, et que tous les éclairages, forcément partiels, doivent être pris en compte. Ces approches partagent généralement une même cécité sur le fait qu'une telle modélisation de la complexité leur a préexisté : de la part des enseignants eux-mêmes, auteurs de monographies, dont Lacan disait à Fernand Oury : « C'est sans doute le seul langage possible en pédagogie », et dont la principale qualité est de donner parole au savoir praticien (R. Laffitte, 2006, p.429).

instant, une classe ou un service plus loin, ou à deux mille kilomètres, comme il y a cinquante ans, ou bien de devoir attendre trois siècles une prochaine métamorphose, contingente, singulière, neuve.

Bibliographie

- Aristote, 2014. *Topiques, Rhétorique, Éthique à Nicomaque*, in *Œuvres complètes*, Paris, Flammarion.
- Castoriadis, Cornélius, 1973. *L'Institution imaginaire de la société*, Paris, Seuil, rééd. « Points ».
- Goyet, Francis, 1996. *Le Sublime du lieu commun. L'invention rhétorique dans l'Antiquité et à la Renaissance*, Paris, Champion.
- Imbert, Francis, 1985. *Pour une praxis pédagogique*, Vigneux, Matrice, « PI ».
- Lacan, Jacques, 1986, *L'Éthique de la psychanalyse, Le Séminaire, Livre VII (1959-1960)*, Paris, Le Seuil, « Le Champ freudien ».
- Laffitte, Pierre Johan, 2003. *Le Sens du précaire. Sens, éthique et pertinence dans le discours et la praxis de la pédagogie institutionnelle*, thèse de doctorat en sciences du langage, Université de Paris-Sorbonne, sous la direction de Georges Molinié.
- Laffitte, Pierre Johan, 2013. « Défiger le signe linguistique. Passage et parole ou : la fonction du sens à travers le système intégratif de la langue », Colloque international *Immersion, pédagogie et nouvelles technologies*, Institut supérieur des langues de la République française, Grande-Motte, avril 2013 (en ligne, <http://aprene.org/fr/node/2674>).
- Laffitte, Pierre Johan, 2014a. « Deux régimes d'invisibilité. Une certaine invisibilité, seule condition possible pour une communauté humaine », Colloque international de sociolinguistique *Les minorités invisibles : diversité et complexité (ethno)sociolinguistiques*, Université Paul Valéry-Montpellier 3. 28-29 novembre 2013. Paris : L'Harmattan.
- Laffitte, Pierre Johan, 2014b. « Par ailleurs, Tosquelles. Fonction poétique et disposition au sens d'un texte », *Colloque François Tosquelles*, Elne, 2014 (à paraître).
- Laffitte, René (et le groupe Genèse de la coopérative), 1997. *Une journée dans une classe coopérative*, Vigneux, Matrice (première édition Paris, Syros, 1985).
- Laffitte, René (et le groupe AVPI), 1999. *Mémento de Pédagogie institutionnelle*, Vigneux, Matrice,
- Laffitte, René (et le groupe AVPI), 2006. « Les sarcasmes de Fernand Oury. Un héritage d'instituteur », in *Essais de pédagogie institutionnelle. La nécessaire clairvoyance des taupes, ou l'école, un lieu de recours possible pour l'enfant et ses parents*, Nîmes, Champ social, collection « Psychothérapie institutionnelle », p.
- Laffitte-Perbal, Mireille, 1999. « Le discours du groupe » in Laffitte, René et le groupe AVPI, *Mémento de Pédagogie institutionnelle*, Vigneux, Matrice, p..
- Molinié, Georges, 2005. *Hermès mutilé. Vers une herméneutique matérielle. Essai de philosophie langage*, Paris, Honoré Champion, « Bibliothèque de grammaire et de linguistique », n°21.
- Thébaudin, Françoise, Oury, Fernand, 1991. *Pédagogie institutionnelle*, Vigneux, Matrice.
- Tosquelles, François, 1985. « Les Arabesques du désir », postface à Laffitte, René 1985. *Une journée dans une classe coopérative*, Paris, Syros, (rééd. Vigneux, Matrice, 1997).
- Vasquez, Aïda, Oury, Fernand, 1967. *Vers une Pédagogie institutionnelle*, Paris, Maspero, Textes à l'appui.
- Zonabend, Françoise, 2000. « Nom », in Bonte, Pierre, Izard, Michel, éd., *Dictionnaire de l'ethnologie et de l'anthropologie*, Paris, PUF, 1991, rééd. Quadrige, p.508sq.

Pacare

Échangeur universel, singularité et éthique²⁵

À la mémoire de René Laffitte.

L'idéal n'est pas un bien que l'on consomme, c'est un flambeau que l'on se transmet de génération en génération.

Jean Moulin, 1940.

Le texte qui suit est une approche sémiotique des relations qui peuvent s'établir au sein d'un milieu scolaire, pour peu que celui-ci soit ouvert au sujet présent en tout être, enfant comme adulte. Cette approche se base d'une part sur mes séjours dans des classes pratiquant la pédagogie institutionnelle et ayant recours aux techniques Freinet, et d'autre part sur les écrits des praticiens théoriciens de cette pédagogie institutionnelle, que je présenterai rapidement ci-dessous. Par sémiotique, j'entends la prise en compte de la dimension qui est présente en acte dans tout milieu travaillé par du langage, par des échanges et par une structuration symbolique de ces derniers. Parler d'organisation symbolique d'un espace désigne le fait que cet espace est distribué en un ensemble de places, et que l'occupation de ces places est réglée par des lois ; l'obéissance à ces lois par des individus occupant ces places désigne ces derniers comme des sujets de ces lois.

Dire que tout milieu est sémiotique revient à dire, plus simplement, qu'il est un milieu de langage. Dès lors que nous parlons du champ éducatif, une précision, qui ne va pas de soi, s'impose immédiatement. Ce qu'on entend par « milieu de langage » va bien au-delà d'un endroit où on apprend à bien parler, à bien s'écouter et à bien s'entendre. Un milieu de langage, plus profondément, est un *lieu* : un espace donné qui se structure symboliquement, et qui ne se contente plus de réguler la surface des intercommunications conscientes et des jeux de prestance ou de technique qui s'y déploient. C'est un lieu qui agit dans l'homínisation du sujet de l'enfant, là où sa structure singulière, qui concerne autant la sphère de l'être que celle du langage, se dialectise dans une entrée dans le symbolique, dans l'émergence d'un dire qui ne se réduise ni à du normé ni à de l'informe. La classe, pour peu qu'elle soit travaillée par certaines techniques, et pour peu qu'on y tienne compte de certaines dimensions fines, peut faire office d'un tel lieu symbolique. En son sein, l'enfant joue son entrée dans son existence propre, une entrée toujours plus fine, toujours à affirmer et affermir. Il va de soi que cette couche profonde où se joue le rapport de l'enfant au milieu de la classe détermine la couche plus visible, mais plus superficielle, des apprentissages proprement dits. Comment refonder aux yeux de l'enfant le sens de son être-là dans une classe primaire ? C'est là tout l'enjeu tel que l'articulent, depuis plus de cinquante ans, les praticiens et théoriciens de pédagogie institutionnelle.

I. La classe de pédagogie institutionnelle : un milieu de langage

Parler de la classe coopérative TFPI (Techniques Freinet/pédagogie institutionnelle) n'est pas facile. Ainsi, Fernand Oury, et Aïda Vasquez utilisaient, dans leur livre fondateur *Vers une pédagogie institutionnelle*, l'image de l'atomium de Bruxelles pour évoquer le fonctionnement de ce milieu complexe.

²⁵ Cet article, inédit, est la réécriture d'une intervention, non publiée, donnée lors du Colloque international *Money and Culture*, University College Cork, Irlande, mai 2005.

La Pédagogie Institutionnelle désigne la pratique et la théorie de la classe primaire fondée dans l'immédiat après-guerre par Fernand Oury et continuée depuis avec succès, mais restée marginale dans le paysage scolaire primaire français. Il s'agit d'une pédagogie utilisant les techniques mises en place par Célestin Freinet et l'apport théorique et pratique de la psychothérapie Institutionnelle (François Tosquelles, Jean Oury, Félix Guattari). Elle prend en compte le matérialisme, les phénomènes inconscients et les phénomènes de groupe. Ses instituteurs sont, de fait, les premiers à avoir fait entrer réellement les Sciences humaines dans la classe et dans la pédagogie. Leur objectif est de faire de la classe un milieu éducatif, aussi complexe que n'importe quel autre environnement humain chargé d'éthique.

Dans ce but, des institutions structurent la vie des classes. Mais le terme d'« institution » est plus complexe que ce que l'on entend couramment par « institution sociale ». Voici ce qu'en disent Aïda Vasquez et Fernand Oury :

La simple règle qui permet d'utiliser le savon sans se quereller est déjà une institution. L'ensemble des règles qui déterminent « ce qui se fait et ne se fait pas » en tel lieu, à tel moment, ce que nous appelons « les lois de la classe », en sont une autre. Mais nous appelons aussi « institution » ce que nous instituons : la définition des lieux, des moments, des statuts de chacun suivant son niveau de comportement, c'est-à-dire selon ses possibilités, les fonctions (services, postes, responsabilités), les rôles (présidence, secrétariat), les diverses réunions (chefs d'équipe, classes de niveau etc.), les rites qui en assurent l'efficacité. Nous pensons qu'il est possible d'institutionnaliser le changement, c'est-à-dire de faire en sorte que ce changement soit permanent. (VASQUEZ, OURY, 1967, p.56)

Des enfants en grande souffrance psychologique²⁶ ont pu trouver dans ces classes un accueil chaleureux et structurant, faisant de la classe un lieu assimilable à la fois au corps d'une « mère suffisamment bonne mais pas trop », et à un ensemble ordonné de repères symboliques : lois de vie en commun, décidées lors de réunions, organisation coopérative du travail et des activités individuelles et collectives, etc. Ces institutions, entre autres fonctions, visent à « pacifier » les relations au sein du groupe, mais surtout, sur le plan de l'apprentissage et du grandissement, elles permettent aux enfants de se détacher d'images qui souvent bloquent l'accès au grandissement.

Il se trouve que, dans un milieu qui le favorise, les enfants veulent grandir. Importance, là, des ceintures de comportement qui permettent de situer le désir de grandir, de se voir « grand » dans le regard de l'autre. Ils n'ont aucune peine à comprendre que « l'exigence est un honneur ». (LAFFITTE, 1995, p.86-88)

Tout l'enjeu de la pédagogie est de ne pas considérer le désir des enfants d'être là, à l'école, et de grandir, comme un « allant de soi » ; de faire qu'ils deviennent, non pas des consommateurs de connaissances, mais des praticiens du savoir, du pouvoir et de la responsabilité. L'important est que le milieu, à la place des aliénations à des images toutes faites, favorise à nouveau des aliénations symboliques à des tâches et des efforts qui font du sens. Alors, on n'est plus dans ces classes en présence d'aliénations de l'enfant à une valeur ou à une place désignées et figées, mais on voit émerger une aliénation au fait même de la valeur, qui redonne sens à la participation à la communauté, et rend à nouveau possible la dialectique de la demande d'un sujet dans un circuit symbolique et donc, a fortiori, dans une dialectique des apprentissages.

Qui dit aliénation au phénomène de la valeur en soi, et non à telle ou telle valeur hypostasiée, dit organisation d'un milieu d'échanges. Et ce qui fonde toute possibilité d'échange, c'est le phénomène de la valeur. Et dans une classe primaire comme ailleurs, la valeur est lié à une monnaie d'échange.

II. La valeur et les fonctions anthropologiques de l'échangeur universel dans la classe

L'« argent », considéré en soi et détaché du groupe social qui l'utilise, *ne vaut rien*. Bien sûr, la notion d'argent peut devenir un veau d'or, ou bien un moyen de détourner une source de puissance au détriment

²⁶ Y compris des enfants psychotiques, tel Miloud, auquel a été consacré l'ouvrage de Catherine Pochet, Fernand Oury et Jean Oury (POCHET, OURY, OURY, 1986).

d'autrui. En faisant ainsi d'elle l'union entre un objet imaginaire et une arme réelle, c'est à la problématique richesse/pauvreté que l'on a affaire. Aussi dominante soit cette conception doxique de l'argent, elle n'est, du point de vue d'une anthropologie culturelle, qu'un effet secondaire du phénomène beaucoup plus fondamental de l'institutionnalisation sociale de la valeur. Afin de ne pas réduire cette dimension symbolique de la valeur, il faut prendre en compte d'autres dimensions. Pour des raisons tant éthiques qu'épistémologiques, j'insisterai donc ici sur cette fonction symbolique de l'argent comme échangeur universel, en me concentrant sur deux aspects structurels de la question. D'une part, qu'est-ce qu'un circuit d'échanges (circuit qui implique la notion d'une communauté symbolique)? D'autre part, comment un tel circuit est-il structuré autour d'un élément exclu ?

Plusieurs notions sont contenues en embryon dans cet « échangeur universel ». Quand on parle de la valeur de l'argent, on pense immédiatement aux pratiques qui lui sont associées : l'économie, ou la dépense. Mais ce ne sont pas elles qui doivent avant tout être prises en compte : telles quelles, elles ne sont que des pratiques ; et ces pratiques qui mettent en œuvre la notion de valeur ne prennent de sens qu'au sein d'une communauté qui reconnaît la possibilité, et le fait de cette valeur. La notion de la valeur ne peut être purement monétaire, et appelle une économie symbolique des pratiques et des échanges. Autrement dit, la valeur est un enjeu symbolique qui ne vaut qu'au sein d'un circuit d'échanges symboliques. Dans l'étude de Marcel Mauss sur le don, tous les phénomènes de la valeur, depuis son attribution jusqu'à sa négociation, y compris le fameux potlatch, ne peuvent être conçus hors d'un circuit d'échanges : c'est ce dernier qui constitue à proprement parler le système « économique » le plus général qui se puisse observer dans une communauté. Dans ce circuit, le phénomène de la valeur peut prendre tout son sens, que ce soit dans la direction de la production, de l'accumulation ou dans celui de la consommation et de la dépense. L'économie ainsi entendue n'est plus une question d'argent, mais de loi de régulation des échanges. L'économie devient carrément alors la structuration symbolique du milieu anthropologique. Ce sont toutes ces notions qui sont contenues, en germe, dans l'« échangeur universel ». Étymologiquement, « payer » vient de *pacare*, qui signifie également « pacifier » : telle est la fonction de base dévolue à l'argent. Sauf qu'on ne peut confondre la fin et les moyens, la pacification et la monnaie. Ainsi entendue, et loin de devenir immédiatement l'objet de toutes les convoitises, l'argent symbolise cette force de régulation : elle en est un outil parmi d'autres, outil dont la caractéristique est de représenter la Loi de l'échange tout en la mettant en acte. Elle permet la communication et l'organisation des communautés humaines. Alors, l'économie symbolique devient définitivement le principe structural de tout ensemble anthropologique. Au sein de cette économie, ce qui est considéré comme universel, c'est avant tout ce qui permet de pouvoir tout échanger, traduire, interpréter, dans l'univers de la communauté. Cela signifie que cette échangeur n'est universel ni au-delà de la communauté qu'il définit et dans laquelle il sert, ni en-deçà. Si cet échangeur a cours au-delà, c'est alors que la communauté n'est pas véritablement une entité culturelle autonome ; inversement, si l'échangeur ne peut avoir cours partout en son sein, c'est qu'il y existe des zones de non loi, et la communauté est en situation d'atomisation.

Cette universalité de la fonction de l'argent signifie qu'en manipulant une monnaie, les individus peuvent entrer dans la communauté qui reconnaît son cours. Par la même occasion, ils entrent dans l'aire de l'humain. Cela semble aller de soi... sauf pour ceux qui ont, précisément, des difficultés à entrer dans la communauté. Combien d'enfants voient ainsi bloquée la voie vers la maîtrise du langage, de la valeur et de l'échange serein avec leurs contemporains ? Pour illustrer ce premier point, je voudrais évoquer l'efficacité thérapeutique de l'argent. Cela doit se faire en deux temps : décrire dans quel milieu on se situe ; voir ensuite en quoi cela embraye sur ce qui, donc, reste inéchangeable par de l'argent : la singularité du sujet.

Durant ces cinquante dernières années, des enfants en grande souffrance psychologique ont pu trouver dans les classes de pédagogie institutionnelle un accueil chaleureux et structurant, faisant de la classe un lieu assimilable à la fois au corps d'une « mère suffisamment bonne mais pas trop²⁷ », et à un ensemble ordonné de repères symboliques : lois de vie en commun, décidées lors de réunions, organisation

²⁷ Cette expression est empruntée à Winnicott par Catherine Pochet et Fernand Oury, afin de définir la classe, à l'instar du rôle de la mère dans l'existence du petit enfant. Cf. en particulier POCHET, OURY, OURY, 1986.

coopérative du travail et des activités individuelles et collectives, etc. Parmi ces institutions, une monnaie intérieure, qui se présente sous forme de morceaux de papier ou de rondelles de métal. Cette monnaie aide puissamment à « pacifier » les relations au sein du groupe, mais surtout, sur le plan de l'apprentissage et du grandissement, elle permet de se détacher d'aliénations à des images qui souvent bloquent l'accès au grandissement.

Est fixé par décision, et discutable au Conseil, ce qui est payé, ce qui ne l'est pas, ce qui l'est au rabais. Mais l'égalité, ici, serait une injustice. Du fait de l'hétérogénéité des niveaux de compétence, les capacités de productions sont très diverses. Il suffirait de payer également les productions pour que les plus forts en quelque chose deviennent les plus riches, maîtres du marché, maîtres de la classe : un milliardaire se moque des contraventions. Si la monnaie a pour premier effet d'accentuer les inégalités, j'en vois mal l'utilité ! Souvent, donc, le salaire de chacun tient compte des niveaux et rémunère le travail, plus que la production. Mais alors, direz-vous, pourquoi vouloir tellement changer de ceinture²⁸, si c'est pour être moins payé ? Il se trouve que, dans un milieu qui le favorise, les enfants veulent grandir. Importance, là, des ceintures de comportement qui permettent de situer le désir de grandir, de se voir « grand » dans le regard de l'autre. Ils n'ont aucune peine à comprendre que « l'exigence est un honneur ». (LAFFITTE, 1995, p.86-88)

Tout l'enjeu de la pédagogie est de ne pas considérer le désir des enfants d'être là, à l'école, et de grandir, comme un « allant de soi » ; de faire qu'ils deviennent, non pas des consommateurs de connaissances, mais des praticiens du savoir, du pouvoir et de la responsabilité. L'important est que le milieu favorise à nouveau des aliénations symboliques à des tâches qui font sens. Alors, on n'est plus dans ces classes en présence d'aliénations de l'enfant à une valeur ou à une place désignées et figées, mais d'une aliénation au fait même de la valeur, qui redonne sens à la participation à la communauté, et rend à nouveau possible la dialectique de la demande d'un sujet dans un circuit symbolique (et donc, a fortiori, dans une dialectique des apprentissages). La monnaie joue alors un rôle de « paye thérapeutique » :

Le simple fait de voir son travail reconnu socialement, comme on dit pudiquement, ne passe déjà pas inaperçu. Notamment, pour ces vaut rien qui n'existent guère pour autrui et qui, où qu'ils soient, comme chacun sait, devraient être ailleurs... Mais ici, avec l'accord du groupe, un obsessionnel peut être payé à ne rien faire, ou se salir (terre, peinture, modelage, etc.) un caractériel a-social pour avoir souri à ses coéquipiers, un timide parce qu'il a parlé en public, un peureux parce qu'il est entré en contact dans le match de handball, etc. Pour certains enfants, isolés, interdits de parole, coupés du monde et phobiques de toute relation, acheter, vendre, être payé et payer, échanger, sont des occasions extraordinaires de reprendre contact, de rétablir une ligne qui avait été détruite, de se relier : de (re)venir au monde. (LAFFITTE, 1995, p.86-88)

Des monographies d'écoliers où l'importance de cette fonction thérapeutique de l'échangeur universel est patente sont nombreuses. Je ne peux que les évoquer ici, et signaler que les véritables théoriciens de cette fonction redialectisante de la praxis pédagogique, ce sont leurs auteurs, les enseignants du primaire eux-mêmes. Elles émaillent et bornent leurs livres²⁹. Je pointerai seulement la plus « exemplaire » de toutes ces monographies, « Christian, la propreté et la monnaie », quant à cette fonction redialectisante de la praxis. Cette monographie a été mise au point par le ChampIgnon de Béziers (un groupe d'élaboration et de formation permanentes) en 1989. Elle raconte comment un enfant de Petite Section, vaincra son énurésie par l'usage, au sein de la classe, de la monnaie pour réguler, non pas le fait en soi de faire pipi, mais ses conséquences pour la vie de la classe. Tout débute par l'effet de « motivation-ersatz » (c'est pour être payé que Christian s'efforce de « ne pas faire »), il en vient à pratiquer la maîtrise de soi (de son corps, puis, par ricochet, de son comportement dans toutes les situations, personnelles, sociales, scolaires). Ce handicap physique une fois levé, ce sera pour Christian l'entrée dans l'évolution et l'embranchement sur la

²⁸ Niveau de progression liés aux compétences des enfants — comme au judo : il y a des ceintures en maths, en lecture, etc. et, surtout, une ceinture de comportement, liée au statut et à la maturité des enfants, qui définit leur niveau de liberté, de responsabilité et de pouvoir dans la classe, et qui n'ont rien à voir avec ce qu'on appelle « un bon élève ».

²⁹ Je renvoie à tous les ouvrages cités en bibliographie. En particulier VASQUEZ, OURY, 1971, et POCHET, OURY, OURY, 1986.

progression du comportement et, comme par hasard, des apprentissages (ARRIBAUD, 1999). Pour cela, il aura fallu un milieu où l'argent et sa possession ne sont pas les sources de puissance ultimes, et où pouvoir, responsabilité et liberté sont plus liés au fait d'« être un grand », qu'à celui d'« être riche »³⁰. Cette qualité dialectique, et donc la gestion symbolique de l'argent qui la caractérise, dépendent donc de la qualité de l'éthique qui règne dans le groupe.

Pratiquement, tout est possible, si c'est situé, si on en a parlé, si on a donné sens à ce qui se passe là et paraît insensé. Tout ceci n'étant possible, bien évidemment, que dans une classe où l'on produit, où l'on échange, où l'on commerce. Sinon, autant distribuer des bons points... D'où :

Dépenser, acheter, payer...

a) Acheter au marché...

Sans possibilité de dépenser à sa guise, la monnaie n'a aucun sens.

b)... Payer les amendes

Les amendes ou contraventions remplacent les punitions, les discussions infinies, les discours moralisateurs, et les chantages affectifs. Il s'agit d'infractions aux décisions élaborées en commun. Infractions mineures, sanctionnées par une amende légère, rarement contestée, payable immédiatement. En cas d'infraction plus grave l'affaire est portée devant le conseil. (LAFFITTE, 1995, p.86-88)

Là encore, cela demanderait de précis et minutieux développements, pour tenter de désamorcer les malentendus, idéologiques et doxiques, qu'a toujours engendré la simple évocation de la monnaie intérieure dans les cercles de discussion éducatifs³¹.

III. D'un sacré qui ne serait pas du semblant...

L'efficace du circuit d'échanges de ces classes implique un respect fondamental vis-à-vis du sujet. Ce qui pose la question suivante : qu'est-ce qui dans ce circuit demeure inéchangeable, c'est-à-dire : *Sacré* ? Voici le second enjeu qui détermine la « valeur de l'argent » comme échangeur universel.

Cela semblera paradoxal en effet, mais l'argent ne peut pas tout échanger, sinon cela finit par détruire l'ensemble de la communauté qui utilise cet argent à des fins régulatrices. Ce qui structure la communauté de valeur, c'est avant tout l'élément exclu de ses échanges : ce qui ne peut s'échanger et qui, par opposition, permet à tout le reste d'appartenir au règne de l'échangeable. C'est ce qui est sacré — ou, symétriquement, ce qui est maudit. Si nous vidons ces termes de toute dimension morale, on peut les définir, de façon neutre, comme ce qui est à la fois marqué et exclu du circuit normal des échanges : c'est ce qui est *tapu*. Sinon ce serait *noa*, « non marqué », et là serait le danger le plus grave : que la part du sacré ne soit même plus exclue, qu'on puisse la marchander, et qu'elle soit ravalée, amalgamée aux lois générales de l'économie. Sa valeur deviendrait banalisée. Le sens et la valeur de l'argent sont intégrés au circuit d'échange dans lequel demeure une valeur irréductible à l'argent : c'est là qu'est la pierre de touche, où se distinguent une vision anthropologiquement complexe de l'argent, et son appauvrissement, sa fétichisation qui fait d'elle non plus le moyen, mais la fin de nos productions. Finalement, l'argent a bien pour fonction de transmettre une valeur : mais pas comme on le croirait, une valeur qui ne se définirait qu'en termes monétaires. L'argent tire sa valeur de devoir faire respecter ce qui est sacré : elle gère les liens dans la communauté sans toucher à ce qui doit rester intouchable, et qui fonde l'autorité de tout ce qui prend de la valeur.

Cette valeur est proprement *culturelle* — dans son sens anthropologique : la culture est un ensemble de repères grâce auxquels nous-mêmes, les autres, le monde et nos actions prennent sens. C'est cela qui doit

³⁰ Sur ce point, voir également les monographies consacrées à l'accueil d'enfants violents et à la question des ceintures de comportement, une autre institution fondamentale de la classe coopérative et indissociable, comme repère symbolique au croisement du tissu de la classe et du grandissement des sujets, monographies recueillies dans LAFFITTE ET AL., 2006, p. 209 à 403.

³¹ Je renvoie sur ce point à la véritable phénoménologie des comportements doxiques vis-à-vis de l'argent que l'on trouve aux pages 86sq. de LAFFITTE, 1995. Ou d'une psychopathologie du champ éducatif au quotidien...

faire l'objet d'un respect, d'une gestion fine, profonde, concernant non des statistiques ou des foules de consommateurs, mais des groupes et des sujets.

Tout cela n'est rien d'autre que la première étape d'une praxis pédagogique qui promouvrait un réel respect de l'existence singulière de chaque enfant. Cette praxis est à l'image de l'effet thérapeutique de l'échangeur universel sur toutes ces existences singulières qui font vivre une classe de pédagogie institutionnelle digne de ce nom. L'enjeu éducatif est clair : l'articulation d'un ordre symbolique dans la quotidienneté des classes. Nul doute que cet enjeu s'ancre profondément dans les crises de notre société et, au-delà, de notre civilisation, qui en bout de route ébranlent l'ordre symbolique de la Loi. La Loi, c'est l'irréductibilité de toute valeur, qui réside dans l'être-ensemble, dans le respect des singularités qui créent, construisent et défendent la communauté. La monnaie, échangeur universel, n'en est que l'outil de partage, pas celui de la réduction à des normes que l'on marchandise. Sans communauté pour la reconnaître et la faire vivre, une valeur *n'est rien*. Sans une part sacrée exclue de tout échange, nul échange à terme n'est possible. Notre sacré, c'est la singularité de la valeur humaine. Ces modestes classes primaires travaillées par les institutions et l'éthique, pour peu qu'elles soient instituées par des enseignants qui voient plus profond que les seuls apprentissages : dans le tissu social qui nous empreint, est-il un lieu qui, plus qu'elles, conserve actuellement cette flamme vive ?

Qu'on ne s'y trompe pas : pour raisonnablement désespérée que soit son attente de réponse, cette question n'a rien de rhétorique.

Bibliographie

VASQUEZ, Aïda, OURY, Fernand : *Vers une Pédagogie institutionnelle*, Paris, François Maspéro, 1967. 263 pages. Collection Textes à l'appui.

POCHET, Catherine, OURY, Fernand, OURY, Jean : « *L'Année dernière j'étais mort* », signé Miloud, Vigneux, Matrice, 1986. 198 pages. Collection « Classiques de la pédagogie institutionnelle ».

LAFFITTE, René, *Une Journée dans une classe coopérative*, Paris, Syros, 1985, réédition Vigneux, Matrice, 1995. 201 pages. Collection Classiques de la pédagogie institutionnelle.

VASQUEZ, Aïda, OURY, Fernand, *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*, Paris, François Maspéro, 1971. 768 pages. Collection Textes à l'appui.

ARRIBAUD, Jaumeta, « Christian, la propriété et la monnaie » in LAFFITTE, René, *Mémento de pédagogie institutionnelle* (Vigneux, Matrice, 1999. 365 pages. « Classiques de la pédagogie institutionnelle »), p.259-264.

LAFFITTE, René et le groupe AVPI, *La nécessaire clairvoyance des taupes. Essais de pédagogie institutionnelle. L'école, un lieu de recours possible pour l'enfant et ses parents*, Nîmes, Champ social, 2006. 429 pages. Collection Psychothérapie institutionnelle.

Un humour de soi

Le sérieux, le précaire et l'humour³²

Je souhaite développer ici une idée apparemment paradoxale : avoir de l'humour n'est pas un don personnel inné et inamovible, c'est avant tout la qualité qu'induit l'ambiance garantie par un lieu, l'école en l'occurrence, et par les règles de vie, conscientes ou non, qui assurent cette ambiance. Cela est inséparable d'une autre affirmation : qu'il y ait de l'humour est le signe qu'il règne alors dans ce lieu une certaine éthique. L'humour ne se réduit pas aux formes visibles par lesquelles on *fait* de l'humour, ce n'est pas réductible à une technique, on ne le chosifie pas : cela, c'est le comique, qui est un mode de parole, un genre, et s'y réfugier n'est pas à coup sûr signe d'humour. L'humour est une qualité d'être-là, plus ou moins présente (selon les moments, on aura plus ou moins d'humour), et cette qualité sourd à travers nos comportements, nos paroles, notre rapport à l'autre. A ce sujet, je vous livre ce propos du psychiatre Jean Oury, qui sous-tendra tout ce qui suit : *l'humour résulte de la prise en compte du sérieux et du précaire*. Cette formule lie sens de l'humour, sens du sérieux et sens du précaire, et, selon moi, elle rapproche humour et éthique. Avoir le sens de l'humour, du précaire, c'est n'être *pas trop*, ni dans la dérision du précaire, ni dans la lourdeur du sérieux.

Pour éclairer ces propos, je laisserai la place à deux enfants d'une classe de banlieue, lors d'une anecdote anodine en apparence, et que relatent les deux pédagogues Catherine Pochet et Fernand Oury, frère du psychiatre et fondateur (dans l'immédiat après-guerre) de la pédagogie institutionnelle, dans leur ouvrage *Qui c'est, l'Conseil ? La loi dans la classe*³³.

Avant tout, rappelons brièvement ce qu'est la pédagogie institutionnelle. Il s'agit d'une pratique de la classe qui utilise les techniques mises en place par Célestin Freinet (l'expression libre : texte libre, journal scolaire, correspondance, Quoi de neuf?; l'organisation coopérative de la classe : travail en équipe, participation active des enfants à l'organisation de la vie commune, notamment lors du Conseil de coopérative); elle tient compte de l'apport théorique et pratique de la psychothérapie institutionnelle (François Tosquelles, Jean Oury, Félix Guattari) qui fut à l'origine de la « révolution psychiatrique » qui, au XX^e siècle, a abouti à la création des secteurs, des services ouverts, etc. La pédagogie institutionnelle prend donc en compte le matérialisme scolaire des techniques Freinet, les phénomènes inconscients (Freud) et les phénomènes de groupe. Son objectif est de faire de la classe un milieu éducatif, de tenir compte de sa complexité au même titre que n'importe quel autre environnement humain. Ses instituteurs sont les premiers à avoir fait entrer réellement les Sciences humaines dans la classe et dans la pédagogie, même si cette pédagogie, qui existe toujours, est restée marginale dans le paysage scolaire français. Ces praticiens pédagogues³⁴, à partir de leurs classes coopératives, produisent des écrits où la théorie s'élabore à

³² Communication faite lors du colloque *Humour et Enseignement*, organisé par Corinne François-Denève, en octobre 2012, à l'Université de Versailles-Saint-Quentin. Actes non publiés.

³³ Catherine Pochet, Fernand Oury, *Qui c'est, l'conseil ?*, *op. cit.*, p.236. *La loi dans la classe*, Vigneux, Matrice, p.236 (réédition de 1997 de l'ouvrage paru à Paris, François Maspero, « Textes à l'appui », 1978).

³⁴ De façon générale, les livres de Pédagogie institutionnelle, édités ou réédités aux Editions Matrice, Vigneux, sont des œuvres où la théorie s'élabore et se donne à lire essentiellement à travers des monographies d'enfants, qui décrivent le rôle des outils techniques et analytiques, des institutions et des sujets, dans l'évolution d'un enfant, d'un groupe ou d'une classe. Ils seront prochainement réédités aux Éditions du Champ social, Nîmes.

travers des monographies d'enfants qui décrivent l'action des outils, des techniques et des dispositifs éducatifs mis en place puis transmis, dans l'évolution d'un enfant, d'un groupe ou d'une classe. Par ailleurs, ces écrits sont de passionnantes études d'anthropologie culturelle et de clinique.

Dans notre anecdote, nous sommes lors de la séance de choix de textes, où les enfants lisent leurs textes libres, parmi lesquels le groupe choisit celui qui sera travaillé collectivement puis imprimé dans le journal de la classe.

Judith met en scène [dans son texte] Renélia [une enfant antillaise], accent créole compris. Je guette la réaction. Renélia lève les yeux au ciel : « Elle dit vraiment n'importe quoi ! », puis vote pour le texte de Judith³⁵.

Dans ces quelques lignes, si on lit entre les mots, il y a tout. C'est à partir de cette situation que je vous propose quelques variations sur l'humour et l'éthique.

Il faut savoir que cette scène intervient après une période de crise et de tensions, où les querelles et affrontements entre les enfants envenimaient toujours plus l'atmosphère dans la classe. Durant cette période, l'intervention de Judith aurait à coup sûr crispé Renélia, qui aurait répondu par un coup de croc. Or à présent, plus rien de tel (Pochet et Oury ont analysé ce qui a permis de dépasser la crise³⁶ : je ne m'y attarderai pas, mais ce contraste entre avant et maintenant va nous aider à préciser ce qui distingue l'humour).

Première variation, formelle

Premièrement, il ne faut pas confondre l'humour avec la *farce* de Judith.

D'une part, l'humour n'est pas l'ironie (ce serait du sadisme de la part de Judith), ni la seule autodérision de Renélia (ce serait du masochisme). L'ironie, c'est regarder autrui de haut, depuis une sphère où on lui signifie sans discussion qu'il n'a pas sa place. L'humour, au contraire, c'est répondre à autrui en restant à même hauteur ; c'est la qualité la plus respectueuse de la précarité de l'humain, car plus on est conscient de sa propre précarité, capable de sourire de soi-même, plus on tend à tenir compte des faiblesses d'autrui et à les respecter. L'usage de l'ironie ne respecte rien hormis la vérité au nom de laquelle on se pose comme énonciateur (et souvent comme dénonciateur). L'humour, quant à lui, peut ne rien épargner, et surtout pas notre ego (on se « fout de sa propre gueule », autant que de celle d'autrui), il n'en respectera pas moins, toujours, l'autre comme soi : l'humour a moins à voir avec la certitude de vérité qu'avec le respect d'autrui *dans le doute* ; autrement dit, l'humour a plus à voir avec la gentillesse véritable, l'accueil et l'ouverture au sujet³⁷, tant en moi qu'en autrui : on accède ici à l'éthique. Et c'est cette qualité qu'a reconnue Renélia dans ce moment de vie : ici, *on ne se moque pas d'elle*. C'est pourquoi, encore moins qu'avec l'ironie de Judith, l'humour doit être confondu avec l'autodénigrement de Renélia, qui ne serait qu'un retournement sur soi-même de l'effet pervers de l'ironie : dans ces conditions l'autodérision ne signifierait plus l'humour, mais un narcissisme détérioré par une estime de soi trop abîmée. Le respect de ce qui est intime en chacun doit être maintenu distinct de ses deux perversions qui le nient, et ne sombrer ni dans le sérieux pur de l'ironie, ni dans un vécu trop abrasif de la précarité. Bref garder *le sens du précaire* : tel est le cap que le sens de l'humour permet

³⁵ Pochet, Oury, *Qui c'est, l'conseil?*, op. cit., p.236.

³⁶ C'est dans cet aller-retour permanent entre analyse et pratique que s'affinent les outils qui serviront, lors des prochains blocages.

³⁷ *Qui aime bien châtie bien* : cette relation perverse ne désigne pas l'humour, mais l'ironie, celle qui, au nom de l'amour — et on n'aime jamais qu'imaginativement —, inflige — et on ne châtie jamais que réellement. La gentillesse n'a rien à voir a priori avec l'amour, et surtout pas avec l'altruisme.

de tenir.

D'autre part, s'il n'y avait que le numéro d'imitation de Judith, je ne parlerais pas d'humour. Qu'il y ait de l'humour, je vois cela dans la réaction de Renélia, c'est-à-dire tout à la fois dans sa distanciation *et* dans sa décision (elle lève les yeux au ciel *puis* reconnaît la valeur du texte) : elle ne souffre pas de ce *trait* venant d'autrui. Et cela n'est justement possible que si elle sait que ce n'est qu'*un trait* de soi qui est atteint, et non l'intégrité de sa personne. Or le problème, généralement, est que l'humour vient à manquer lorsque souffrance et malaise prennent le dessus dans notre quotidien. Dans une situation qui demanderait précisément que l'on ait de l'humour, il est d'autant plus difficile d'en avoir — nous en avons tous fait l'expérience, hélas —, et alors, ce qui pourrait n'être qu'une petite vexation devient soudain intolérable, et *on prend tout au sérieux*. Dans ces moments, l'humour déserte notre existence qui s'en trouve d'autant plus agressée, donc agressive. À l'inverse, il ne redevient possible de faire preuve d'humour que lorsque l'on se sent suffisamment entouré de respect pour conserver le sens du précaire, sans céder à la panique ni se braquer dans une carapace de sérieux où se calfeutrer imaginativement, de peur d'être désintégré par une once de remise en question.

Deuxième variation, pédagogique

D'où ma deuxième variation : ce qui assure Renélia de son intégrité, et donc de son sens de l'humour, ce sont les lois de la classe et la communauté de confiance qu'elles fondent. Le problème en effet, c'est qu'on ne sait pas toujours où sont les points faibles d'autrui, ni même les nôtres : blesser quelqu'un, se blesser soi-même sans le faire exprès, c'est toujours possible. Il importe donc de savoir que l'autre pourra dire si nous avons franchi une limite, et d'être ainsi rassurés : nous pouvons *fauter* sans que cela soit un crime irréversible. Il doit donc toujours être possible de *rattraper* et de *se rattraper*, lors des *moments pour dire les choses* que sont par exemple, en classe, le *bilan météo* de la fin d'après-midi, le *Quoi de neuf* du lendemain matin, ou le conseil de coopérative hebdomadaire, autant de lieux de parole fondamentaux d'une classe coopérative, lieux de recours où l'on peut poser des mots sur ce que l'on vit, en sachant qu'on sera entendu par le groupe et que notre parole comptera, pourra même mener à décider de nouvelles lois et ainsi agir réellement sur le milieu. Si quiconque sait pouvoir exprimer son mécontentement, voire sa souffrance, alors seront d'autant mieux promus la prise de conscience et le respect de ce qui est précaire et de ce qui est sérieux aux yeux de chacun. Mais cette confiance réciproque n'est seulement envisageable que s'il existe avant tout une confiance commune en la Loi que nous établissons ensemble. Car c'est à l'espace commun, dans lequel nous nous sentons prisonniers quand l'humour s'y fait rare, qu'il revient de préserver en nous un degré minimum de confiance envers autrui : seule cette action du milieu peut nous aider à retrouver le sens de l'humour. Lorsqu'un milieu permet cette *infusion* du sujet dans un bain quotidien de loi, l'humour (re)devient une qualité d'ambiance ; et alors, on peut, quant à nous-mêmes, *manquer d'humour*, sans que cela prenne la dimension agressive d'un passage à l'acte.

Voici donc le paradoxe : avoir le sens de l'humour ne dépend pas que de soi-même, mais avant tout du milieu : développer cette qualité d'humour dans le rapport à l'autre, à soi-même et à l'existence, n'est possible que par la qualité humorale du milieu. L'humour ne peut apparaître que quand l'angoisse n'est pas massive, et que l'enfant est rassuré *suffisamment mais pas trop* (comme dirait Winnicott), quant à l'intégrité de son existence³⁸. Plus fondamentalement, cette assurance

³⁸ Mes citations l'indiquent, le sort de l'humour dépend de l'état dans lequel se trouve ce que Winnicott appelle l'*espace transitionnel*, c'est-à-dire l'organisation psychique qui règle le rapport, fluctuant entre assurance et non

permet à l'enfant d'entrer dans la vie de la classe et de donner sens au fait d'être à l'école, ce lieu où il lui est demandé d'affronter tant de situations inquiétantes, angoissantes — de se mettre en danger pour grandir. Une existence digne de ce nom nécessite qu'une telle condition soit respectée, et surtout pour certains enfants particulièrement fragiles (psychologiquement, affectivement, socialement, culturellement) : que la classe, selon la qualité de son accueil, joue le rôle d'un lieu rassurant et contenant à la fois, presque un corps, telle une mère *suffisamment bonne mais trop* (Winnicott *bis* !), mais aussi telle un ensemble de repères symboliques imposant le règne de la loi des hommes et du sens des choses. Bien souvent, entrer dans une telle classe permet à certains enfants de « rejouer la partie », c'est-à-dire d'entrer, non seulement dans les apprentissages, mais dans le désir de grandir, et tout simplement d'exister, au lieu de se conformer à ce qu'ils croient devoir être à jamais : bon élève, trublion, délinquant, médiocre vivant, petit être à l'écart faute de mieux. Encore faut-il pour cela que la classe ne soit pas un milieu seulement d'apprentissage ou de formatage, mais un lieu qui respecte notre parole intime : fondamentalement, un lieu de langage, c'est-à-dire un lieu qui nous fait la loi à tous ; à ceci près que dans une classe coopérative, nous décidons nous-mêmes des lois qui nous gouvernent, auxquelles nous décidons d'adhérer, librement, tout simplement parce que sans elles, nous ne pouvons pas vivre ni faire ensemble ce que nous avons à faire³⁹. Et c'est tout cela que Fernand Oury appelle l'*institutionnalisation* de la classe :

La simple règle qui permet d'utiliser le savon sans se quereller est déjà une institution. L'ensemble des règles qui déterminent ce qui se fait et ne se fait pas en tel lieu, à tel moment, ce que nous appelons les lois de la classe, en sont une autre. Mais nous appelons aussi institution ce que nous instituons : la définition des lieux, des moments, des statuts de chacun suivant son niveau de comportement, c'est-à-dire selon ses possibilités, les fonctions (services, postes, responsabilités), les rôles (présidence, secrétariat), les diverses réunions (chefs d'équipe, classes de niveau etc.), les rites qui en assurent l'efficacité. Nous pensons qu'il est possible d'institutionnaliser le changement, c'est-à-dire de faire en sorte que ce changement soit permanent⁴⁰.

Je n'entre pas dans le détail de ces règles techniques qui définissent les modalités d'échange et de production au sein de la classe, de ces lois plus fondamentales qui structurent l'architecture des relations au sein du groupe, ni même des enjeux cruciaux que permet d'affronter la pédagogie institutionnelle. Je me contenterai de signaler que, dans une classe coopérative, y compris avec des écoliers difficiles, notre saynète n'a vraiment rien d'exceptionnel. Les lois de la classe ne sont pas une dérive gestionnaire, procédurière et tatillonne, elles ne visent pas une contention comportementaliste ni moralisatrices ; de façon bien plus fondamentale, elles permettent la mise en place de la loi symbolique, au sens anthropologique du terme, c'est-à-dire l'ensemble des

assurance, entre le moi de l'enfant (puis de l'adulte) et les objets qui constituent tout ensemble et son monde, et sa vie psychique.

³⁹ Précisons qu'il s'agit des « règles de vie » de la classe, c'est-à-dire tout ce qui dépend du pouvoir de décision du groupe, dans le cadre de son lieu : l'organisation de la classe. Cela n'élimine à aucun moment le but final de l'école, qui est le programme des divers apprentissages. Mais si le but social de l'école reste « la loi de la réalité », il est une autre part de la réalité que l'on finit par oublier, surtout dans l'état de stress et de « bourrage » où la masse des injonctions, parfois contradictoires, maintiennent enseignants comme élèves : la part de liberté, de pouvoir et de responsabilité qui nous autorise à nous organiser entre nous comme nous l'entendons. Aucune utopie sociale dans ce simple constat, juste une possibilité qu'il s'agit, si on la prend au sérieux, de mettre réellement en œuvre : c'est le cœur, entre autres, de la pédagogie Freinet et de la pédagogie institutionnelle.

⁴⁰ Aïda Vasquez, Fernand Oury : *Vers une Pédagogie institutionnelle*, Paris, François Maspero, « Preuves à l'appui », p.56 (réédition Vigneux, Matrice, 1997).

interdits qui établissent les repères fondateurs, posent les bornes à ne pas dépasser, et qui délimitent le champ des attitudes rendues possibles. Ici, l'interdit est celui du meurtre — Judith n'a pas « flingué » Renélia, car la loi sacrée de toute classe coopérative est : *Je ne me moque pas*. Une fois posée cette borne, l'infinie variété de situations quotidiennes est rendue à cette tranquillité : a priori, quoi qu'on me dise, on ne se moquera pas de moi ; si jamais cela s'avérait pourtant être le cas, nos lois sont là pour immédiatement stopper cette dérive. Rien n'est plus difficile que de mettre en place un lieu où le sujet de l'enfant se trouve réellement dans une relation de confiance vis-à-vis de cette loi⁴¹ ; mais quand il en est ainsi, comme je l'ai vu dans tant de classes de pédagogie institutionnelle, alors on touche peut-être au point le plus exact où se diffracte ce qu'il en est de l'éthique. Lorsque l'on élabore pratiquement, sérieusement, un milieu humain, de vie, de travail, de jeu, etc.⁴², l'humour apparaît comme l'un des signes qu'il y règne de l'éthique, de la confiance et du sens.

Et c'est pour cette raison que l'humour peut concerner, au cœur, la pédagogie. Laquelle ne doit donc pas être confondue avec un abord disciplinaire de la classe, aux fins édifiantes, plus ou moins ironiques ou moralisatrices. Encore moins la dimension pédagogique de l'humour se réduit-elle à une rhétorique à la rescousse d'une didactique de plus en plus difficilement reçue par les enfants, adolescents et jeunes adultes : si la pédagogie soutient l'effort d'apprendre, c'est parce qu'elle traduit avant tout, d'une façon on ne peut plus pratique, matérielle et efficace, le souci d'accueillir le sujet et son *désir* — donc, aussi, le désir d'apprendre. Cette dimension du sujet et du désir est profondément inconsciente, irréductible à des motivations conscientes, est bien plus proche de la catégorie du sens, et de l'être-là ; cette dimension, impalpable bien qu'agissante, concerne autant moi que l'autre.

Troisième variation, éthique

Dans la classe ainsi vécue, chaude et cependant non close, accueillante mais pas étouffante, il y a toujours *de l'autre*, là, présent : et en cela, ce sera ma dernière variation, la classe est exactement homogène à la définition de l'humour. Quand on baigne dans l'humour, on n'y est jamais seul : l'autre, c'est celui avec qui je me sens une communauté de condition et que donc je ne rejette pas ironiquement ; l'autre, c'est aussi celui que j'introduis soudain en moi en me distanciant de moi-même, accédant à l'art si difficile et si ténu de « savoir me foutre de moi-même ». L'ironie définit une communauté intégrant l'énonciateur et ceux qui perçoivent son ironie, par l'exclusion de celui dont on se moque à son insu. L'humour, au contraire, définit la communauté discursive en y incluant cet autre. L'humour est le plus sûr signal de ce que je me sais être un parmi d'autres, et que je ne me sens pas *trop* seul au monde. La classe commune à tous, mais intimement habitée par chacun, donne droit de cité à l'humour. C'est la qualité d'une telle classe et de ses institutions qui se repère dans l'anecdote de Renélia et Judith, et qui permet à l'une comme à l'autre d'apprendre à maîtriser cet art de la limite et du respect qu'est l'humour. Car le sens de l'humour n'est pas un *don* : comme toute attitude face à l'existence, ça s'éduque — ce qui ne veut pas dire que ça s'enseigne (comme un objet didactique), mais que ça se *travaille*. Avant de devenir une aptitude et une vertu individuelles, l'humour est avant tout une qualité, et une possibilité, partagées.

⁴¹ Dans des classes de pédagogie institutionnelle comme dans tout autre milieu vivant, la légitimité de la loi connaît des crises, moments où se révèlent la complexité et l'efficacité de la vie coopérative.

⁴² Autant de situations que l'on peut théoriquement nommer une *praxis*.

Pierre Johan Laffitte
IUFM de l'Académie d'Amiens, Université de Picardie-Jules Verne

Norme ou loi symbolique : de deux mondes éducatifs Colloque de périnatalité et parentalité, Sérignan, 27 mars 2015⁴³

Pierre Johan Laffitte, sémioticien
pjlauffitte@almageste.net

N.B. Il s'agit ici de la version prononcée du texte dont je livrerai ultérieurement une version plus développée. Je renvoie à la rapide bibliographie en fin de texte pour les indications de lecture d'ouvrages de pédagogie institutionnelle.

Apologue en guise d'exergue

Il y a trente ans, un éducateur de rue recevait une subvention de fonctionnement parce qu'on considérait qu'il avait un métier, une qualification, et qu'il savait ce qu'il avait à faire ; on ne lui demandait aucun projet en échange de cet argent. Ça ne voulait pas dire qu'on ne contrôlait pas : il y avait un contrôle a posteriori — mais pas a priori ; on lui faisait confiance, il savait qu'il pouvait travailler politiquement, dans la durée : parce qu'on ne change pas la mentalité d'un groupe de jeunes sur un quartier à moins de sept-huit ans de travail.

Aujourd'hui, ce même éducateur doit déposer un projet qui dure un an, et avant même d'être évalué il devra déjà préparer le projet suivant. Quand cet éducateur fait ça, il fabrique un produit (« projet » veut dire « produit »). Il prépare le terrain pour une marchandisation généralisée de tout son secteur.

L'école est complètement touchée par ce truc-là : ils doivent faire des « projets d'école » ; ils auraient pu dire : « Ben c'est complètement idiot, notre projet, c'est d'éduquer les enfants »... Au lieu de ça ils ont accepté d'entrer dans cette logique. Et aujourd'hui ils sont tout étonnés de voir qu'on s'amuse à noter les différents établissements entre eux...

Franck Lepage, éducateur populaire
« L'éducation populaire, monsieur, il n'en ont pas voulu », 2007⁴⁴.

Le thème de notre colloque, « Liens d'amour et enjeux de pouvoir », peut aider à questionner le champ scolaire, où il me semble possible de repérer une conception de l'amour qui ne soit pas qu'imaginaire, et un rapport au pouvoir qui ne soit pas que sordide. Jacques Lacan disait : « *L'amour c'est de l'imaginaire* » ; mais en même temps, l'amour, c'est tout simplement ce qu'on appelle le transfert. Qui dit transfert, dit désir, au sens inconscient bien sûr, et qui n'a rien à voir avec les besoins, plus ou moins réels ou plus ou moins artificiellement fomentés par la société ou son système de consommation. Comment tenir compte des phénomènes de désir, dans le champ scolaire, sans tomber dans la relation spéculaire, fascinante ou de haine, entre adultes et enfants ? Fernand Oury, fondateur de la pédagogie institutionnelle, à partir de la pédagogie Freinet, écrivait en 1967 un chapitre fondamental consacré à l'importance du phénomène des identifications dans le fait de grandir : comment transformer les collages ou les rejets massifs en identifications partielles et symbiologiques, grâce auxquelles l'enfant peut aliéner son désir dans le fait de grandir ? Et il rajoutait, en sarcasme : « *Les enfants, je ne suis pas là pour les aimer, mais pour les aider.* » René Laffitte, pédagogue accueilli jadis dans cette assemblée qu'il aimait, et dont il savait la valeur, écrivait :

Toute situation scolaire fait naître des processus inconscients de transferts, de sublimation,

⁴³ Cette conférence a été donnée en clôture du colloque *Liens d'amour, enjeux de pouvoir*, lors des XX^{es} journées de Périnatalité et parentalité organisées par l'Association Béziers-Périnatalité, les 26 et 27 mars 2015, à Sérignan.

⁴⁴ L'extrait cité se trouve à l'adresse suivante : http://www.dailymotion.com/video/xt3661_franck-lepage-langue-de-bois-education-populaire_webcam.

d'identification qui, même niés ou ignorés, constituent la clé de voûte de toute évolution, de tout apprentissage. Quelle que soit la méthode utilisée, les aléas de l'investissement de cette énergie inconsciente déterminent la plupart de nos réussites ou de nos échecs pédagogiques. Tout enseignant qui se veut un peu pédagogue sait bien que le plus difficile c'est de travailler au niveau de l'intérêt que les élèves portent ou ne portent pas à ce qu'ils font. Le meilleur didacticien échoue face à un groupe amorphe, agité ou « ailleurs ».

(...) La pédagogie institutionnelle dont nous parlons ici n'est rien d'autre qu'une mise en actes de stratégies de réponses pratiques et théoriques, une recherche patiente et obstinée, pour répondre au moins partiellement à cette question : pourquoi tel enfant ou tel groupe évolue, stagne ou se détériore ?

Comment, concrètement, la richesse d'un tel milieu éducatif est-elle rendue possible ? On doit à Célestin Freinet d'avoir créé les conditions possibles d'une pédagogie coopérative, où les relations de pouvoir dans la classe relèvent de ce qu'on appellerait aujourd'hui une démocratie participative, et où les enfants sont tout aussi praticiens que l'adulte, forts d'une responsabilité, d'un pouvoir et d'une liberté. Tout un monde pédagogique, branché sur la loi Symbolique, qui soutient le désir du sujet dans son faire et dans sa parole. C'est cela que le pédagogue et psychanalyste Francis Imbert appelle une « praxis pédagogique ». Mais face à ce monde, très minoritaire, il y en a un autre, dominant. En effet, les relations de pouvoir passent par des relations de savoir. À leur croisée, un outil efficace, devenu arme nuisible : le recours de plus en plus envahissant et exclusif à l'évaluation comme seul moyen de reconnaître la valeur de ce qui fait la praxis éducative. Or le recours à l'évaluation assure le règne des normes : cela implique là aussi « tout un monde », tout à fait distinct du premier, et dont « l'évaluationnisme aigüe » dont est pris notre cher ministère n'est qu'un symptôme et un agent aggravant. Je vais commencer par ce second monde la navigation que je veux effectuer aujourd'hui, entre ces deux régimes éducatifs de la valeur.

I. Le monde normé des évaluations

1. Qu'est-ce qu'une norme ?

L'évaluation n'est jamais neutre, elle est impensable hors d'une norme, qui vise à être intériorisée par nos comportements. L'évaluation devient la caution et le moyen de diffusion de la norme, son cheval de Troie dans nos vies et nos établissements. Qu'entendre par « norme » ? Je laisse la parole au philosophe Pierre Dardot, qui s'exprimait en 2010, dans le cadre du Collectif des 39, au sujet de la loi de santé mentale :

La loi a pour caractéristique d'interdire et commander dans le même geste, tandis que la norme doit réguler la conduite des individus. Notre société est normalisatrice dans la mesure où les lois élaborées par le gouvernement ont pour fonction de faire prévaloir des normes jusque dans la conduite intime et la pratique des individus. La loi elle-même poursuit la finalité d'un remodelage de l'intime. La menace d'une sanction est chargée par avance de dissuader l'individu qui entendrait se dérober ou se soustraire à une exigence qui est celle des [dispositions légales]. Cette exigence, cet impératif, sont ordonnés à un impératif supérieur de rentabilité, d'efficacité et de performance : l'économie. La loi n'est qu'un instrument devant permettre à cette norme de s'appliquer. Et c'est à peu près partout la même logique de transformation intérieure qui est à l'œuvre dans les institutions qui devraient fonctionner selon une logique de service public. Il s'agit de transformer les individus en agents de la surveillance des autres, bien sûr, mais aussi en agents de leur propre surveillance.

La résonance de ces propos avec la question évaluative fait froid dans le dos : le regard d'une Autorité anonyme — « l'expertise » —, supposée incarner le bien commun, juge de ce que nous faisons, et donc, de ce que nous valons aux yeux des autres, et finalement à nos propres yeux.

Pensons à l'étymologie du mot « vaurien »... Que nous le voulions ou non, nous sommes des individus normés, qui devenons évaluateurs les uns des autres, et donc de nous-mêmes. Eh bien, cette normalisation et ce mélange pervers d'emprise de pouvoir sous couvert d'amour du bien s'expérimentent à ciel ouvert dans l'Éducation nationale, et surtout, du haut en bas de l'échelle.

2. Qu'est-ce que l'évaluation ?

Qu'apprend-on à l'école, et dès la formation initiale ? On apprend à être évalué. C'est un comble, mais c'est ainsi. On passe de plus en plus de temps à évaluer, mais surtout, cette évaluation devient l'obsession, le surmoi de tout abord soi-disant éducatif et soi-disant formateur. Le stress, la hantise de la *conformité*, du *concours*, sont omniprésents dès la formation initiale où, dès les premières semaines du Mastère d'enseignement, reviennent les régressions infantilissantes de bons élèves angoissés, pourtant souvent disparues durant les années de Licence, au profit du désir de devenir enseignant.

Je voudrais citer ici Patrici Baccou, directeur d'Aprene, centre de formation des Calandretas, les écoles immersives occitanes, qui tiennent compte des techniques Freinet et de la pédagogie institutionnelle :

Pourquoi est-il nocif de noter les élèves ? Noter, c'est handicaper les enfants. C'est exercer un pouvoir arbitraire et sans partage. La note correspond à tout sauf à un référentiel stable et objectif. C'est maintenir l'élève dans une insécurité permanente.

Les seules pauvres alternatives proposées aux notes, mis à part l'épouvantail de l'auto-évaluation des élèves, évoquent les notations par lettres (en vogue dans les années 80, et qui ne changent strictement rien à la problématique), et une « notation par couleurs » (Il s'agit en fait d'une façon assez simpliste, en donnant un feu rouge, orange ou vert, de constater l'acquisition ou non de compétences isolées).

Mais les adultes souffrent aussi, à l'école : alourdissement des tâches, métier perdant de sa liberté pédagogique sous le poids croissant des Instructions officielles, et les dépressions fleurissent selon une courbe étrangement semblable à celle des diagnostics évaluatifs de la moindre des postures professionnelles. Bref, l'évaluation est l'instrument d'un véritable surmoi qui se généralise chronologiquement, de l'élève jusqu'à l'adulte, ou, organiquement, du haut de la hiérarchie des adultes jusqu'au quotidien des élèves — et au nœud de ces deux mouvements morbides, en bas de l'échelle administrative, et ultimes représentants de ladite hiérarchie, se trouvent les enseignants eux-mêmes : ils exercent au point de souffrance sans doute le plus pathétique et le plus prolongé de ce surmoi.

Je n'ignore pas qu'il existe plusieurs types d'évaluations, et que certaines peuvent être d'une grande utilité. Mais ce qui me préoccupe aujourd'hui, c'est le paradigme idéologique qu'elles portent, ce dont elles sont le symptôme, et surtout dans leur croissance digne d'un cancer généralisé. Démultiplier les items ou réfléchir sur leur adéquation ne suffit pas. Pensons à la nosographie folle du DSM : accumuler des suites de symptômes ne formera jamais la vision unifiée d'une théorie. Une symptomatologie est peut-être parfaite pour administrer des remèdes médicamenteux et protocolaires, des orthopédies comportementalistes, c'est-à-dire des solutions générales pour des cas-types. Mais cela s'arrête là. Pourquoi ? Parce que la finesse d'une évaluation dépend de la finesse de sa grille, de son protocole de vérification, de l'étalonnage des objets évalués. Le problème, c'est qu'une évaluation ne pourra jamais porter sur autre chose que des réalités déjà réduites à du quantifiable — cela simplifie le réel en degrés de notes, acquis/non-acquis, oui/non, qui ne sortiront jamais du paradigme du mesurable. Le positivisme domine les sciences de l'éducation autant que les sciences humaines et la psychologie, et met hors de toute appréciation sérieuse ce qui est de l'ordre du non-quantifiable radical : Jean Oury, le psychiatre,

frère de Fernand, demandait : « Combien ça vaut, un sourire ? » — et pourtant, ça peut avoir une fonction thérapeutique bien plus fondamentale que tous les protocoles. Pensons au cancre de Jacques Prévert... Ce qui fait la valeur humaine, ce n'est pas que du comptable. « Évaluer », malgré l'étymologie, ne dit pas le tout de la valeur humaine ; ce qui n'entre pas dans un protocole d'évaluation n'est pas forcément ce qui est sans valeur, c'est peut-être au contraire ce qui « n'a pas de valeur », comme on dit par antiphrase : c'est ce qui fait du sens. Le sens : pas ce dont on épingle les significations dans des protocoles, mais ce qui soutient l'existence, l'être-là.

Les évaluations de tous ordres qui nous tombent dessus, tant dans les classes que dans la formation, je ne vais pas vous en parler dans le détail technique : parce qu'elles fleurissent à une allure telle qu'il n'est plus sérieux de les prendre au sérieux, et que ce serait déjà céder à leur injonction paranoïaque d'enrégimenter le réel. Les évaluations montrent leur impuissance à préserver l'école d'une mort par pourriture, en lui offrant une survie par enrégimentement, c'est-à-dire l'inverse d'une éducation à la liberté et à la singularité de chaque praticien, enfant comme adulte. Les évaluations sont à l'école ce que la troïka néolibérale est à la vie réelle du peuple grec. La vie doit primer quand elle faiblit, là est l'urgence éthique. Il n'y a pas à essayer de sauver les évaluations scolaires en soi ; il faut d'abord sauver le potentiel soignant du peuple éducatif, la vie possible dans l'école, et si là-dedans, les évaluations jouent encore leur fonction de repères utiles, mais locaux, tant mieux ; sinon, tant pis.

Je n'ignore pas, disais-je, que le recours à l'évaluation pouvait être d'une grande utilité ; mais cela suppose la notion plus large de « sanction symbolique » — à laquelle il faut redonner toute sa valeur, qui n'est pas réglementaire, et encore moins normative, mais anthropologique : jamais le monde dont je viens de vous dresser le tableau clinique ne pourra se hausser à constituer une théorie, voire une anthropologie pédagogique. Or c'est ce mouvement que je vous propose à présent de voir, dans le chemin éducatif, en suivant la réflexion de « simples instituteurs ». Pour cela, c'est le regard pédagogique lui-même qu'il faut renverser, et c'est ce renversement que je vais à présent évoquer.

II. Le monde désirant et ouvert de la Loi symbolique

1. Loi symbolique, désir, parole

Qu'est-ce qu'une sanction symbolique ? Je cite René Laffitte :

Il ne s'agit pas de punir mais de donner une réponse à un signe, à un appel qui s'ignore. Dans le flux continu des événements quotidiens, répondre à un acte, à un comportement, comme à un échec ou une réussite, par une marque symbolique, un repère, une scansion ; à proprement parler, une sanction. (...) Tel un bébé à qui l'on ne parlerait pas, sans de tels signes, le petit homme en devenir se déshumanise.

Cela n'a rien à voir avec le règlement. Il s'agit de « Loi », au sens anthropologique et psychanalytique du terme : de limite symbolique entre soi et le monde environnant, entre soi et l'autre, d'interdit de la fusion, du mélange avec l'autre ou de son corollaire, l'interdit de sa négation, de sa destruction. Autrement dit de ce qui fonde l'humanité : respecter la loi qui fait de nous des êtres singuliers. La loi juridique, les règlements émanent d'une concertation, d'une négociation, ils sont « discutables » : pas la loi symbolique. Elle n'a pas de « raison », elle n'est pas justifiable : elle marque immémorialement les bornes du monde humain, des êtres de langage. La règle s'applique, la loi se transmet.

(...) On peut se demander en quoi l'école et la pédagogie pourraient être concernées d'une façon privilégiée par cette approche de la loi, qui ressort d'une approche psychanalytique. Et pourtant elles le sont. Pour peu qu'on n'ignore pas justement l'apport de la psychanalyse, ce qui concerne l'école c'est le fait que la loi symbolique est directement liée à l'émergence du désir. Or le désir, le désir de vivre, de

grandir et d'apprendre, c'est la source même du dynamisme de la personne, et notamment des enfants qui nous sont confiés.

Le désir n'a rien à voir avec les besoins, d'ordre biologiques ou sociaux :

Les animaux, comme nous, ont des besoins, ils n'ont pas de désir. Le désir spécifie l'être humain, c'est un problème essentiel à nos yeux : le désir profond des participants d'être là, à leur affaire, à leur travail.

La vision positiviste, comportementaliste, normative des évaluations, elle, se concentre sur les besoins, et évacue toute la problématique du désir, comme le voyaient Fernand Oury et Aïda Vasquez, les fondateurs de la pédagogie institutionnelle, dès les années 60 :

(...) en comblant de fausses demandes habilement suggérées, on bouche l'accès au Désir qui spécifie l'être humain. On fabrique des 'êtres pour...', autrement dit des névrosés. L'avenir est à la rééducation, au besoin médical, au besoin de psychologie.

Au contraire, Aïda Vasquez écrivait dès 1969 :

Besoin comblé, désir perdu. (...) Il est bien possible que, souvent et de plus en plus, le seul vrai besoin qui n'ait pas, en son temps, été satisfait, soit un besoin de castration symbolique...

En 1995, Fernand Oury précisera :

Il vaut mieux savoir que le désir n'est pas le besoin et il s'agit de traduire cela dans les faits. Si un enfant ne désire pas grandir avec d'autres, il risque de perdre son temps à l'école. Il est important que les enfants 'modernes' retrouvent ce qu'ils ont 'perdu' : le manque.

L'effort de la pédagogie institutionnelle consiste à dégager la part intime et singulière du sujet hors de toutes les réductions dont l'enfant fait l'objet : à du quantifiable, de l'évaluable, du vendable, du gérable, et même de l'éducatif. Son but n'est pas de conformer l'enfant sur le plan cognitif, comportemental, social, moral (prononcez *laïque*), mais d'aider toujours plus le sujet en lui à grandir : à accepter la loi sociale et la loi du langage qui structurent tout apprentissage, mais à faire en sorte que cette acceptation n'étouffe pas le désir, la parole propre, singulière, et ne conforme pas selon le discours officiel ou doxique — la norme.

Il s'agit de ne pas confondre le respect de la personne avec le respect de la règle. Cela ne relève pas de la morale, qui se réfère au règlement, mais de l'éthique, qui se réfère à la Loi, laquelle, parce qu'elle interdit et sépare, permet l'émergence du sujet et la permanence du désir. La loi, c'est ce qui marque un sujet de désir. (...) l'enjeu éthique c'est d'aider les enfants à se dégager de leur statut d'objets interchangeables : ne pas céder sur la fonction de la loi.

2. Une évaluation qui ne soit pas du semblant...

Dans ce cadre, les évaluations redeviennent des outils collectifs et individuels puissants, mais faisant du sens, parce que maîtrisés par l'ensemble des praticiens. Je redonne la parole à Patrici Baccou :

Depuis 30 ans, les Calandreta scolarisent des enfants de l'âge de 2 ans et demi à 11 ans, et ceci sans notes. Le système des « ceintures de couleurs », inventé par Fernand Oury, sur le modèle des couleurs de judo, est beaucoup plus complexe, global, et dynamique que la « notation par couleurs » qu'on nous présente encore comme une solution miracle.

Son principal avantage est d'être indépendant du jugement du maître, et de mettre l'enfant de façon beaucoup plus saine en responsabilité de ses apprentissages. Les compétences à acquérir dans chaque matière sont classées dans un référentiel, à la disposition de tous, chaque enfant peut s'entraîner aux exercices de la ceinture supérieure, aidé par les autres enfants et par l'enseignant. Chacun travaille à son niveau et à sa vitesse à propos d'une activité commune (compte rendu d'une sortie-enquête, rédaction d'une lettre collective, problème vécu, etc.).

Dans une classe coopérative, qui produit et échange, et où des lieux symboliques de gestion de la parole existent et sont questionnés et régulés par le responsable de la classe, ce système encourage l'émulation et désamorce la compétition. Il implique que le maître occupe une autre place que celle

qui lui est assignée dans l'école classique. L'enseignant se considère et est considéré, non comme l'exécutant servile de consignes et de programmes qui viennent d'en haut, mais comme responsable de ce qu'il met en place dans sa classe et du contenu de ses enseignements, c'est-à-dire comme un praticien-chercheur⁴⁵.

Les ceintures, surtout, désignent des compétences qui permettent à chacun d'avoir des responsabilités, et donc des statuts, reconnus par tous et investis dans des tâches, des « métiers » et des activités qui forment la vie de la classe. La finalité de la classe coopérative de Freinet n'est pas l'évaluation, mais ce à quoi elle peut servir au groupe-classe pour mieux s'organiser, travailler, et donc grandir dans tous les domaines : disciplinaires, mais aussi, et surtout, psychoaffectifs et comportementaux.

Et René Laffitte d'ajouter :

(...) les ceintures définissent des "classes" de niveaux, au sens mathématique du terme, des niveaux réels, quelle que soit la "classe officielle" de l'élève. Tout enfant de 8 ans scolarisé en novembre dans un CE2 peut être à la fois ceinture orange en mathématique (fin CP) et ceinture verte en lecture (fin CE1/début CE2). Tout aussi bien, tel enfant « rapide » de 7 ans, scolarisé en avril dans un CE1, peut s'entraîner pour passer une ceinture bleue en opérations, laquelle définit un niveau qui « dépasse » celui prévu ordinairement par le programme du CE1. Évidemment, cela suppose une organisation des techniques et des outils adaptés.

Quant à cette organisation et ces outils, lisez les monographies ou les livres de pédagogie institutionnelle : chaque détail charrie immédiatement toute la complexité technique, organisationnelle, analytique, didactique, de ces classes qui méritent pleinement le nom de « milieu de langage » :

Pour peu qu'on y mette le nez [dans ces classes], on retrouverait cette dimension épique dans la quotidienneté de la classe. Sanctionner par une ceinture de comportement le simple fait qu'un élève a été plus fort que sa peur ou que sa tentation d'abandonner, partager collectivement l'émotion devant tel enfant qui vient de lire un texte après des mois de mutisme, c'est découvrir qu'ici, la valeur de chacun d'entre nous ne se mesure pas à ce qu'il donne à voir mais plutôt à ce qu'il fait et surtout à ce qu'il affronte : découvrir le sentiment d'exister pour l'autre et par l'autre, d'être beaucoup plus que ce qu'on croyait être.

C'est cela, le souci de la sanction symbolique : la vie réelle, et non son fantoche adapté aux classes en forme de serres d'élevage auxquelles rêvent les réductionnistes positivistes⁴⁶. Sans cette part-là, fondamentale, nul résultat visible, vérifiable, n'est sérieusement envisageable. Les lacaniens comprendront qu'il est peut-être paradoxal, mais tout à fait logique, de dire ceci : l'apprentissage ne vient que de surcroît. Car

(...) ce déploiement, parce qu'il est inconscient, se fait toujours selon une voie absolument imprévisible, improgrammable, un chemin qui n'existe pas a priori, qui ne peut être tracé que par chacun à partir de ce et de ceux qu'il rencontre. Cela ne ressort pas d'un programme mais d'un dispositif qui programme du possible. C'est le prix à payer pour une éducation véritable, des apprentissages structurants et humanisants.

3. Du savoir pédagogique

Une voie « improgrammable », c'est-à-dire radicalement hors de tout protocole d'évaluation a priori. A posteriori, un contrôle est bien sûr possible : on peut lire les monographies nées des classes coopératives, « sans doute le seul langage possible en pédagogie », disait Jacques Lacan après avoir lu celles de Fernand Oury : seul langage qui rende compte de ce qui se passe, et donc évalue sérieusement ce qui, dans la praxis pédagogique, fait la valeur efficace de ce qui agit au-delà de ce

⁴⁵ René Laffitte parlait plutôt de « praticien-trouveur »...

⁴⁶ Un petit rappel : en sciences de l'éducation, il est admis de parler non plus d' « élève », et bien encore moins d' « enfant », mais d' « apprenant ». Sans commentaire...

qui se voit en surface, depuis l'extérieur, « vu d'en haut » lors d'une inspection hiérarchique ou d'une enquête soi-disant non-participante. Peut-être qu'apprendre à lire une classe et une monographie n'est pas si simple que le croient ceux qui n'ont jamais, ou plus depuis très longtemps, mis les pieds dans une classe en tant que praticiens responsables, non comme experts. Il y va d'un changement radical du regard... Ce changement se pratique depuis des années, mais dans les marges et les failles du système, entre praticiens, sur un plan d'égalité statutaire, par des groupes de travail réguliers et des stages de formation. À travers ces rencontres se transmet un savoir véritable, dans lequel théorie et pratique sont radicalement les mêmes. Ce savoir n'est ni de l'ordre de l'expertise, ni du cours magistral (ou de la conférence), mais de l'analyse institutionnelle, au sens de François Tosquelles ou de Jean Oury, pour qui le meilleur groupe de contrôle qu'il ait rencontré étaient les groupes d'élaboration de monographies.

Mais surtout, ce savoir est toujours de l'ordre de l'après-coup, dont Freud nous apprend que sa portée de déchaînement et d'interprétation ne se décide pas, ne se calcule jamais à l'avance. Seul un temps long et sans crainte de « l'examen » neutralise la perversité des cadences et accueille le rythme intime de chaque « artisan pédagogique ».

III. La différence logique entre deux mondes

J'ai tenté d'esquisser deux mondes éducatifs ; de façon schématique bien sûr, mais quant aux raisons de les différencier, il n'est pas question d'être caricatural : ce n'est pas une affaire de complot, ou seulement d'idéologie. Pour qu'il s'agisse d'idéologie, encore faudrait-il qu'ils s'affrontent à une même hauteur de champ, or ce n'est pas le cas. La différence entre ces deux mondes est une différence de logique. Comme le faisait souvent remarquer Jean Oury, le caractère inaudible des propositions émanant de la pédagogie ou de la psychothérapie institutionnelles n'est pas tant une question de contenu de ces propositions que de structure de pensée.

1. Logique macrosociale, logique praxique

D'un côté, le monde des évaluations obéit à la logique macrosociale de la statistique, où les individus sont des agents du champ social, au sens de Bourdieu. Une logique sans doute inévitable à un certain degré, quand il s'agit de structurer un champ de plusieurs millions d'enfants et d'adultes. De l'autre côté, du monde de la Loi symbolique, c'est la logique des praxis restreintes : l'ouverture au désir, irréductible et inconscient, travaillé par une organisation coopérative de la vie collective, fondation politique d'une démocratie directe, où chaque praticien, fonde ce que Félix Guattari appelait un « groupe-sujet », par opposition à un « groupe assujetti ». C'est-à-dire, au fond, juste de quoi permettre à la classe de vivre, d'organiser une éducation branchée sur la vie, et à chacun de voir son intimité accueillie, respectée, encouragée. À cela, un préalable aseptisant indispensable : travailler, et neutraliser tant que faire se peut les effets pervers de la hiérarchie. Dans ce champ de praticiens, le renversement est complet par rapport à la logique de reproduction du champ macrosocial.

D'un côté, donc, une logique de lois générales qui ne connaissent que des situations et des cas-types : à l'échelle des masses, pas question de désir ni de fantasme, mais seulement des besoins, des populations, des enjeux macroéconomiques et des valeurs morales imposables à tous sans distinction — sinon le règne de la norme, en tout cas celui de la loi globalisatrice⁴⁷. De l'autre

⁴⁷ En effet, on peut bien sûr arguer que toute société est normative par essence : toute loi établie par le champ du pouvoir tend par essence à porter en elle une substance culturelle, donc une norme de comportement. Toutefois, ce sort, une fois mis à jour (et à ce titre, la sociologie joue sans doute l'un de ses rôles politiques les plus cruciaux), il

côté, une logique du singulier, c'est-à-dire une ouverture à l'imprévu, au hasard, qui se structure finement au fil du quotidien et transforme toutes ces contingences en occasions de produire de la richesse subjective, intellectuelle, collective, culturelle. Cette logique, c'est tout simplement le réel quotidien, pour peu qu'on soit sensible en son sein à la dimension du désir. Une classe, selon les moments ou les champs dans lesquels on la situe, est une situation sociale fonctionnant soit à régime normatif, ou du moins macrosocial, soit à régime désirant, praxique.

2. Du ridicule au scandale

Les deux aires, sont légitimes, c'est la réduction de l'une aux lois de l'autre qui pose problème. Comment penser ce lien ? Sûrement pas en remplaçant l'une par l'autre. Le ridicule serait de croire régir un ministère comme on fait vivre une classe. Cette utopie naïve mettrait Fernand Oury en rage, car elle signait la mort assurée de toute pertinence pédagogique, écrasée sous les grands mots d'ordre. La logique du singulier ne peut pas devenir une logique du général : sinon, c'est la singularité qui meurt. Mais il y a pire que le ridicule : c'est le scandale, toujours plus fort aujourd'hui, qui consiste à faire mourir à petit feu, à coup d'ignorance, de débilité ou d'enjeux de pouvoir, les expériences jugées négligeables parce que statistiquement marginales. C'est ce qui se passe actuellement avec l'homogénéisation abrutissante dont fait l'objet la formation initiale. Les Calandretas, pour prendre un exemple proche, sont l'un des seuls lieux en France où non seulement on forme à la pédagogie institutionnelle, mais *par* la pédagogie institutionnelle⁴⁸ ; l'éthique de la classe y rayonne jusque dans la formation. L'évaluation y est d'une transparence absolue, sa validation obéit à une élaboration coopérative ; de l'extérieur comme de l'intérieur, il est possible à tout instant, en tout lieu, de repérer point par point la justesse (ou non) des évaluations proposées et assumées par les formateurs — parmi lesquels j'ai le bonheur de compter depuis maintenant plus de six ans. Or cette formation n'a jamais été aussi menacée, parce que précisément atypique : toute formation initiale doit rentrer dans le même moule imposé de façon jacobine et sans distinction : sa richesse rare risque fort d'être ratiboisée au nom de l'égalité républicaine, sous un ministère socialiste qui enfonce le clou d'une réforme sarkozyste. La zone la plus fragile, la plus précaire, celle des praxis restreintes, du désir et du sens, est écrasée, réduite à néant par la bêtise et, vaguement, par l'angoisse face à quelque chose d'irréductible à la doxa

n'est pas interdit de pouvoir distinguer, à l'instar de Pierre Dardot et dans la lignée de Michel Foucault (cf. *supra*), entre une société dont l'idéal (et tout l'appareil organique) est travaillé par une visée de contrôle normatif, et une autre, dont l'idéal est celui d'instaurer prioritairement un régime de loi. On peut ainsi proposer un critère de dérégulation pathologique dans le passage du second état au premier ; ce passage, à l'ère contemporaine, a été par exemple remarquée par le juriste et économiste Raoul Marc Jennar, dont les analyses de l'OMC (Organisation mondiale du commerce) et sa genèse dans les années 1990 (dont les fameux accords de Marrakech) montrent bien comment l'on passe d'un système international d'institutions économiques visant réguler le commerce et l'économie (le GATT et ses *rounds* successifs) à un système qui, peu à peu, subordonne aux accords économiques *tous* les secteurs de la vie humaine, animale et écologique, tant sur le plan pratique que juridique (le droit de l'OMC prévalant de fait sur celui de tous les autres organismes internationaux : Bureau international du travail, Organisation mondiale de la santé, etc.). Tout est, en fin de course, réduit à la seule valeur financière. En particulier, R. M. Jennar a produit des analyses de l'AGCS (accord général sur le commerce des services) qui a définitivement mis à jour les processus de démantèlement scrupuleux des services publics afin de les ouvrir aux marchés et à leur logique uniquement financière. L'éducation est l'un des principaux domaines où cette logique s'applique et se déploie comme une pieuvre : notre débat sur la norme et sur son bras séculier, l'évaluation, est en un sens entièrement assombri par ce nuage porteur d'orage, pour reprendre une métaphore marxienne jadis célèbre...

⁴⁸ Je ne dis pas que cette formation est parfaite : ce serait une stupidité, une naïveté, et surtout, ce serait contraire à l'éthique qui porte tout discours se réclamant un tant soit peu de la sagesse du « pas-tout », comme dirait Lacan, et de l'incomplétude : mais une incomplétude travaillée en permanence.

dominante. La logique la plus massive, « supérieure », écrase les catégories irréductibles de la logique « inférieure », la plus fine⁴⁹. Flaubert écrivait : « *Dans le règne de l'égalité, et il approche, on écorchera vif tout ce qui ne sera pas couvert de verrues.* » Face à cela, Freinet disait : « *Le scandale, c'est qu'il n'y ait pas de scandale.* »

L'éducateur populaire Franck Lepage dit : « *On nous a volé des mots, et on nous a refilé à la place de la pacotille*⁵⁰. » En fait, c'est pire encore : ces mots, ce sont nos propres concepts dévoyés. Les pédagogies les plus progressistes se les sont laissé prendre par des réformes soi-disant « de gauche », qui nous les ont rendus plus dévalués que jamais, comme paravents d'une révolution conservatrice⁵¹. Freinet, toujours lui, prévoyait que « l'officialisation de nos méthodes serait la pire

⁴⁹ Fernand Oury, qui avait créé « La chronique d'Ubu », aurait encore de beaux sujets d'articles.

⁵⁰ Ce propos est issu de l'une de ses « conférences gesticulées », dont je ne peux que recommander l'écoute, aussi plaisante que percutante.

⁵¹ Parmi ces termes, on peut penser aux termes de « projets pédagogiques », ou tout simplement à des outils pédagogiques totalement dévoyés, alors qu'il s'agit des techniques les plus fondamentales de Freinet. Par exemple, le texte et le Quoi de neuf? sont des lieux de parole où la liberté dans le thème comme dans la forme de l'intervention de l'enfant doit être totale, précisément pour pouvoir accueillir la part la plus intime du sujet sans aucune visée conformatrice ou d'apprentissage (Fernand Oury parlait du texte libre comme « voie d'accès royale » à la singularité de l'enfant, en pastichant Freud qui parlait du rêve comme « voie d'accès royale à l'inconscient ») ; ensuite seulement, quand par exemple un texte libre est élu lors des séances de « choix de textes », il est mis au point collectivement, puis imprimé pour le journal, entrant ainsi dans tout un processus de socialisation de la valeur, et d'embranchement sur des apprentissages. À l'inverse, ces techniques pédagogiques, une fois passés dans la moulinette des IO, n'ont plus rien ni de libre, ni de véritables ouvertures sur l'intimité et la liberté de l'enfant qui prend la parole ; le texte libre devient un entraînement à valeur de formation pragmatique (écrire « à la façon de », dans un genre précis, etc.), ou un exercice dont le contenu propre, dans toute sa dimension singulière et fantasmagique, demeure dans la plus grande contingence ; il en va de même avec le Quoi de neuf?, dont nombre de formateurs ou de conseillers pédagogiques expliquent qu'il faut surtout le « cadrer », et toujours y veiller à ce que des « compétences », dûment repérables dans les programmes, y soient travaillées par l'enfant — cela devient une présentation de chose, un exposé, un entraînement au débat, etc. Bref, de la bouillie pseudo-éducative, où est écrasée la dimension fragile et cruciale du *jeu* cher à Winnicott, et mis en relief par un intervenant de cet après-midi.

De ces dévoiements, j'en veux pour autre exemple l'une des remarques conclusives à notre journée. Notre collègue, pédiatre, a fait allusion à une expression, souvent vécue comme révoltante, à juste titre étant donné la façon dont elle est galvaudée et récupérée par un discours déshumanisant : « tel enfant, dans son *métier d'élève*, n'a pas acquis telle compétence » — et notre collègue pédiatre de préciser, de façon tout à fait pertinente : « Cette expression m'ulcère, ne serait-ce que parce qu'un métier suppose une rémunération... » C'est tout à fait exact. Mais ce jugement porte sur le monde éducatif « habituel », et non sur ce qui se passe, la plupart du temps, dans une classe coopérative. Dans une telle classe en effet, un « métier » désigne un véritable travail, dont chaque enfant, voire l'adulte, prend la responsabilité (responsable du tableau, des fichiers, de l'imprimerie, du matériel de sport, etc.) : cette responsabilité suppose un pouvoir de décision, d'action et surtout pour faire respecter les lois de ce métier par les autres usagers ; elle suppose également des compétences — qui en retour justifient les ceintures de couleurs : ainsi le responsable de la trésorerie de la classe ne peut pas être élu (lors du Conseil de coopérative, hebdomadaire ou bihebdomadaire) parmi ceux qui auraient un niveau en mathématique trop faible, ni parmi ceux dont la ceinture en comportement n'assurerait pas du minimum de confiance que le groupe peut avoir en lui. Enfin, il faut savoir qu'une institution, la monnaie intérieure, inventée par Fernand Oury, a cours dans la classe où chaque enfant touche un salaire pour son effort (plus que pour ses résultats). Cette monnaie pédagogique joue au sein du groupe un rôle d'« échangeur universel » : telle est la définition anthropologique de la monnaie, qui n'a rien à voir avec le « veau d'or » auquel l'argent est réduit dans la société consumériste. À cette réduction de la monnaie au « fric », souvent épidermique et réprobatrice, ne résistent quasiment jamais les personnes qui n'ont jamais travaillé dans une classe coopérative (les autres enseignants, la hiérarchie, les parents, les médias, etc.). Aucun exposé n'y changera rien, seule la lecture de monographies pourrait changer notre regard — nous revenons toujours au même problème : qu'en est-il du savoir pédagogique ?

On le voit, c'est tout un monde, mais avant tout un ensemble relié de techniques fondées par une pertinence et une éthique, qui définit la pédagogie institutionnelle, et dont on ne peut sans risque extraire des mots creux. Il est

des choses » : il faut croire que certains de ses héritiers n'ont pas médité autant que lui cet adage et la profondeur de ses enjeux.

Vous me permettrez au moins de dire, certes avec un goût de terre dans la bouche, que cette logique normative vaincra peut-être, mais qu'elle ne convaincra pas.

IV. Du courage, et de quelques hommages

Que faire ? Je pense que les gens de terrain n'exigeraient qu'une seule chose de la part de leur hiérarchie : qu'on leur foute la paix⁵², seule condition possible pour pouvoir, à leur tour, laisser les praticiens foutre la paix aux enfants. Laisser en paix le noyau de l'être dont parle Winnicott : ce qui est le souci éthique le plus efficace et la voie thérapeutique la plus sérieuse. Qu'ensuite, une véritable évaluation soit faite de toutes ces situations qui marchent, dans leur coin, souvent sans rien coûter de plus, ou peu, afin de voir comment en faire éventuellement faire profiter d'autres situations éducatives ou thérapeutiques⁵³, ce serait évidemment la moindre des choses. Le jour où un tel programme arriverait, beaucoup, parmi nous, nous remettrions à respirer autre chose que de la poussière.

En attendant, pour que naisse une praxis et pas une énième situation calibrée, un « projet », fût-il un « projet d'école », il est clair qu'il faut du courage. Pas autant qu'on ne le croit : mais seulement de quoi faire bouger la trilogie pouvoir-responsabilité-liberté, par laquelle Oury a toujours défini le statut politique, de l'enfant comme de l'adulte. Le courage consiste à se saisir du peu de liberté dont nous disposons, afin de prendre la responsabilité de donner de notre pouvoir à nos « subordonnés » qui a priori n'ont pas accès à ce pouvoir. Interrompre la chaîne hiérarchique pour voir se redéployer à sa place une praxis : geste aux conséquences « improgrammables » — mais pas irresponsables pour autant. C'est ce que font les enseignants qui instituent une classe coopérative, ou certains formateurs. Pourrait-on rêver d'un tel courage à d'autres échelons de la hiérarchie scolaire⁵⁴ ? Mais, avouons-le, de tels actes se font rares...

Pourtant, sous la chape de plomb, des praxis naissent et survivent. Elles ne sont pas immortelles, mais au moins, elles n'attendent pas la révolution pour être révolutionnaires. Elles préservent des

toujours difficile, dans l'espace d'une conférence, de montrer toute la complexité d'une telle praxis : on ne la découvre que peu à peu ; on se rend compte, donc, que les opinions que l'on peut se faire de tel ou tel mot, de telle ou telle apparence, ne sont en effet que des... opinions.

⁵² La trivialité de cette expression pourra sembler une vulgarité facile. Il me semble plutôt qu'elle est l'exacte expression tonale de l'épuisement psychique dans lequel sont maintenus les travailleurs des domaines sociaux, médicaux et éducatifs. Par ailleurs, ce « Foutez-nous la paix » est la réponse qu'avait faite Jean Oury à une responsable de la sécurité sociale qui, désireuse d'aider les infirmiers, psychologues et psychiatres harassés par les contrôles et mesquineries de ceux qu'il appelait « les arpenteurs », lui avait demandé ce dont ils avaient besoin. Il faut croire que le sarcasme a dû surprendre l'interlocutrice, mais cela avait au moins l'avantage d'être clair !

⁵³ Ce qui n'a rien à voir avec la naïveté de croire qu'une solution pédagogique singulière est généralisable. C'est pourquoi Freinet, lui encore, disait : « L'officialisation de nos méthodes serait la pire des choses ». Il faut croire que tous ses héritiers n'aient pas médité cet adage... Au fond de tout cela, je le répète, la question n'est pas une affaire morale ou idéologique, de contenu des assertions, mais de logique (ou, comme le disait Jean Oury, de « structure de pensée ») : la logique singulière a tout à perdre à être immédiatement « généralisée » : car alors, ce qui est singulier devient « particulier ». La généralité châtre la singularité.

⁵⁴ Je connais au moins un cas, ailleurs, où cela est arrivé : dans la magistrature, un procureur de la république a effectué, au nom de l'intérêt supérieur de l'efficacité citoyenne de sa fonction, cet acte révolutionnaire de ne pas garder pour lui son pouvoir : il a créé les médiations de quartiers à Valence, dans les années 1980 (hélas, elles ne sont plus ce qu'elles étaient) ; cet homme s'appelait Georges Apap, et je ressens un grand honneur à indiquer cet exemple qu'il faudrait longuement étudier.

bulles d'air, de plus en plus rares. Autant dire, donc, que ce dont j'ai parlé ici n'est pas une utopie ; c'est une assertion : cela demeure possible car cela a été et est une réalité. Si j'ai pu parler de cela, ce n'est pas seulement parce que je vous ai rapporté des témoignages de collègues et d'amis ; j'ai aussi parlé avec le souvenir toujours vif d'une certaine lumière d'aurore. J'ai moi-même été élève de classes coopératives, étant enfant : il y eut les classes Freinet d'Annie et Raymond Blancas à Espondeilhan, celle de pédagogie institutionnelle de Christian Harquel à l'école des Oiseaux à Béziers ; et bien sûr, les classes d'enfance inadaptée de mes parents, Geneviève et René. D'un tel matin de la vie fait de noms communs et de noms propres, de lieux communs et de paroles singulières, on ne sort pas inchangé.

Cette note biographique *in fine* n'est là que pour entailler mon discours, et l'assigner à sa valeur limitée, à sa stricte position d'incomplétude : singulière parce qu'ancrée dans un arrière-pays, sans prétention à aucune généralité ni à aucune originalité. Je ne suis qu'un rejeton parmi d'autres d'une communauté d'anciens enfants. Un jour, Fernand Oury avait recroisé dans la rue un de ses élèves devenu boulanger et qui, des années plus tard, se souvenait de toute cette période de sa vie scolaire. Oury s'en étonne, et reçoit pour réponse : « *Vous savez, la liberté, quand on y a goûté, ça ne s'oublie pas.* »

Bibliographie

Voici quelques ouvrages et sites où il vous sera possible de retrouver la praxis des classes, ainsi que le langage et le discours dont elles sont, non pas l'objet, mais l'origine et le cœur. J'indique leurs principales « portes d'entrée ». Dans le cadre de mon intervention, j'ai essentiellement eu recours aux Essais de pédagogie institutionnelle de René Laffitte, de De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle, de Fernand Oury et Aïda Vasquez, et de « Les enfants dans le monde d'aujourd'hui » d'Aïda Vasquez. Les propos de Patrici Baccou sont extraits d'un texte non encore publié.

Cette bibliographie n'est ni exhaustive, ni mise à jour pour certains auteurs : non par inintérêt, mais par manque de temps — une version ultérieure réparera ce manque.

Pédagogie institutionnelle

La plupart des ouvrages de pédagogie institutionnelle sont édités ou réédités aux Éditions du Champ social, à Nîmes (<http://www.champsocial.com/index.php>; voir surtout la collection « Les classiques de la pédagogie institutionnelle »), à partir des éditions ou rééditions des Éditions Matrice, Vigneux, fondées par Jacques Pain.

À l'origine, les premiers ouvrages de Fernand Oury et Aïda Vasquez furent publiés aux Éditions François Maspero, Paris.

Je donne, sauf indication, l'édition d'origine de chaque ouvrage.

Félix Guattari, *Psychanalyse et Transversalité*, Paris, Maspero, 1972.

Francis Imbert et le GRPI, *Médiations, institutions et lois dans la classe*, Paris, ESF, Pédagogie, 1994. (Un abord très fin de la question de la loi sur le plan psychanalytique.)

Francis Imbert, *La Question de l'éthique dans le champ pédagogique (Pour une praxis pédagogique, II)*, Vigneux, Matrice, PI, 1987.

Francis Imbert, *Pour une praxis pédagogique*, Vigneux, Matrice, P.I., 1985. (Un ouvrage théoriquement très éclairant sur les enjeux théoriques des rapports entre sciences humaines et pédagogie.)

René Laffitte et le groupe AVPI, (1999), *Memento de pédagogie institutionnelle. Faire de la classe un milieu éducatif*, Vigneux, Matrice. (L'un des ouvrages les plus complets et modélisants de la pédagogie institutionnelle et de la mise en place d'une classe coopérative.)

René Laffitte et le groupe AVPI, *La nécessaire clairvoyance des taupes. Essais de pédagogie institutionnelle. L'école, un lieu de recours possible pour l'enfant et ses parents*, Nîmes, Champ social, 2006. 429 pages. Collection Psychothérapie institutionnelle. (L'un des ouvrages les plus achevés de pédagogie institutionnelle, tant sur le plan des rapports entre inconscient et pédagogie, que sur le plan d'une discussion anthropologique sur la question de la Loi symbolique.)

René Laffitte, *Une Journée dans une classe coopérative*, Paris, Syros, 1985, réédition Vigneux, Matrice, 1995. 201 pages. Collection Classiques de la pédagogie institutionnelle. (Un des ouvrages d'entrée les plus clairs dans la pédagogie institutionnelle.)

Corinne Lhéritier, *La monografia d'escolan: un lengatge per la pedagogia institucionala ?*, Mémoire de Mastère, Université de Perpignan-Via Domitia, 2012, consultable sur le site www.aprene.org.

Fernand Oury, Jacques Pain, *Chronique de l'école-caserne*, Paris, François Maspero, Textes à l'appui, 1972.

Jean Oury, « Entretien avec Aïda Vasquez et Janine Philip », in Fernand Oury, Jacques Pain, *Chronique de l'école-caserne*, p.406sq.

Jean Oury, « Le Problème de la fatigue en milieu scolaire », in Fernand Oury, Jacques Pain, *Chronique de l'école-caserne*, p.135.

Catherine Pochet, Fernand Oury : *Qui c'est, l'conseil ?*, réédition Vigneux, Matrice, 1997. (Ouvrage fondamental sur la question de la Loi symbolique dans la classe.)

Catherine Pochet, Fernand Oury, Jean Oury, « L'année dernière j'étais mort », signé Miloud, Vigneux, Matrice, 1986. (La monographie magistrale d'une thérapie avec un enfant prépsychotique. Un « classique ».)

Françoise Thébaudin, Fernand Oury, *Pédagogie institutionnelle*, Vigneux, Matrice, 1991.

Aïda Vasquez, Fernand Oury, *Vers une Pédagogie institutionnelle*, Paris, Maspero, 1967. (L'ouvrage pionnier,

n'ayant pas pris une ride...)

Aïda Vasquez, Fernand Oury, *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*, Paris, Maspero, 1971. (L'ouvrage le plus épique, et le plus riche de toute la pédagogie institutionnelle.)

Aïda Vasquez, « Les Enfants dans le monde d'aujourd'hui », in Fernand Oury, Jacques Pain, *Chronique de l'école-caserne*, p.262sq. (Une conférence fulgurante et qui dit tout, ou presque...)

Pédagogie institutionnelle et Calandreta

L'ensemble des travaux rendant compte de l'aventure pédagogique et linguistique des classes Calandretas, faits entre autres dans le cadre du Mastère MEEF-Enseignement bilingue immersif en coopération avec l'Université de Perpignan, sont consultables sur le site www.aprene.org, à la page « Memòris e Recèrcas » : <http://www.aprene.org/node/2625>.

Patrice Baccou, *De la classa-passejada de Celestin Freinet a la formacion pedagogica cooperativa dels mestres de las Calandretas*, Mémoire de Mastère, Université de Perpignan-Via Domitia, 2012, consultable sur www.aprene.org.

Confédération occitane des écoles laïques Calandretas, Établissement d'enseignement supérieur Aprene, *Calandretas, 30 ans de creacions pedagogicas*, Montpellier, La Poesia2011. (Livre magnifique, où l'on peut voir la place de la pédagogie institutionnelle dans l'aventure des Calandretas.)

Olivier Francomme et Pierre Johan Laffitte, « Les Calandretas ou l'essai d'une formation initiale coopérative », *Le Nouvel Éducateur*, revue de l'Icem (Institut coopératif de l'école moderne) en octobre 2014.

Olivier Francomme et Pierre Johan Laffitte, « Les Calandretas, écoles occitanes, ou la vie d'une langue à régime praxique. Cohérence dans les pratiques de formation d'élèves et d'enseignants au bilinguisme en immersion », in Gilles Forlot et Fanny Martin, éd., *Regards sociolinguistiques contemporains. Terrains, espaces et complexités de la recherche*, Paris, L'Harmattan, « Carnets d'atelier de sociolinguistique », numéro hors-série, 2014 (p.227-238).

Pierre Johan Laffitte, « Défiger le signe linguistique. Passage et parole, ou : la fonction du sens à travers le système intégratif de la langue », Colloque ISLRF *Immersion, pédagogie et nouvelles technologies*, La Grande-Motte, 5-7 avril 2013. Consultable sur le site www.aprene.org (<http://aprene.org/fr/node/2597>).

Pierre Johan Laffitte, « Deux régimes d'invisibilité. Une certaine invisibilité, seule condition possible pour une communauté humaine », in Ksenija Djordjevic Léonard (éd.), *Les minorités invisibles : diversité et complexité (ethno)sociolinguistiques*, Paris, L'Harmattan, 2014.

Sur les praxis en général

L'étude sur la fondation par Georges Apap des médiations de quartier, évoquée en note, à la fin de la communication, se trouve dans un manuscrit inédit, Arabesques sur le courage, consacré à trois praxis singulière dans les champs juridique, pédagogique et psychiatrique (cette dernière étude est consacrée à l'accueil de l'autisme par l'équipe de pédopsychiatrie de Pierre Delion, croisant le point de vue de la psychothérapie institutionnelle et de la sémiotique peircienne telle que proposée par le psychanalyste catalan Michel Balat). Pour prendre connaissance de ce manuscrit, prière de m'envoyer un courriel à pjlaffitte@almageste.net.

Quant aux « conférences gesticulées » de Franck Lepage, cf. <http://www.scoplepave.org/>.

Quelques textes

La classe comme l'Atomium de Bruxelles

Figurons-nous chaque élément par une boule, disposons ces boules sur une sphère idéale et relient chacune des boules à toutes les autres : vous avez reconnu l'Atomium de l'exposition de Bruxelles. Au centre de cette sphère idéale, une place : le lieu de la classe où nous nous trouvons quand nous sommes intégrés dans la classe et soumis à l'action simultanée des différents éléments. Ce lieu nous apparaît comme un champ où peut se produire l'action éducative. (Il n'y a plus lieu ici, de faire la distinction entre les élèves, le maître et la psychologue.) En ce lieu, nous sommes « agis » par les divers éléments, mais nous pouvons aussi agir sur ces éléments, agir et non nous agiter.

Lieu de l'angoisse peut-être, mais aussi lieu de l'action : lieu de vie.

Aïda Vasquez , Fernand Oury, *Vers une Pédagogie institutionnelle*, Paris, François Maspero, 1967, p.105-106.

De quoi parlons-nous ?

1. La pédagogie institutionnelle

Un champ... limité à notre compétence : la classe coopérative primaire, ce qui s'y passe et fait évoluer enfants et adultes (la même pédagogie est utilisable avec des adultes).

Un objectif : l'analyse, nécessaire au travail, de ce qui se passe dans des classes coopératives réelles, actuelles.

Un langage : la monographie d'écolier (ou de classe). *Ne rien dire que nous n'ayons fait*. S'interdire les généralisations hasardeuses, les *il faut* et *il faudrait* des pédagogies intentionnelles.

Un point d'appui : le travail théorique de la *psychothérapie institutionnelle* (cf. Tosquelles, Jean Oury, Guattari...). Le terme *pédagogie institutionnelle* fut proposé, par Jean Oury en 1958.

Et trois dimensions nécessaires :

- Les techniques, la production, l'organisation (cf. Marx, Freinet).
- Le groupe et ses effets (cf. Moreno, Lewin...).
- L'inconscient (cf. Freud, Lacan, Dolto).

2. Quelques lignes directrices (cf. Freinet et d'autres) :

- embrayer sur la vie, sur la réalité ;
- donner du tirage : trouver ou créer des situations génératrices d'action ;
- utiliser l'acquis, les compétences, l'apport des enfants et du milieu ;
- substituer aux *motivations-ersatz* (concurrence, notes, classement) une pédagogie de la réussite individuelle et collective ;
- remplacer la *discipline de caserne* par la *discipline de chantier* ;
- tous les enfants sont différents : la classe homogène est un rêve ;
- l'école sur mesure où, le désir retrouvé, chacun travaille à son niveau, à son rythme, selon ses possibilités actuelles ;
- bonne ou mauvaise, toute relation duelle, *pédagogique*, est nocive : des médiations sont indispensables ;
- les échanges matériels, affectifs, verbaux, sont condition de tout progrès (*échange* implique réciprocité) ;
- favoriser la vie sociale en tenant compte des effets du groupe ;
- l'inconscient est dans la classe : quand la parole s'arrête, le symptôme parle ;
- inévitables et nécessaires, tensions et conflits se résolvent en passant par la parole, par le symbolique, etc.

3. Les techniques utilisées.

Essentiellement les techniques Freinet qui assurent les apprentissages scolaires et des productions échangeables, qui imposent la coopération et l'ouverture de la classe sur le monde actuel :

— à partir de l'expression libre des enfants (parole, texte, dessin), le journal scolaire imprimé, échangé, diffusé ;

— la correspondance et son complément : les sorties — enquêtes ;

— les outils autocorrectifs permettant le travail libre et le contrôle personnel.

4. *Quelques institutions variées et variables.*

Différentes selon les classes et les moments. Ce qui caractérise la pédagogie institutionnelle, c'est la possibilité pour le collectif de changer ou de créer des institutions en réponse aux besoins ressentis et aux demandes exprimées. Importance des institutions instituant comme le Conseil de coopérative.

Le mot *institution* n'est pas, pour nous, synonyme d'établissement. Nous appelons aussi *institution* ce qui, collectivement, s'institue dans nos coopératives. La simple règle qui permet d'utiliser le savon sans se quereller est déjà une institution.

Parmi bien d'autres :

— des lieux de parole libre où, protégé, l'on peut tout dire ;

— un lieu de décision : au Conseil, les propositions deviennent décisions communes, règles de vie et font la loi à tous (maîtres compris) ;

— organisation de la classe en sous-groupes fonctionnels (ateliers, classe de niveau scolaire, groupes occasionnels) ;

— définition précise des lieux, limites, lois de fonctionnement ;

— reconnaissance des possibilités différentes de chacun : définition (évolutive) des règles et des statuts ;

— facilitation des échanges matériels par la monnaie intérieure ;

— la classe est dans l'école : limite de validité des institutions.

Préalables à toute discussion : connaissance précise de ce qui existe, de ce qui, dès maintenant, est possible.

Maurice Marteau et le Groupe Genèse de la coopérative, 1981
(Repris dans René Laffitte, *Mémento de Pédagogie institutionnelle*, Vigneux, Matrice, 1999.)

Des êtres sans qualité

Nous pensons qu'un homme ou une femme sans qualités exceptionnelles, peut avoir une action éducative, aider les enfants à grandir, dès que certaines conditions sont remplies.

« Ce n'est pas l'éducateur qui éduque, c'est le milieu. » Ce qui n'explique rien : Makarenko indique seulement une direction de recherche. Nous sommes d'abord matérialistes, mais nous ne nous limitons pas à la question — primordiale — des locaux et des effectifs. Qui oserait prétendre à (ou exiger) une action éducative sur des enfants entassés ? Les conditions matérielles sont des préalables, mais nous les considérons comme des « données », puisque, ordinairement, le maître n'a que peu d'actions sur elles.

Le « matérialisme scolaire » dont parle Freinet depuis 1924 ne se limite pas au local et au mobilier : il est question des outils qui orientent une pédagogie. S'il est vrai que l'invention du collier de cheval a fait plus pour l'émancipation de l'homme que les discours sur la liberté, rien n'interdit d'avancer que l'introduction d'une presse Freinet par exemple, dans une classe, rénove davantage la pédagogie que les exhortations au changement. Nous insistons surtout sur l'organisation précise du travail, qui fait qu'une classe « marche » ou « ne marche pas ». Là comme ailleurs, le niveau du développement technique influe sur le mode de civilisation.

Ce « matérialisme scolaire »-là est aussi pour nous un préalable : ce qui se passe dans une classe de type traditionnel est hors du champ de ce livre. (...)

Nous éviterons autant que possible de parler de l'école, des institutions externes avec lesquelles il s'agit de composer. Est-ce à dire que nous en négligeons la prégnance ? Subalternes dans un système archaïque, nous sommes, mieux que d'autres, bien placés pour en apprécier le poids. Les techniques Freinet, des groupes organisés, des relations contrôlées, le problème est-il résolu ?

Sur un point cependant, nous n'expliquons pas grand-chose : qu'est-ce qui fait évoluer ? la petite presse, le conseil, le sociogramme ? Les éducateurs savent bien que ce n'est pas si simple. Certains, quelles que soit l'origine de leurs résistances vis-à-vis de la psychanalyse, finissent souvent par penser que, dans la classe comme ailleurs, les inconscients parlent, même et surtout si on ne les entend pas, que ça hurle parfois sous forme de blocages, de symptômes, de passages à l'acte et d'explosions dites « imprévisibles »... Mais Freud est toujours interdit de séjour dans le Royaume de Jules Ferry. Tout au long de ce livre apparaît en contrepoint ce qui insiste dans la classe...

Aïda Vasquez, Fernand Oury, *De la classe coopérative à la Pédagogie institutionnelle*
Paris, François Maspéro, « Textes à l'appui », 1971, p.266-268.

Un petit matin de pluie

Gris et froid, le matin. La pluie s'est calmée. Seules, quelques gouttes glacées. C'est la récréation de dix heures. Sous le préau, je discute avec mes collègues, dont deux sont chargés de surveiller la cour. Cent cinquante gosses courent, jouent, se poursuivent, les joues rougies par le froid. De temps en temps, la maîtresse de service siffle sans conviction, à l'adresse de quelques acrobates qui se pendent aux poteaux de basket. Le manque de ferveur du sifflet a dû s'entendre : les gosses font mine de descendre, dansent autour du poteau, puis regrimpent.

Celui-là est un nouveau du Cour Élémentaire. Il n'a toujours pas de copains, semble-t-il. Il erre seul, posant son regard triste sur les grands qui jouent au foot, sursautant, apeuré, quand des *fusées courantes* le frôlent : ça fait trois fois, déjà, qu'un groupe de costauds le bouscule.

Il n'erre plus, il fuit. De son blouson étriqué dépassent deux mains rougies, qui se recroquevillent l'une sur l'autre. Il surveille, inquiet, les circuits des coureurs.

Cette fois il se retrouve par terre. Seul. Dans l'eau. Il essuie son pantalon de velours qui paraît neuf et lui adresse un regard catastrophé. Il pleure tout juste... Quelques sanglots maigres... comme s'il ne voulait pas qu'on le voie... Debout, il ne pleure plus. Il marche, le regard vide. Ailleurs...

Le revoilà par terre. Cette fois, les pleurs sont plus nourris. A quoi bon se relever ? Il se frotte le coude, assis dans l'eau. Un groupe de quatre s'approche, le soulève et l'entraîne de force vers les maîtres de service. Il essaie de résister. Il a peur ? Il doit se sentir coupable.

— Essuie-toi et va jouer loin des grands !

Le groupe le laisse. Il erre, maintenant, sous le préau... Il n'a plus que cinq minutes à attendre, et il retrouvera sa place, la classe... Là, au moins, il ne risque rien des grands, et, s'il ne fait pas de bêtises, rien de la maîtresse. Il comprend qu'il vaut mieux se recroqueviller et s'effacer que d'affronter la vie, le dehors, les autres. C'est certainement, déjà, un enfant *sage*. Son naufrage ne fera aucun bruit.

Un petit matin de pluie... J'en ai assez d'entendre parler de la coqueluche du petit ou du temps qu'il a fait ce week-end. Je reconnais que ce sont des choses dont il faut tenir compte, mais il fait froid, et je rentre en classe pour me réchauffer.

Je pense encore à celui-là, mouillé, sali, vaincu et coupable... Il faudra que je me guérisse de ces pensées. Ce n'est pas un des *miens*, et je n'y peux rien.

Du zozotement de Fredo, le baveur, je n'entends que la fin :

— Ze le dirai au conseil, cet après-midi.

— Oui, tu as raison, le conseil c'est fait pour ça.

La récréation terminée, le calme revient... La pluie fait un bruit de papier froissé sur le toit. L'école fonctionne : rien à signaler.

René Laffitte, « Un petit matin de pluie », *Mémento de pédagogie institutionnelle*
Vigneux, Matrice, 1999, p.125-126.

Vers une praxis linguistique

Desclavar

Pédagogie et langue occitane mêlées

Rencontre avec la praxis des Calandretas

N.B.

Je donne à lire ce texte qui introduisait à un état antérieur du regroupement de textes autour de mon parcours à travers la pédagogie institutionnelle et les Calandretas, écoles bilingues immersives occitanes, ainsi qu'Aprène, leur centre supérieur de formation initiale et continue. Du point de vue du matériau évoqué par ce texte, il lui manque les articles ou interventions non rédigées à l'époque de sa rédaction (automne 2013) ; par ailleurs, il évoque des interventions non rédigées, mais enregistrées et consultables en ligne ou que je peux faire parvenir.

Je maintiens ce texte car il constitue une étape d'élaboration et de récapitulation de mon parcours à cette époque ; par ailleurs, il a pu jouer son rôle dans la rédaction des articles ou communications qui sont venues depuis. Enfin, je précise que le « premier temps : autour de la pédagogie institutionnelle » (p.50sq.) fait écho aux articles autour de la praxis pédagogique, et présentés dans la précédente partie de l'actuel recueil.

L'ensemble de ce recueil

Le présent recueil rassemble deux ensembles de réflexions qui se sont rejointes à l'occasion de ma rencontre avec des enseignants des Calandretas, écoles occitanes bilingues immersives.

Le premier ensemble de réflexions concerne la pédagogie institutionnelle, à laquelle j'ai consacré ma thèse de doctorat en sciences du langage en 2003. Le second ensemble rassemble les réflexions qui se sont élaborées depuis l'hiver 2009, au fil de quatre années passées auprès des enseignants et futurs enseignants des Calandretas, et en particulier avec le groupe des *paissels ajudaires*, maîtres formateurs d'Aprène, le centre supérieur de formation des Calandretas : j'ai alors tenté de nouer ensemble perspectives pédagogiques et linguistiques.

Ce recueil n'est pas l'addition de deux questionnements techniques, l'un qui concernerait la pédagogie, et l'autre, la linguistique. Je ne suis ni un pédagogue, ni un linguiste ; mon objet n'est pas constitué d'un exposé technique — une didactique de l'occitan — doublé d'un exposé scientifique — une définition de la langue et de l'interlinguistique. J'ai traité spécifiquement du champ pédagogique dans ma thèse, et quant à la didactique de la langue, elle fait l'objet de mon enseignement auprès des futurs enseignants.

L'objet commun de ce recueil de textes tient compte de ces deux champs de savoir, mais il concerne plus précisément le lien qui se tisse entre le sens et l'éthique dans un contexte bien précis, celui de la praxis des classes Calandretas. En quoi être à l'école pour grandir, et en quoi parler l'occitan pour dire quelque chose d'intime, font-ils sens aux yeux des acteurs de cette *praxis* qu'est une école Calandreta ? Un tel souci, supérieur à toute didactique, à toute conformité, définit une éthique. Sens comme éthique concernent tous deux la dimension de la singularité, celle du sujet de chaque enfant ou adulte, et de la façon dont il est possible de construire un milieu apte à « faire sens ». Cela appelle trois précisions autour de termes qui reviendront tout au long de ce recueil. Le sens que j'éprouve à « ce que je fais là » (de mon être-là, donc : sens et *Dasein* sont des dimensions indissociables) ne se réduit pas à ce qu'on appelle la signification (assignation d'un contenu notionnel à un objet) : en fin de compte, la signification désigne une dimension sémantique, dont le domaine est proprement linguistique. L'éthique n'est pas la morale (dimension sociale qui définit les cadres du permis et de l'interdit entre lesquels se déroule l'existence groupale des futurs citoyens), mais « le rapport entre mon désir et mon action »

(comme la définit le psychiatre Jean Oury) : « désir » étant à entendre dans son sens lacanien (le désir, inconscient, est ce qui singularise le sujet de la façon la plus profonde), se différenciant par là du besoin (biologique ou social) ou du plaisir (comblement plus ou moins imaginaire d'une frustration) ; « action » désignant ce que je fais, qui prête à conséquence, sur autrui comme sur moi-même (ce qui inclut donc la dimension de la loi symbolique et de l'interaction avec le monde qui m'entoure). Quant à « praxis⁵⁵ », dans une tradition marxiste, ce terme désigne une situation à la logique singulière, qui ne pas désigne pas simplement une pratique, mais le fait que les praticiens maîtrisent coopérativement le destin de cette pratique, depuis les décisions politiques et organisationnelles qui la motivent et la fondent, jusqu'à ses moyens de production et de reproduction qui la rendent possible et durable, jusqu'à la valeur de ce qui est produit. Dans le cas d'une classe coopérative occitane, la demande sociale faite à l'école, « apprendre à grandir, lire, écrire et compter », définit de façon non-libre un des objectifs de la production : l'objet propre de la praxis pédagogique est, tout en respectant cette nécessité de reproduction sociale, de transformer cette injonction en une situation où l'entrée dans le travail d'apprendre et de grandir se fonde sur le désir de l'enfant (et sur l'organisation coopérative du rapport entre ces sujets divers), et non sur la seule adaptation de l'enfant à une tâche imposée de l'extérieur. Ainsi, les enfants comme l'adulte sont investis d'un degré de pouvoir et de responsabilité qui leur permet d'organiser librement leur existence groupale et leur travail collectif, de façon à ce que, dans ce milieu « institutionnalisé », le désir de chacun trouve de quoi s'articuler, et progresser dans une présence en classe qui soit digne d'appartenir à l'aire de l'existence, et non seulement de la conformation et de l'intégration de schèmes sociaux indiscutables.

L'unification de ces deux ensembles se fait sous un jour sémiotique, c'est-à-dire le fonctionnement du langage et de son sujet : que l'on parle de la classe comme milieu de langage, ou de l'occitan comme une langue *et* comme une institution de la classe, on questionne toujours ce qu'il en est du langage et du sujet du symbolique, à travers un groupe institutionnalisé ou à travers la parole singulière de chaque sujet traversée et portée par une structure linguistique.

Premier temps : autour de la pédagogie institutionnelle

Les cinq discours réunis dans la première partie essaient de saisir quelques grandes lignes de la pensée du sens et de l'éthique, au cœur de la pédagogie et de la psychothérapie institutionnelles. Ce sont des textes, qui font suite à ma thèse, sont des étapes de mon dialogue avec les praticiens de ces deux aires de praxis. Ils prennent en compte la technique et la clinique propres à ces deux champs, mais leur questionnement n'est ni pédagogique, ni clinique : c'est un questionnement sémiotique, épistémologique et philosophique. La sémiotique concerne l'interrogation du milieu de langage qu'est la praxis, et en son sein, le régime d'existence propre au sujet de désir, sujet singulier, qu'il soit adulte ou enfant. Cela me mène à questionner, sur le plan épistémologique, les concepts importants pour rendre compte de la complexité de la praxis, et les champs théoriques auxquels on les doit : psychanalyse, anthropologie, politique. Cela, évidemment, mène à me positionner sur le plan philosophique, vis-à-vis des dimensions éthiques, les enjeux politiques, et les fondements critiques hors desquels ces concepts issus des sciences humaines régresseraient à n'être que des notions objectivantes, et donc à terme, dangereuses.

⁵⁵ Je reviens sur ce terme de « praxis » à deux endroits en particulier. Dans la communication « Monographie et pédagogie institutionnelle » (I, 5), au tout début (à 0.00.16), et dans le dernier article du recueil. Cependant, on peut considérer que les autres textes et communications (hormis le cours sur « La langue, une structure intégratrice », situé en III,2) sont à lire comme autant de descriptions de ce qu'est une praxis, et de ce que sont ses effets sur l'existence de ses sujets.

Le premier article, « *Un humour de soi. Le sérieux, le précaire et l'humour* », s'attarde à ce nœud qui lie sens de l'humour, sens du sérieux et sens du précaire. Comment le milieu peut-il établir une ambiance telle que puisse se déployer, dans le vécu singulier de chacun et chacune, le sens de l'humour, et non l'esprit d'ironie ou d'auto-dévalorisation? Il n'y a d'humour que si une suffisante confiance existe en la Loi symbolique qui règne dans ce milieu.

Le deuxième article, « *Pacare. Échangeur universel, singularité, éthique* », questionne ce qui fonde la valeur de la loi dans un tel milieu. Il interroge en particulier une des institutions principales, et des plus mal comprises, de la pédagogie institutionnelle : la monnaie intérieure de la classe. Cette monnaie intérieure n'est pas une introduction de « l'argent roi » dans la classe, mais plus profondément, l'institution qui permet la fonction de l'échangeur universel, c'est-à-dire l'assurance du fondement de la Loi symbolique. Ce n'est qu'en étant régit par la Loi symbolique que la classe peut véritablement être dite « milieu de langage ».

Le troisième article questionne la façon dont, pour une élève, le milieu de la classe a permis de s'affirmer et de dépasser certaines angoisses qui l'empêchaient de grandir. On y voit à l'œuvre la qualité éthique de l'accueil du sujet par le groupe, l'efficacité des institutions de la classe, mais également les rapports entre la culture de la classe et la singularité de l'enfant ; intégrée dans le « filet » institutionnel et culturel de la classe (autant de « noms communs », de repères porteurs de sens), l'enfant peut arriver à s'affirmer elle-même, dans sa singularité, y compris avec la part d'angoisse que cela implique — et ainsi habiter véritablement son « nom propre ». Ce n'est plus seulement la confiance dans la loi symbolique, c'est la croyance dans l'univers culturel de la classe, qui apparaît comme l'une des conditions majeures du grandissement de l'enfant.

À ces trois articles, j'ai rajouté deux communications faites dans le cadre d'Aprene. La première est une conférence donnée en 2012 dans le cadre du Mastère MEF-EBI (Métiers de l'enseignement et de la formation – parcours Enseignement bilingue immersif) : elle est le commentaire d'une monographie de Françoise Théron sur le « Quoi de neuf? » en maternelle, dans lequel on voit comment l'entrée dans le langage par la parole libre, que permet l'institution du Quoi de neuf?⁵⁶, permet à l'enfant d'entrer dans le monde du langage et de la culture : peu à peu, les stéréotypies deviennent des repères de langage (dimension de l'aliénation symbolique, fondamentale à tout grandissement psychique et social de l'enfant), et des « lieux communs » au sens le plus neutre et le plus efficace du terme (c'est-à-dire : des repères de langage qui permettent à une parole singulière de s'articuler dans un tissu partagé de significations, de manipuler et de négocier le sens de ce qu'on dit ou de ce qu'on entend). On a affaire, dans cette monographie, à une analyse plus révélatrice encore des rapports entre logique singulière de l'existence du sujet, et logique imaginaire et symbolique de la naissance d'une culture commune.

La dernière communication, faite dans le cadre d'une rencontre avec les *paissels ajudaires* en mars 2012 à Toulouse, concerne la monographie : la monographie est, dans la praxis pédagogique, le moment d'élaboration le plus profond qui soit, sans laquelle, justement, il n'y a pas praxis. Sans la monographie comme élaboration, comme lecture (de ce qui se joue dans la classe) il y a une pratique, mais sans mouvement d'analyse (« d'analyse institutionnelle », dirait-on à la suite de François Tosquelles et Jean Oury, les « grands frères » de la psychothérapie institutionnelle) ; et sans la monographie comme écriture, comme trace, il y a des événements quotidiens, qui

⁵⁶ Le Quoi de neuf? tel qu'il est mis en place ici est fidèle à ce qu'il était pour Freinet : un moment de parole libre et d'écoute collective ; cela n'a rien à voir avec le « moment d'apprentissage à bien parler », qu'est devenu le Quoi dans neuf? dans les Instructions officielles, qui n'a plus rien de libre et lords duquel ce qu'il en est du sujet et de sa parole singulière sont tout à fait exclus.

bouleversent plus ou moins des existences, mais il n'y a pas cette possibilité d'une transmission et d'une reproduction du savoir né des praxis, et qui en constituent le trésor que les praticiens se passent les uns aux autres. Sans cette analyse permanente, cette théorisation praxique et cette transmission d'outils efficaces et pertinents entre pairs, dont la monographie demeure le discours le plus proche, alors toute la praxis et ses effets n'existeraient pas. Sans pertinence, la présence du sens et de l'éthique demeurent en dernier lieu que des hasards heureux : sens, éthique et pertinence, tel est le triangle conceptuel, le « macro-concept de base » comme dirait Edgar Morin, en-deçà duquel il est impossible de repérer une praxis véritable.

Second temps : rencontrer les Calandretas

C'est en février 2009 que ma route a croisé les Calandretas. J'ai alors été invité par les *paissels ajudaires* par l'entremise de Patrice Baccou, directeur d'Aprenne. Ma venue s'est d'abord faite plus pour partager mon point de vue de sémioticien sur les rapports entre langage et subjectivité. Également parce que je connaissais la pédagogie institutionnelle pour en avoir été élève puis, bien plus tard, avoir longtemps dialogué avec certains de ses praticiens et praticiennes : or les Calandretas tiennent « officiellement » compte de la pédagogie institutionnelle — ce qui, dans le champ éducatif français, est une rareté qui mérite d'être notée, et l'on verra que cela colore l'ensemble de tout ce recueil.

Il ne s'agit pas ici de décrire la réalité des Calandretas, mais de l'analyser. Pour sa présentation, je renvoie à deux ensembles de textes : d'une part, les écrits réunis dans *Calandretas, 30 ans de creacions pedagogicas*⁵⁷, et d'autre part le mouvement collectif d'écriture des mémoires qui s'est mis en place (et auquel je participe comme responsable) dans le cadre du Mastère MEF-Enseignement bilinguisme immersif de l'Université de Perpignan-Via Domitia⁵⁸, mémoires qui sont devenus eux-mêmes, depuis septembre 2011, un outil fort important de la formation initiale d'Aprenne⁵⁹. J'ai pour ma part tenté, dans certains textes ou prises de parole, de livrer mon point de vue : à propos de l'occitan considéré comme institution de la classe, de la monographie dans la pédagogie et psychothérapie institutionnelles, de la construction de la culture commune dans une classe coopérative au travers de certains lieux de parole comme le Quoi de neuf?, et enfin, à propos du fondement commun des positions linguistiques et pédagogiques des Calandretas : défiger le rapport du sujet au signe. C'est la traduction de ce mot, « défiger », par Patrice Baccou, durant l'écriture de son mémoire, qu'est venu le titre de ce recueil : *Desclavar*, qui en soi reprend tout le programme pratique et éthique, qui m'a fait considérer le travail des Calandretas comme la construction d'une *praxis* spécifique. En effet, un tel séjour, lors de stages de formation initiale dans le cadre du Mastère, ou de séminaires d'élaboration et de travail avec l'équipe formatrice, m'a fait prendre conscience de ce que j'appellerai la praxis linguistique et pédagogique des Calandretas.

Entre-deux-langues

Mes compétences d'occitaniste ne sont pour rien dans l'accueil que m'ont depuis, sans cesse,

⁵⁷ Confédération occitane des écoles laïques Calandretas, Établissement d'enseignement supérieur Aprenne, *Calandretas, 30 ans de creacions pedagogicas*, Montpellier, La Poesia, 2011.

⁵⁸ Cette coopération de trois années, entre les différentes composantes de l'ISLRF et le laboratoire de l'ICRECS de l'UPVD (et en particulier à travers les personnes de Martina Camiade et de Joan Becat, fondateurs et artisans du Mastère MEF-EBI).

⁵⁹ Je renvoie au recueil des résumés de ces mémoires, dont j'ai rédigé l'introduction générale.

réservé les collègues et les nouvelles générations d'enseignants⁶⁰. J'ai seulement accepté — c'était la moindre des choses — d'être plongé dans le bain de leur langue. Et dans ce bain, je n'ai pas entendu parler une seule langue, mais deux⁶¹ : la langue culturelle de l'occitan, et la langue éducative de la pédagogie institutionnelle. Par là, et comme par mimétisme avec la position que j'ai imaginé être celle de ces enseignants « occitans-institutionnels », j'ai moi-même adopté un point de vue « à cheval », dès le premier jour et sans le savoir alors, dans une école au bord de l'Orb. Sur une rive, comment questionner ce qui provient de l'autre rive ? D'un côté, comment l'occitan dans les classes parle-t-il la langue de la pédagogie institutionnelle ? Les Calandretas traduisent les outils de la pédagogie institutionnelle, mais « en occitan », c'est-à-dire en tenant compte de leur propre problématique. De l'autre côté, dans la perspective de la pédagogie institutionnelle, que devient l'occitan ? Ce que devient tout langage, une fois intégré dans la praxis de la classe ?

Cette double question, je l'ai énoncée en proposant la thèse suivante : l'occitan est une institution de la classe. C'est ce que j'ai développé dans le texte qui se situe dans « l'entre-deux-langues », entre langue pédagogique et langue occitane : « L'occitan, une institution de la classe coopérative Calandreta ».

Une fois posé cet énoncé, il m'a été permis de voir en quoi mon enquête sur les praxis pouvait, grâce à cette nouvelle aire de cheminement et de rencontres, franchir une étape. Ma question devenait, non plus : « Qu'est-ce qu'une praxis pédagogique ? », mais « Qu'est-ce qu'une praxis pédagogique *et* linguistique ? » En effet, après avoir questionné la praxis pédagogique, j'étais face à une praxis dont la spécificité est d'introduire une seconde dimension, celle de la langue — ou plutôt faudrait-il inverser le mouvement d'intégration : l'enjeu initial des Calandretas fut celui de la langue, et ensuite certains de ses praticiens rencontrèrent la pédagogie institutionnelle⁶². C'est

⁶⁰ L'occitan fut la langue de mon arrière-pays sans que pour autant je ne l'aie jamais vraiment apprise ni pratiquée : j'en comprenais quelques expressions dans les paroles de mes parents et grands-parents, présences trop grosses pour avoir traversé le filet du quotidien et s'être perdues au fond de l'oubli insouciant qui signe la lente et insensible extinction d'une langue. Depuis quatre ans, nageant dans le bain occitan, je ne fais plus l'effort de l'écouter, elle : je l'entends, et j'écoute ce qu'elle me dit. Elle m'est devenue naturelle comme les vents, dont seules les odeurs, l'humidité et les brins de sons qu'ils transportent qui leur donnent leur vrai visage. Hélas, je n'ai pas encore franchi le pas de parler moi-même cette belle langue romane. Telle est ma limite ; ni linguiste, ni occitanophone, je « fais avec », je nage sans peur dans une eau qui ne m'est pas première. Qui sait, c'est peut-être grâce à cette position d'écoute que j'ai été mis en position d'entendre le bain de paroles dans lequel je me suis retrouvé plongé. Et ce, malgré mes manques et l'embarras qu'ils ont suscité en moi — ou précisément à cause de cela : l'embarras, si l'on suit Lacan, est la position logique et subjective de « l'angoisse argumentée ». Une certaine angoisse, signe assuré de désir, à l'état non encore réduits par les rets imaginaires des rationalisations, appelant des hypothèses, des tentatives précaires pour situer le sens de ce dans quoi j'étais invité à participer ; et ce, dans la coprésence des collègues étayant ma tenue dans l'incertitude, sans s'interposer entre elle et moi-même.

⁶¹ Il faudrait, pour être plus exact, dire trois : car mes collègues parlent aussi français — leur vrai bonheur linguistique restant l'occitan. Le français n'est pas étranger ni hostile, il est seulement remis à sa place historique de rejeton de l'occitan.

⁶² Il faut préciser un point important. Les Calandretas « tiennent compte de la pédagogie institutionnelle », mais cela ne signifie pas que toutes les classes Calandretas pratiquent la pédagogie institutionnelle : travailler avec la question du désir et de l'angoisse, cela ne se décrète pas, ni ne s'impose ; tout au plus, tous les futurs enseignants passent, durant leur formation, par une rencontre avec la pédagogie institutionnelle — cela ne suffit pas à assurer qu'ensuite, une classe coopérative puisse naître. Qui plus est, « la » pédagogie institutionnelle n'existe pas et, comme d'autres mouvements pédagogiques, connaît plusieurs courants, qui peuvent traverser les Calandretas elles-mêmes : cela n'a rien d'étonnant, et ce n'est pas cette diversité qui m'a intéressé de prime abord. Enfin, il y a bien des aspects qui pourraient plus rapprocher des classes de Calandretas de la pédagogie Freinet que de la pédagogie institutionnelle. Pour toutes ces raisons, le tableau que je dresse de la pédagogie institutionnelle dans la première partie du recueil est

pourquoi, après m'être posé la question « que devient la langue dans une perspective pédagogique », j'ai tenté de reprendre le cheminement, mais en changeant de rive de départ, c'est-à-dire en donnant la priorité à la dimension linguistique, pour rejoindre la dimension pédagogique. C'est pour cela que la troisième partie de ce recueil prend pour point de départ un questionnement sur ce qu'est une langue « à régime praxique » (expression que j'expliquerai dans le dernier article), afin de rejoindre les questionnements déjà posés dans la praxis pédagogique. Dans le lent pas-à-pas de mon enquête, cette jonction permettra d'avancer dans le repérage des caractéristiques de fonctionnement d'une praxis, quelle qu'elle soit.

Vers une praxis linguistique

À l'instar de la praxis pédagogique, qui est une transformation de la situation scolaire « traditionnelle » au profit d'une prise en compte de la singularité du sujet de l'enfant dans une organisation coopérative de la vie du groupe, comment décrire l'épistémologie et la pratique de la langue dans les Calandretas ? C'est une communication à Toulouse, à l'automne 2012, toujours dans le cadre d'une réunion des Paissels ajudaires, qui m'a permis de lier ces problématiques. Un enregistrement de cette intervention a eu lieu, et les textes qui constituent la troisième partie de ce recueil sont un déploiement de ces différentes idées. Malgré son aspect schématique, ou précisément pour lui, j'ai tenu à inscrire sa place en début de troisième partie, en revoyant les lecteurs à l'écoute de son enregistrement.

Cette interrogation m'a permis de me demander, tel un naïf persan de Montesquieu en pays linguistique, ce qu'est une langue. Depuis longtemps, je souhaitais évoquer le fait suivant : la langue est une structure essentiellement intégratrice. Le deuxième chapitre, « La langue, une structure intégratrice. Cours d'introduction aux rapports entre langue et intégration » se donne pour seul objectif de n'être qu'une présentation très simplifiée du fonctionnement de la langue. Son but, dans le cadre de ce recueil, est de pouvoir ensuite permettre de poser les enjeux nécessaires à la possibilité de la question : « Qu'est-ce qu'une praxis linguistique ? » Cette interrogation, j'ai tenté à tout le moins d'en expliciter les termes et les enjeux dans les deux articles qui forment la fin de cette partie. En voici les grandes lignes. La qualité intégratrice ne concerne pas seulement la langue, c'est un trait propre à tout phénomène linguistique, même au-delà du domaine d'une langue ; et c'est pourquoi il me semble possible de poser que ce qui est premier, ce qui peut prétendre au statut de point théorique premier pour la linguistique, ce n'est pas le concept de « la » langue, mais la coexistence des langues, que je désignerai comme la dimension interlinguistique (ou plus simplement l'interlinguistique⁶³). Autrement dit, la thèse est la suivante : ce qui est premier en « linguistique » (substantif désignant la science des langues en

celui que mes rencontres m'ont permis de connaître et de traduire dans mes propres perspectives, il ne prétend ni à l'exhaustivité ni à une quelconque dogmatique ; un historien de l'éducation, ou d'autres acteurs engagés, trouveraient sans doute bien des aspects à revoir — mais sans doute pas en ce qui concerne le cœur éthique de cette pédagogie, et de ce qui dans son legs a instruit ma propre parole. Pour toutes ces raisons, également, je ne tiens pas à faire des Calandretas un modèle de pédagogie institutionnelle, mais un lieu où se rencontrent deux projets de praxis : une praxis pédagogique, et une praxis linguistique.

⁶³ J'entends ce terme sur le modèle du terme « intersémiotique », qui étudie les relations entre différents langages, ou sémioses (cf. l'intersémiotique des arts, qui étudie par exemple la place du cinéma ou du journalisme dans l'écriture romanesque de Malraux, ou la place du rhétorique dans la peinture de Poussin). Ce terme se distingue, par exemple dans la sémiotique de Georges Molinié, du terme de « transsémiotique », qui étudie ce qui est antérieur, et transversal, à de telles distinctions entre des langages, et qui fait que ces langages ont en commun une même qualité : dire, exprimer, indiquer (qu'il y a) du monde. cf. Georges Molinié, *Sémiostylistique. L'effet de l'art*, Paris, Puf, « Formes sémiotiques », 1998.

général), ce n'est pas le « linguistique » (adjectif correspondant au substantif « langue »), c'est l'« interlinguistique ».

À ce titre, le bilinguisme est un concept « au milieu du gué », dont il faut questionner la portée et l'orientation. Soit il se dirige vers le « fixisme » qui suppose, de façon assurée et non discutée, l'existence *d'une* langue, et en conclut à l'existence, tout aussi peu discutée, de *deux* langues, entre lesquelles il suffit alors de penser les interrelations. Soit, comme je le proposerai, le concept de bilinguisme s'oriente vers le primat de l'interlinguistique, dont l'avantage serait au moins de défiger la tendance néopositiviste qui domine les sciences du langage contemporaines.

Cependant, un tel choix ne suffit pas. En effet, si l'interlinguistique se borne à n'être que cette intégration des différentes langues dans une « superlangue », elle ne fera que reconduire la même vision fixiste, figée, que celle qui domine notre « croyance » selon laquelle « une langue, ça existe en soi ». Promouvoir au contraire une aptitude à défiger la vision positiviste-identitaire du concept de langue, cela implique un changement dans l'idée même de l'intégration : la procédure intégratrice proprement interlinguistique ne fait pas que reconduire le système intégratif « figé » qui est propre à la langue, et l'intégration interlinguistique devra être étudiée dans son fonctionnement propre.

Ma thèse sur ce point sera que le principe interlinguistique est de l'ordre de la « transversalité » : ce qui est à l'œuvre dans l'intégration de deux langues à un espace d'échange est un principe qui ne les résume pas, ni ne les englobe, mais qui les traverse, les ouvre l'une à l'autre, et ce au sein de chacune, en chaque de ses points. Or cette qualité est d'ordre symbolique, au sens anthropologique du terme, c'est-à-dire qu'elle relève non seulement de la dimension de la langue, mais du langage. Un troisième et dernier temps de cette seconde partie permettra alors de voir en quoi les enjeux de ce débat ne se situent pas, à proprement parler, à hauteur linguistique, mais à hauteur langagière : plus fondamental que les langues et leur régulation, le langage est la dimension qui constitue le critère anthropologique le plus définitionnel de notre être-humain. J'appellerai « sémiotique » (du grec *semeion*, « signe ») l'abord de ce qui fait le propre du langage, par distinction avec la linguistique strictement dite : la notion de langage ne peut se réduire à ce qu'est une langue, une langue n'est qu'un langage (ou « sémiose ») parmi d'autres. Les fondements sémiotiques de cet abord de la langue permettront de situer les enjeux à hauteur anthropologique.

Et là, il sera possible de voir combien, « à hauteur de langage », une pensée de la langue rejoint une autre pensée, celle de la pédagogie. Plus particulièrement, la pédagogie institutionnelle, en défigeant les cadres trop étroits de la didactique des apprentissages (didactique à laquelle on a trop tendance actuellement à réduire l'acte éducatif), situe son action et sa théorie par rapport au sujet du langage : l'enfant, sujet de désir singulier, est selon Fernand Oury le véritable sujet pédagogique, par-delà l'élève « apprenant », réduit à cet être social dont on attend seulement qu'il intègre correctement des comportements corrects (linguistiques, logiques, mathématiques, civiques, etc.), sans se préoccuper de ce qui le singularise, et qui demeure (même quand cela n'est pas refoulé) à la marge des dispositifs éducatifs théorisés (dans le champ des sciences de l'éducation), puis préconisés. Mais ce sujet de désir n'est-il pas, lui aussi, le véritable sujet de la langue ? N'est-ce pas ce même enfant qui, tout à la fois, peut faire vivre véritablement et la classe coopérative, et l'occitan ? Si oui, quelle conception de la langue permet alors de tenir compte d'une telle complexité subjective, productrice d'une parole singulière parce que désirante, au lieu d'une seule psycho-sociologie de l'agent de la langue dont la parole est réduite à l'actualisation d'une compétence linguistique, actualisation énonciatrice ultimement réductible à du correct/incorrect (y compris dans les capacités de l'incorrection à s'imposer sur une correction

ancienne, et redéfinir ainsi la norme future de la correction) ? C'est à cette question que tentera d'introduire la notion de « régime praxique », qui à ce titre constituera le dernier terme du cheminement rassemblé dans ce dossier.

D'autres étapes, d'autres terrains, relèveront ce questionnement, mais cela se fera, comme on dit, « par ailleurs ».

L'occitan, une institution de la classe coopérative Calandreta⁶⁴

Je voudrais aujourd'hui étudier quelques liens qui existent entre d'une part le projet d'une éducation immersive, telle qu'elle est mise en place dans le cadre des Calandretas, fidèle en cela à la méthode commune aux différentes composantes de l'ISLRF, et d'autre part le projet pédagogique de ces Calandretas, qui s'appuie sur la pédagogie Freinet et la pédagogie institutionnelle (sur lesquelles je reviendrai plus tard). Mon but sera de voir comment la problématique de la langue occitane, comme toute problématique didactique sérieuse, est profondément travaillée par l'approche pédagogique propre aux classes dont je connais les enseignants pour avoir travaillé avec eux depuis maintenant plusieurs années. Autant dire, donc, que mon propos ne s'applique évidemment pas à la réalité de toutes les classes immersives, même si, en tant que propositions d'analyse, ce propos espère réfléchir sur des enjeux éducatifs larges.

Je partirai d'une phrase que naguère prononça un pédagogue qui a travaillé avec les Calandreta, René Laffitte : « Vous croyez travailler avec deux langues, alors qu'en fait vous devez tenir compte de trois langues : la langue française, la langue occitane, et la langue du sujet. Si vous oubliez la dernière, vous n'apprendrez pas à l'enfant à parler en occitan, vous lui apprendrez à se taire en occitan. » Par ces propos, René Laffitte désignait l'éthique de toute véritable pédagogie, par delà le seul souci didactique d'apprendre une langue. C'est ce que j'aimerais faire voir, dans la réalité des classes de Calandretas.

Avant toute chose, quelques mots précisant le statut de l'occitan dans les activités scolaires. Par delà les paroles qui s'échangent dans la journée d'une classe, ou plutôt à travers elles, il y a la langue, l'occitan, et tout ce qu'il véhicule : un bain, une évidence, une culture — une certaine façon de voir le monde. Pour les Calandretas, cette question de la langue concerne en premier lieu la didactique, et vise une maîtrise : comme les maths, le sport, etc. Et, comme le français dans les autres écoles, l'occitan prend le rôle de langue de communication et d'échange : cette langue est le bain dans lequel s'effectuent tous les autres enseignements. Ce bain, c'est ce que l'on partage sans avoir le besoin chaque fois de « se le dire ». Pourtant chacun parle « son » occitan, à travers, pourtant, une même langue. D'où la nécessité, non seulement pour les élèves, mais surtout pour les enseignants, de la faire leur. L'occitan devient ainsi parfois la source de tous les discords, ce sur quoi les enfants comme l'adulte projettent les images les plus divergentes, d'un usager à l'autre.

C'est ici qu'il faut faire quelques précisions sur ce qu'on appelle une langue, et sur ce qui régit son « existence ». En effet, c'est dans une discordance, plus ou moins stable, parmi ses usages, qu'une langue s'enrichit ou s'appauvrit. À travers ces échanges, se crée et vit une communauté culturelle, et se trouvent et se travaillent des raisons personnelles de se reconnaître une « famille de langue », d'y affirmer sa façon singulière d'appartenir au groupe, d'établir ensemble une « communauté critique » vis-à-vis de notre « socle commun », et de se battre pour sa transmission vive et son déploiement.

⁶⁴ Cet article est paru dans Confédération occitane des écoles laïques Calandretas, Établissement d'enseignement supérieur Aprene, *Calandretas, 30 ans de creacions pedagogicas*, Montpellier, La Poesia, 2011, p.150-163.

I. Pour qu'existe une langue vive de la classe : défiger la langue

Mais un danger guette toute communauté linguistique, qu'elle soit minoritaire ou dominante : le communautarisme, l'identitarisme, la sclérose. C'est contre ce danger que la mise en pratique de l'occitan par les Calandretas tente de lutter, en tentant de « défiger » en permanence la croyance en une « langue qui irait de soi ». En effet, si l'on commence à trop croire à la sacrosainte existence de LA langue, alors l'occitan (ou toute autre langue), de trésor, devient un leurre, une aliénation imaginaire de plus. La véritable visée pédagogique des Calandretas est au contraire que la promotion d'une langue et d'une culture ne se fasse jamais au détriment d'une écoute fine du sujet de l'enfant. Et tout d'abord de ses doutes et de ses questionnements.

En effet, se pose vite un problème qui existe dans toute communauté linguistique, et surtout dans les communautés dites « minoritaires », et dont font part les enseignants : il se pourrait bien que l'« unanimité » affichée de l'occitan soit souvent dénuée de sens pour ses usagers, au départ, ou lors de moments de crise, et courre le risque d'une artificialité. C'est en particulier ce qui se révèle lors de l'entrée dans la langue des enfants, et de ce qu'on peut appeler leur « acculturation ». Or, vous me l'avez dit, cette entrée est tout sauf évidente, et vos analyses de vos pratiques questionnent le rythme et la profondeur de cette entrée dans la langue et la culture occitanes. Or ce mot : « évident », nous ramène à ce qui est au coeur de tout objet pédagogique : l'occitan, comme toute autre réalité rencontrée dans la vie, et ensuite à l'école, commence par être une non-évidence. Au début, dans n'importe quelle classe, ça ne fait pas plus de sens pour l'enfant de parler occitan, que de parler français, que de parler tout court. De parler vraiment, j'entends : bavarder, se taire, réciter, rédiger des exercices, aussi « littéraires » fussent-ils, ce n'est pas parler ; limiter la prise de parole en classe à cela, c'est faire taire le sujet, ou alors ne lui laisser pour s'exprimer que les marges de la journée d'écolier et les friches de l'emploi du temps (récréation, le dos tourné de l'adulte, etc.). Donc, en un sens, je dirais qu'au fond, le problème de la légitimité d'une langue scolaire ne se pose pas plus pour un enseignant de Calandreta que pour un enseignant dans une classe traditionnelle.

L'occitan, en revanche, peut apparaître de façon particulièrement nette comme « la langue de la classe ». À la différence du français par exemple, c'est même parce que l'occitan est une langue non-évidente au départ, qu'il peut devenir la langue *vive* de la classe, celle que les élèves vont identifier à la vie de cette classe. « Il suffit », pour cela, qu'une telle classe soit elle-même *vivante*. C'est évidemment la plus dure des tâches, et c'est pour la repérer, et mettre au point une façon d'y mener les enfants, que les Calandretas ont profondément articulé la pratique de l'immersion avec les outils de la pédagogie institutionnelle.

Avant tout, rappelons brièvement ce qu'est la pédagogie institutionnelle. Il s'agit d'une pratique de la classe qui utilise les techniques mises en place par Célestin Freinet (l'expression libre : texte libre, journal scolaire, correspondance, Quoi de neuf ?; l'organisation coopérative de la classe : travail en équipe, participation active des enfants à l'organisation de la vie commune, notamment lors du Conseil de coopérative) ; elle tient compte de l'apport théorique et pratique de la psychothérapie Institutionnelle (François Tosquelles, Jean Oury, Félix Guattari) qui fut à l'origine de la « révolution psychiatrique » qui aboutit à la création des secteurs, des services ouverts, etc. La pédagogie institutionnelle prend en compte le matérialisme scolaire des techniques Freinet, les phénomènes inconscients (Freud) et les phénomènes de groupe. Son objectif est de faire de la classe un milieu éducatif, de tenir compte de sa complexité au même titre que n'importe quel autre environnement humain. Le but est que la classe puisse accueillir non pas seulement l'élève, mais l'enfant. Pas seulement « l'apprenant », pas même « l'élève », mais l'enfant, avec toute son

histoire, sa singularité : c'est prendre en compte la dimension du « sujet », au sens psychanalytique du terme, c'est-à-dire au sens que lui donnent par exemple Lacan ou Freud, c'est-à-dire ce qu'il a de plus intime, de plus singulier, et qui est son désir. Accueillir et respecter le désir de l'enfant, tel devrait être le but de toute pédagogie⁶⁵ ; il va de soi qu'une telle vision de l'enseignement va tout à fait à rebours de ce qui est promu dans une école de plus en plus étouffée sous les rendements, les cadences qui imposent dès la maternelle des évaluations, lesquelles qui plus est sont réduites à des données elles-mêmes... évaluables, c'est-à-dire quantitatives, isolables par rapport à de données abstraites ou notionnelles.

Pour mesurer la différence entre les deux conceptions, j'évoquerai ce qu'est un *vrai* Quoi de neuf : pas l'occasion d'un exposé ou d'un débat, encore moins un moment de langue, où il s'agit de parler « correctement ». C'est un moment où chaque enfant peut dire absolument ce qu'il désire : on l'accueille, tel qu'il est, pour peu qu'il désire prendre la parole. Les autres peuvent lui poser des questions, faire des remarques, etc. : c'est un moment de gestion fine de la parole, non d'un exercice à visée d'entraînement (tel un exercice), ni à visée de décision (comme lors d'un conseil de classe). Ce qui se travaille dans un Quoi de Neuf, c'est cet accueil de la parole de l'enfant, accueil du sujet dans ce qu'il a de plus banal peut-être, mais de plus singulier et de plus indécidable. On pourrait dire que le Quoi de neuf ne sert à rien : il sert à accueillir le « rien de prévu », c'est-à-dire tous ces petits riens en apparence, mais qui, parce que quelqu'un désire les raconter, signifie quelque chose pour lui : ainsi, dans de tels moments quotidiens, ou presque, peuvent se dire ce qui importe à l'enfant, voire ce qui le « pré-occupe », c'est-à-dire occupe dans ses pensées une place trop importante pour ne pas être dite, déposée à l'entrée de sa journée d'écolier, afin que ses pensées puissent ensuite être occupées à son travail. C'est également un moment où l'enfant peut ne pas se sentir seul avec ce qui parfois lui pèse : l'échange quotidien, l'apprentissage de la parole, de l'écoute et de la réponse, cela peut devenir une habitude. Autant pour l'enfant, que pour l'adulte. Et parfois, cela peut venir régler bien des choses.

Ainsi, dans telle classe spécialisée, Régine, pour la dix ou onzième fois depuis la Toussaint, raconte au « Quoi de neuf ? » des emplois du temps qui semblent, dans leur insignifiance, n'être que des prétextes à la phrase rituelle de la fin où elle précise qu'elle a mangé — et aimé — des frites Nous l'avons écouté chaque fois, nous lui avons demandé pourquoi elle aimait les frites : — Parce que c'est bon ; et si elle aimait autre chose que

⁶⁵ Mais pour qu'un tel idéal éthique soit sérieusement possible, et qu'il ne repose pas seulement sur les « bonnes intentions », il faut tenir compte de la *parole* de chacun de ses usagers. Si on ne fait pas cela, on confond l'agent de la langue, et le sujet de la parole. Dans la réduction à laquelle on assiste aujourd'hui, de la vie à l'école en un rendement d'apprentissages, ce qui est évacué, c'est tout ce qui concerne l'entrée fine, progressive, forcément aléatoire, donc indécidable, de l'enfant dans ce monde de langage et de connaissance qu'est l'école. Et à l'heure où les IO parent ce monde des atours de la « rigueur » et de la « scientificité » d'une logique de l'évaluation droit venue d'une conception managériale du rapport de l'individu à son travail, ce monde devient de plus en plus difficile à aborder, « froid » pour ce petit mammifère qui a besoin avant tout de chaleur pour apprendre à ne pas avoir peur d'aller vers l'inconnu, pour appréhender, prendre, comprendre, des objets toujours nouveaux. Sans tenir compte du rythme, qui est ce qu'il y a de plus singulier dans l'existence, il est impossible et ridicule de croire que l'école pourrait imposer ses cadences à des enfants. La question du rythme et de l'entrée dans la relation au savoir de l'enfant, c'est une question qui ne se pose pas « au début » de la scolarisation, c'est une question qui se pose en permanence : à tout moment, quel est le sens de ce que je fais là ? A tout moment, mon action, ma présence à mon travail, peut ne plus aller de soi. On sait même que c'est quand les choses ne vont pas de soi qu'on commence vraiment à les interroger, à s'intéresser à elles pour qu'elles nous deviennent plus claires, plus « parlantes ». Il y a des non-évidences ; il faut toujours retravailler le sens de « ce que nous faisons là ». Comment ne pas voir que, quand on demande à un enfant de découvrir, sans cesse, de nouvelles notions, cette exigence de questionner n'est pas, plus que jamais, fondamentale ?

les frites : — Oui, des pâtes, mais Régine est revenue, à chacune de ses interventions, avec ses frites. Ce jour-là, Gaëtan lui demande si elle les préfère « écrasées », « molles » ou « grilleuses » (craquantes). Régine nous précise alors qu'elles sont toujours écrasées — Parce que Raymond met un couvercle sur la poêle. Gaëtan, qui a appris à écouter l'autre, malgré ses propres problèmes familiaux (ou grâce à eux ?), va direct à l'essentiel : — Et tu l'aimes bien Raymond ? — Oui, il est gentil et ne bat pas maman. Raymond, « arrivé en octobre », c'est le nouveau compagnon de la mère, depuis le départ du père brutal, lorsque Régine avait 4 ans⁶⁶...

Je tiens à signaler, également, une récente monographie de Françoise Théron, mise au point collectivement par le groupe de pédagogie institutionnelle Champ PI de Béziers, qui étudie l'évolution sur une année de Quoi de neuf dans une maternelle Calandretas, et qui montrent bien comment peu à peu les enfants entrent dans le langage et la parole — j'y reviendrai également plus tard.

Les instituteurs de pédagogie institutionnelle, dans les années 50, sont les premiers à avoir fait entrer réellement les Sciences humaines dans la classe et dans la pédagogie, même si cette pédagogie, qui existe toujours, est restée marginale dans le paysage scolaire français. Ces praticiens pédagogues⁶⁷, à partir de leurs classes coopératives, produisent des écrits où la théorie s'élabore à travers des monographies d'enfants qui décrivent l'action des outils techniques et analytiques, et des dispositifs, dans l'évolution d'un enfant, d'un groupe ou d'une classe.

J'ai dit que le but de la pédagogie institutionnelle était de faire de la classe un « milieu éducatif » : on peut également dire que la classe devient un « milieu de langage », où l'on n'apprend pas seulement à « parler/penser/se comporter comme il convient », mais où se travaille, plus profondément, le rapport de l'enfant à la loi symbolique. La question est alors : en quoi cela aide-t-il un projet bilingue immersif, qui est de promouvoir l'enseignement non pas d'un langage, mais d'une « langue » ? Pour y répondre, il faut distinguer trois termes que souvent l'on confond : langage, langue et parole.

Le langage est « la capacité spécifiquement humaine de communiquer au moyen d'un système de signes mettant en jeu une technique complexe et supposant l'existence d'une fonction symbolique. » Le langage, c'est ce qui est fondamental, au sens propre : on ne fonde rien sans langage, sans un système de signes. La qualité de langage est ce que l'on peut appeler une dimension « sémiotique » de l'existence humaine : tout est signe pour nous ; mais plus fondamentalement, nous-mêmes sommes soumis à la loi du langage, aux codes qui définissent le groupe social dans lequel nous naissons et auquel nous devons nous soumettre si nous souhaitons à notre tour être reconnus, compris, et peu à peu, libres d'y exprimer ce que nous désirons exprimer. Ainsi, accéder au langage, pour tout petit d'homme, c'est accéder à la loi symbolique : si nous n'acceptons pas que quelque chose de plus fort que n'importe qui d'entre nous, nous fasse la loi, alors nous restons dans un fantasme de toute-puissance imaginaire mais qui ne nous mène nulle part : c'est ce qu'apprend le bébé quand il accède au langage comme à une façon de pouvoir maîtriser le monde, d'appeler l'attention de l'autre et lui témoigner de sa propre attention, au lieu de ne faire que dépendre totalement de cette attention d'autrui, dans une relation asymétrique de dépendance. C'est à ce niveau, profond, que joue la mise en place des institutions dans la classe, et qui fait de la classe coopérative un milieu de langage, capable d'ordonner un univers : beaucoup

⁶⁶ René Laffitte et le groupe AVPI, *Essais de pédagogie institutionnelle. L'école, un lieu de recours possible pour l'enfant et ses parents*, Nîmes, Champ social, « psychothérapie institutionnelle », p.118.

⁶⁷ Édités ou réédités aux Éditions Matrice, Vigneux, et prochainement réédités aux Éditions du Champ social, Nîmes.

d'enfants, dont l'univers est précaire, parfois au bord de l'effritement ou pire, retrouvent dans cette classe de quoi rebâtir leur existence. Cf. bien des monographies, dont celle de Jaumeta Arribaut, « Christian, la propreté et la monnaie », dans le *Mémento de pédagogie institutionnelle*.

Ce système de signes qu'est le langage n'existe pas « en soi », il est utilisé par un groupe social ou une communauté culturelle, et se constitue en une langue particulière. La langue est un instrument de communication, elle existe dans et par la collectivité. Autant le langage est une « faculté » abstraite, structurale, autant la langue « maternelle » est notre appréhension la plus profonde, physique, et la plus intime de ce qu'est le langage... et de ce qu'est le monde bien sûr : on voit le monde à travers les mots qui nous l'apprennent. Cette langue est celle que le bébé entend en même temps qu'il touche le corps de sa mère. En cela, la langue constitue un premier pas vers la notion de discours : elle dit quelque chose, présente le monde d'une façon unique, irréductible à d'autres langues. Cette langue, cette culture, c'est « ce » qu'apprend l'école, c'est sa mission « didactique », qui concerne la syntaxe, la sémantique et toute la dimension « culturelle » des valeurs qui font la substance de la langue et de la société qui la transmet.

La classe, quand elle est un groupe vivant, crée elle aussi une langue et une culture : elle aussi, il faut savoir l'entendre, la repérer, et la réintégrer dans la progression des enfants dans leur rapport au langage et au savoir linguistique.

Souvent, le discours commun du groupe « réchauffe » les relations qu'un enfant entretient avec les différentes langues que l'école lui ordonne de s'exprimer ; et alors, c'est tout le rapport de l'enfant à l'apprentissage qui s'en trouve modifié. Cf. le cas des textes libres, des problèmes vécus, les lieux de parole, etc. Mais pour tenir compte d'une telle dimension de la langue, celle de la classe, et pour qu'en profite l'apprentissage de la langue sociale, il faut en passer par un questionnement de la langue, en soi : en faire, non seulement une obligation, mais une institution. Questionner en elle, donc, ce qu'il s'y joue quant au langage. C'est là que l'étude quasi- « ethnologique » de la vie de la classe coopérative est possible — et en tout cas passionnante à mes yeux, lorsque j'ai eu à séjourner dans diverses classes, ou lors de réunions du ChamPIgnon (groupe d'enseignants de pédagogie institutionnelle) de Béziers.

Enfin, troisième niveau, quand la langue n'est pas seulement répétition sans âme d'une leçon apprise par coeur, ou répétition plus ou moins formatée d'énoncés socialement acceptables, mais articulation singulière d'un désir et d'une existence, alors l'usage de cette langue peut se faire parole. D'un point de vue strictement linguistique, c'est « un acte individuel de volonté et d'intelligence » (Saussure). La parole se distingue alors de la langue qui est vue alors comme ce qui ne peut être ni créé, ni modifié par un individu : la parole a une dimension créatrice. C'est ce qui fait que seul le sujet articule une parole propre. Au sens strictement physiologique, la voix est liée à la parole ; une parole est l'expression la plus proche de notre vérité. La parole est la partie individuelle du langage, la manière personnelle d'utiliser le code commun qu'est la langue. Toute parole véritable est indice de la présence d'un sujet. Et parler de sujet, quand on n'est pas qu'un linguiste, mais qu'on a un peu entendu parler de Freud, cela ouvre sur toute la nébuleuse de l'inconscient, et donc, de ce que depuis Lacan on appelle le désir : non pas ce qui est de l'ordre du besoin, des envies, etc. mais ce qui au plus profond de nous nous passionne, et nous marque dans notre irréductibilité : le désir est la trace d'un sujet, au sens inconscient et inaccessible du terme, irréductible à la construction sociale d'un « moi », il marque notre singularité absolue.

C'est dans cette distinction entre parole et usages réglés de la langue que se situe l'abord du langage par les Calandretas. L'occitan est dans leur cadre un objet de connaissance à acquérir, un outil de travail et d'échange, mais aussi et avant tout pour l'enfant un outil de liberté et

d'articulation de sa singularité. Comment faire de l'occitan (ou de toute autre langue « scolaire ») une langue qui soit aussi la « langue du sujet », et pas seulement un objet d'apprentissage, ni seulement un vecteur de communication, ni même une revendication sociopolitique, mais un outil pédagogique au service de la singularité de l'enfant, un outil dont le sens va donc demander à être interrogé, travaillé, approché, bouleversé au même titre que le sont toutes les autres matières dans une « classe coopérative » ? Pour cela, il faut que l'occitan devienne une institution de la classe.

II. « Parler l'occitan »

Précisons d'emblée : faire de l'occitan une institution, cela n'a rien à voir avec la décision d'en faire une « valeur établie », dominante et toute-puissante, fût-ce sur le territoire restreint des Calandretas : cela, l'occitan l'est déjà contractuellement, dans la mesure où c'est LA valeur qui s'affirme à leur fronton, cette affirmation représentant la dimension politique de l'affirmation d'une langue. C'est la lutte idéologique qui vise à défendre, imposer une langue par rapport à une autre ; elle résulte essentiellement d'un rapport de force, politique et économique. C'est sur ce plan que se situe l'immense majorité des revendications linguistiques régionales. Il n'est pas question pour moi de discuter (sur) ce terrain-là : pareille lutte peut avoir de nobles buts, cela n'en a pas moins rien à voir avec ce qu'est une institution dans la classe.

Institutionnaliser l'occitan, le mettre à une place symbolique dans la classe, c'est même tout le contraire : cela doit être pris au sens précis que donne à ce terme l'autre « langue » dans laquelle les Calandretas « parlent » la classe et l'enseignement : la pédagogie institutionnelle.

Il faut revenir sur ce que signifie le terme d'*institution* selon la pédagogie des Calandretas : il s'agit d'un outil qui nous permet de mieux travailler et vivre ensemble. C'est ainsi que Fernand Oury et Aïda Vasquez définissent l'institution : *La simple règle qui permet d'utiliser le savon sans se quereller est déjà une institution. L'ensemble des règles qui déterminent ce qui se fait et ne se fait pas en tel lieu, à tel moment, ce que nous appelons les lois de la classe, en sont une autre. Mais nous appelons aussi institution ce que nous instituons : la définition des lieux, des moments, des statuts de chacun suivant son niveau de comportement, c'est-à-dire selon ses possibilités, les fonctions (services, postes, responsabilités), les rôles (présidence, secrétariat), les diverses réunions (chefs d'équipe, classes de niveau etc.), les rites qui en assurent l'efficacité. Nous pensons qu'il est possible d'institutionnaliser le changement, c'est-à-dire de faire en sorte que ce changement soit permanent*⁶⁸.

Une institution n'est pas qu'un outil d'organisation ; en même temps, tout ce qui devient une institution devient quelque chose dont on questionne en permanence non seulement l'utilité, mais le bien-fondé, et donc le sens que cette chose fait pour nous, là, maintenant. Et en cela, la pédagogie institutionnelle peut aider enseignants et élèves dans la tâche indispensable de dégager le bien-fondé de l'usage de l'occitan, en permettant à l'occitan d'accéder à un statut de « chose de langage », sur laquelle on peut « mettre des mots ».

⁶⁸ Aïda Vasquez, Fernand Oury : *Vers une Pédagogie institutionnelle*, Paris, François Maspero, « Textes à l'appui » (réédition Vigneux, Matrice), p.56. De façon générale, les livres de Pédagogie institutionnelle, édités ou réédités aux Éditions Matrice, Vigneux, sont des œuvres où la théorie s'élabore et se donne à lire essentiellement à travers des monographies d'enfants, qui décrivent le rôle des outils techniques et analytiques, des institutions et des sujets, dans l'évolution d'un enfant, d'un groupe ou d'une classe. Seules, les institutions n'ont aucun sens, elles ont une signification : elles répondent à un besoin réel qu'elles articulent, traduisent et font entrer dans un ensemble de médiations ; partant de cette première étape, ensuite, l'étoilement des autres institutions de la classe prend le relais et déploie la situation, la réintègre dans le circuit de la vie de la classe, et désenclave en elle ce qui restait coincé.

Institutionnaliser quelque chose, c'est mettre à une place symbolique ce « quelque chose », place dans un langage qui la rende articulable, pour l'ouvrir à la possibilité d' « être parlé », afin d'en négocier le sens et la valeur. Institutionnaliser l'occitan, c'est « parler l'occitan », non pas comme on « parle occitan », en croyant que ça va de soi (ou en faisant comme si, « parce que c'est la norme linguistique », ou « parce qu'on est payé pour ça »), mais pour faire advenir l'usage de la langue comme objet de parole, pour en situer le sens. Et donc, forcément, c'est accepter de courir le risque de descendre ce « quelque chose » de son piédestal, lorsque l'on se rend compte que l'éthique qui devrait le porter bat de l'aile — autrement dit, en ce qui concerne la langue que l'on parle dans la classe, occitane, française ou autre, lorsque les sujets qui le parlent l'annoncent en s'en désintéressant autant que de la division à deux chiffres une fois le test d'évaluation passé.

Cela correspond à l'abord par la pédagogie institutionnelle de la classe et du métier d'écolier : « parler l'occitan » comme on « parle une situation », comme on « parle une joie », ou comme on parle une peine, une angoisse, un conflit lors du Conseil ou dans un texte libre. « Parler l'occitan », entendu ainsi (comme « parler les maths » par exemple), c'est questionner « ce que je fais là, moi qui apprends l'occitan, moi qui pourrais parler occitan, moi qui ne veux pas parler occitan, moi qui désire parler occitan, moi qui, tiens, me surprends ce matin à parler occitan, etc. ». Quel sens cette langue revêt-elle pour moi, moi parmi les autres, moi dans ma classe et mon école, éventuellement dans ma famille, mon quartier ou mon village ? Ainsi questionné, l'occitan devient une institution de la classe, un outil pédagogique, et plus seulement un vecteur de communication plus ou moins imposé, ou une matière d'apprentissage. Les enseignants en langue occitane qui tentent de mettre en place une pédagogie institutionnelle ont la même tâche que leurs autres collègues qui mettent en place une classe où l'on communique en langue française : redonner du sens à l'apprentissage de la langue et, pour cela, placer l'enjeu du code langagier non seulement à hauteur de la didactique de la langue, mais à hauteur de la classe structurée comme un langage. Dans une telle classe, les enfants jouent, ou rejouent, une partie importante : celle, fondamentale, de devenir des sujets de langage, c'est-à-dire rien de moins que des sujets humains. L'occitan, comme le français, ne peut participer à cette remise en question fondamentale du rapport des enfants au langage, que si l'on accepte le risque qu'il soit questionné dans son bien-fondé. Après tout, c'est ce qui arrive pour toutes les autres disciplines qui, à ces conditions seulement, peuvent redevenir des pratiques ancrées dans le désir d'apprendre des enfants, parce qu'ils sont enfin devenus les maîtres conscients de ce qu'ils font et de ce qu'ils apprennent. Pareille « mise à la question » me paraît d'autant plus indiquée et inévitable dans le cas de l'occitan que parler votre langue va tout sauf de soi aujourd'hui ; et il s'agit en fin de compte de profiter de cette « non-évidence », plutôt que de rester dans le déni de cette position — ou dans son contraire, l'action affirmative, pour reprendre le concept d'origine anglo-saxonne d'*affirmative action*, mais qui reste tout aussi prisonnière de cette logique identitariste : car qu'elle soit minoritaire ou dominante, une identité qui ne douterait pas de soi serait en voie de figement. Un tel figement, c'est le risque que reconnaissent Adorno et Horkheimer à toute construction d'une communauté culturelle ; par distinction, une véritable « dialectique culturelle » vise toujours à réinjecter en soi du « négatif », du doute, du questionnement dans toute certitude. Et c'est là la moindre des tâches d'une pédagogie qui se dit institutionnelle.

III. Le prix d'être institutionnalisé pour acquérir un « bien-fondé » : que l'occitan « n'aille pas de soi »

En quoi l'occitan peut-il devenir une institution de la classe coopérative, et pas seulement un

objet d'apprentissage ? En fait, l'occitan est déjà, dans les faits, une institution des classes. En quoi ?

Je pense d'abord à tous ces moments dans la vie du groupe où l'occitan est utilisé, questionné pour lui-même, parlé, repéré, pour et par chacun. Il faudrait faire la cartographie de ces lieux et moments, dans la vie de la classe ou de l'école : comment ils se déroulent, quelles en sont les phases et les phrases-clés, la façon dont en général réagissent les enfants, etc.

En second lieu, on peut penser au comportement de certains enfants durant les « classes de langue », autrement dit les moments spécifiques du travail sur l'occitan. Cette « classe », dans certaines écoles, est d'ailleurs assurée par un enseignant spécialement dédié à ce lieu, dans une salle spéciale ; elle reste néanmoins un lieu comme d'autres au sein de la vie de la classe ou l'école, et doit donc être reliée aux autres activités et lois. Particulière, elle n'est pourtant pas totalement « à part » ; comment peut-on en parler ? Dans le cas où elle devient une classe matériellement isolée où les enfants vont dans la semaine, et où ont lieu un Conseil, éventuellement un Quoi de neuf ?, etc. comment donc ce Conseil peut-il être relié aux autres Conseils des classes « habituelles » d'où viennent les enfants ? Comment la loi qui règle la vie des groupes peut-elle aussi avoir lieu dans cet espace particulier ? Quels sont les statuts de la « classe d'occitan », en relation avec les institutions des autres classes ? En quoi ce qui s'y discute est-il à la fois particulier à l'apprentissage de la langue, et commun aux autres problèmes de la vie scolaire ? Pour reprendre un point discuté, le recours aux amendes (qui suppose donc que la monnaie intérieure des classes doit aussi valoir dans un tel lieu) met en discussion le statut de ce lieu, le sens de ce qu'y font les enfants et l'enseignant — bref, toujours : « Qu'est-ce qu'on fait là et quel rapport ça a avec le reste de la journée ? » En fond, la question pédagogique est : comment circule et se régule la loi au sein de l'école, entre les classes ?

Discuter une institution, c'est convoquer l'ensemble des institutions ; la convoquer dans un lieu d'un ensemble unifié, c'est supposer que tout cet ensemble reconnaît la légitimité de ce qui se décide et se joue dans la localité de telle ou telle réunion de praticiens, enfants et adultes. Je ne connais pas les différentes institutions des Calandretas au-delà de l'échelle des classes, mais là aussi, une cartographie des différentes situations serait bienvenue, et permettrait de prendre la juste mesure de la richesse institutionnelle, symbolique, langagière de votre milieu scolaire. Malgré les apparences, cette question est complexe et révèle une source de richesses rare, à laquelle peu d'enseignants de pédagogie institutionnelle peuvent accéder lorsqu'ils sont « isolés » dans leur classe, et que les institutions ne peuvent étendre leur action sur le tissu relationnel et le milieu ambiant de toute l'école.

Discuter d'une institution particulière, ici l'occitan, c'est interroger chaque fois tout l'ensemble dans lequel vient s'insérer cette institution. Soit que cette institution vienne révéler ce qui dans le milieu semblait aller de soi, mais pourtant dysfonctionne (le désir d'apprendre, d'être-là, etc.) : et nos discussions ont pointé plusieurs endroits par où ce questionnement s'avère pertinent. Soit, au contraire, que cette institution vienne pour répondre à ce qui posait ouvertement problème et causait une souffrance vive chez tel ou tel enfant, voire chez plusieurs, parfois même dans tout un groupe. Dans le cas discuté autour de l'enseignement proprement linguistique dans une classe à part, il me semble que le fait de penser à l'occitan comme institution relève des deux cas. Cette classe de langue et ses lieux de paroles peuvent servir à questionner le sens fondamental de l'occitan. Ils vont donc interroger le bien-fondé d'apprendre l'occitan, et cela ne va pas sans angoisse chez l'enseignant, puisque ces questions sont posées « au risque » de saper l'unité, l'identité de cette langue qui justifient l'existence des Calandretas.

Cette justification vous engage en effet vis-à-vis des parents, de l'Éducation nationale, bref de toutes les instances plus ou moins « surmoïques » qui pèsent sur votre « mission ». Et pourtant, là n'est pas le plus important. Sur le plan éthique, pareille justification engage surtout une instance plus intime, moins « culpabilisante » mais tout aussi fragilisante : l'Idéal du Moi de l'enseignant, ce qui étaye l'engagement de votre vie professionnelle et militante dans cet enseignement-là et pas dans un autre. Il n'est pas étonnant que mettre ainsi « à la question » l'occitan, langue qui signe votre identité, s'accompagne d'inquiétudes, de frustrations, de réticences et de résistances de tous ordres... Mais malgré l'angoisse que cela génère, il faut bien questionner ce sens qui parcourt votre enseignement de l'occitan, surtout quand il se révèle n'être pas toujours une réalité bien vive jusque dans les yeux de ses vrais sujets : c'est-à-dire vous-mêmes et vos élèves. Parler du sens d'apprendre l'occitan, non pour « faire débat » et croire qu'on peut tout régler par de « l'intercommunication », mais pour voir comment mieux s'organiser matériellement et institutionnellement : c'est peut-être l'une des meilleures voies pour refonder, toujours plus, le sens de parler occitan.

Il ne faut pas croire que ce questionnement s'incarne avant tout dans des « débats », ou des moments de discussion : cela peut arriver, mais dans ce qui nous intéresse ici, c'est un enjeu second. L'occitan prend du sens avant tout lorsqu'il est un élément efficace dans la pratique de la classe, dans la nécessité d'organiser le travail du groupe et de faire marcher la coopérative. Ainsi remis en question dans sa pertinence, il peut devenir la « couleur locale » de la classe, au sens non pas négatif mais étoffé du terme, c'est-à-dire le langage du *lieu*, qui assure l'organisation institutionnelle du groupe et la transmission substantielle de son patrimoine. A partir de cette « refondation » à hauteur de classe, l'occitan comme langue existant aussi hors de la classe peut alors retrouver cette vitalité qui, seule, intègre la culture de notre « arrière-pays⁶⁹ » dans la culture du groupe scolaire. Tout cela n'est possible seulement que si cette classe est un univers en soi, qu'elle fomenté du désir chez l'enfant et témoigne de la part du groupe d'une « culture à soi ».

Pour arriver à cela, la croyance dans la toute-puissance de la langue imposée aux enfants n'y peut rien : il faut admettre que, aussi importante qu'elle soit aux yeux de « militants », elle n'est au départ, pour les enfants, qu'un fait et qu'une institution parmi d'autres, pas un intouchable étendard : si elle entre dans l'« atomium » de la classe des enfants, si l'on veut qu'elle ne soit plus la langue pour laquelle s'engagent les adultes, alors elle devra ne plus aller de soi, et accepter d'être assignée au même régime de précarité que toutes les réalités que travaille la classe de pédagogie institutionnelle. A priori, tout a le droit d'être mis en question : « pourquoi j'apprends les maths, l'occitan, etc. ? » C'est à la classe et à l'école de rendre sa pertinence au fait d'apprendre. C'est la seule voie qui permette à l'occitan de ne pas être condamné à l'indifférence de certaines ou certains de ses « praticiens », enfants comme adultes, et d'exister aussi pleinement que n'importe quelle autre institution de la classe ou de l'école.

Il me semble que la confluence de la pédagogie institutionnelle et de la pratique de l'occitan, dans les classes des Calandretas, donne la preuve que la transmission d'une langue peut être autre chose qu'un « simple » apprentissage didactique, lequel n'aurait jamais que la force que voudrait bien lui concéder le milieu social dans lequel a lieu cette transmission. Et tant mieux : car à ce régime-là, l'occitan part avec un sacré retard de capital symbolique... Une fois neutralisée cette

⁶⁹ Là encore, comme pour « couleur locale », cette expression n'est pas à prendre dans le sens abâtardi qu'on lui prête inconsciemment : l'arrière-pays, c'est l'importance géographique qui donne de la profondeur à notre paysage social, c'est aussi une profondeur historique, culturelle et mentale : c'est l'« arrière-pays » dont a si bien parlé Yves Bonnefoy (*L'Arrière-pays*, Paris, Gallimard, « Arts et artistes », 2003).

logique macrosociale, le travail de, avec, et à travers la langue occitane dans les lieux de parole, les productions d'écrit, etc. est un dispositif institutionnel où la « machine-classe » peut changer le regard des enfants sur l'occitan, exactement comme, ailleurs, le texte libre et le Quoi de neuf ? ou le Conseil de classe changent le regard de bien des enfants sur la maîtrise de la langue française.

La singularité du projet des Calandretas sur ce point repose, à mes yeux, non seulement sur l'apprentissage d'une pratique linguistique et d'un patrimoine culturel déjà existants, mais sur le pari que l'émancipation du sujet de l'enfant se fait par la médiation d'une culture et d'une langue. Autrement dit, la singularité d'une Calandreta est double : par rapport à un apprentissage « habituel » des langues, fussent-elles régionales ou minoritaires, elle questionne la structure de cet enseignement en recourant à la pédagogie institutionnelle ; par rapport à la pédagogie institutionnelle, elle « occitanise » cet arsenal d'outils et de théories pédagogiques et, ce faisant, lui donne un accent, une existence propre où la pédagogie institutionnelle n'est pas « dépassée », mais éclairée dans certaines de ses dimensions qui auraient pu passer plus inaperçues dans des classes où se parle la langue du quotidien des enfants, celle de journal télévisé des parents et des téléviseurs allumés dès le petit-déjeuner.

Après tout, en effet, la langue française est presque un handicap, quand on la compare avec l'occitan : elle est obligatoirement la langue de la hiérarchie sociale et politique, donc la langue de la doxa sociale dont elle se fait souvent le cheval de Troie à l'intérieur de la classe : en parlant français sans y réfléchir, nous sommes toujours déjà ses « agents » ; le français, c'est la langue de la loi de la société, c'est une certaine langue d'imposition ; avant qu'elle redevienne une langue de liberté, une langue d'affirmation pour les enfants, il faut un délai, parfois long.

C'est ce délai que va tenter de créer, d'accélérer et de structurer l'institution de lieux de parole et d'écriture libres. À ce titre, l'occitan a la chance d'être, aux yeux des enfants, une langue neuve, quasi « lavée », qui permet d'entrer beaucoup plus directement dans la vie propre du groupe-classe. Encore faut-il qu'il ne soit pas un « allant-de-soi » indiscutable aux yeux des enseignants, et que ces derniers, une fois au cœur de leur classe, mettent au cœur de leur être-là l'écoute véritable du doute, du questionnement, voire de l'inquiétude des enfants : avec tout ce que cela comporte de risque, de par l'écho que toutes ces émotions et ressentis enfantins peuvent faire chez l'enseignant lui-même. Ne pas être capable d'accueillir véritablement l'angoisse de l'enfant, c'est forcément être loin de ce que peut être une pédagogie. Au contraire, en acceptant une telle « mise en danger », l'occitan peut profiter de son insolite statut de « ça-va-pas-de-soi », au même titre que les autres institutions propres à la classe, qui sont associées à un mode de vie singulier, irréductible au pouvoir et aux « lois » de la société alentour : les ceintures, de comportement et de niveau, les métiers, la monnaie, etc. sont les outils de l'écolier qui découvre le pouvoir de décider de son existence quotidienne.

IV. Langue maternelle, langue paternelle, langue fraternelle

Mais surtout, « langue institutionnalisée », l'occitan peut le devenir de façon d'autant plus privilégiée qu'elle est, dans la classe, la langue de toute la vie institutionnelle : toutes les institutions se disent en occitan. Autrement dit, l'occitan est la langue qui accueille, qui écoute : celle qui fait entrer l'enfant dans « les lieux communs » du groupe, à travers les « mots » des autres qui écoutent et interprètent. Pareille langue ne s'impose pas au sujet, mais se propose à l'écouter : au Quoi de neuf ?, l'enfant parle comme il peut, comme il désire ; en revanche, la langue qui écoute sa parole, l'interprète et prête attention à ce qu'il livre d'intime à la classe, c'est l'occitan. C'est l'occitan qui écoute ce que l'enfant a à dire, primordialement ; c'est cette langue-là, aussi

étrange, étrangère soit-elle, qui l'étaye dans son effort de parole. L'occitan « parle l'enfant » avant que l'enfant ne parle l'occitan. Je sais que ce point fait débat parmi vous ; vous devinez, à ces quelques lignes, quelle est ma position sur la question... Dit autrement encore, si l'on n'impose pas l'occitan au nouveau venu, en revanche l'occitan s'impose, de façon neutre mais incontournable. Prenons par exemple le même enfant quand il est non plus celui qui est accueilli, mais l'un de ceux qui accueille la parole d'un autre enfant, et lorsqu'il est en posture de lui poser des questions au Quoi de neuf ?, il travaille son écoute et sa parole en tant que sujet de la langue des institutions. Lorsqu'il sera disposé à poser des questions, d'abord « habituelles », puis de plus en plus précises, il apprendra à le faire toujours plus en occitan. Je renvoie encore une fois, sur ce sujet, à la monographie de Françoise Théron. Par ailleurs, l'occitan *s'impose* de fait dans la mesure où il est la langue qui traduit la loi et transmet sa vertu d'accueil et de réassurance (« on ne se moque pas », etc.). C'est aussi celle dans laquelle se déclinent les décisions du Conseil, et qu'il faut maîtriser pour maîtriser la loi et avoir recours à ses outils au lieu de n'être que manipulé par elle. L'occitan peut donc apparaître comme la langue du vrai pouvoir, celui qui donne la responsabilité et la liberté qu'autorise la classe coopérative. Cette trilogie pouvoir/liberté/responsabilité, Fernand Oury disait déjà qu'elle était fondamentale pour définir toute existence sociale, de l'écolier mais pas seulement. Son étendue, les enfants la perçoivent — plus ou moins vite, il est vrai. On n'oblige pas les enfants à parler occitan : par contre, la voie (et la voix) du pouvoir dans la classe passe par l'occitan, et il leur faut accepter la loi s'ils veulent en être les sujets : c'est la « le piège symbolique dont on ressort grandi », dont parlait souvent le fondateur de la pédagogie institutionnelle.

Nous retrouvons la conséquence suivante : la valeur de l'occitan aura la valeur que prendra la classe coopérative aux yeux des enfants. Si l'on sait lire les monographies, on sait que cette identification à la loi et à sa langue constitue le trésor, la source d'énergie inépuisable des classes coopératives véritables, et la voie par laquelle bien des enfants ont renoué avec les apprentissages et le désir de grandir. Dans une classe coopérative qui accueille vraiment le sujet, grâce à un dispositif institutionnel suffisamment en marche, l'occitan a tout pour devenir une langue qui, loin d'être la « langue étrangère », code sans chair ni fantôme, joue le rôle fondamental du langage qui structure une personnalité et l'aide à devenir toujours plus ce que l'enfant lui-même sait pouvoir être. La question didactique de l'apprentissage de l'occitan comme langue est mise à la seule place où situer toute didactique pour que celle-ci devienne pleinement efficace : une question seconde, un effet de l'efficacité pédagogique profonde à mettre en place un milieu éducatif véritable, et véritablement étayant pour l'enfant et l'immense tâche qui l'attend durant toute l'école primaire. Et, je pense qu'on le voit à présent, cette priorité n'a rien à voir avec l'opposition simpliste entre tenants du « pédagogisme » et tenants d'un « retour aux fondamentaux » : pour soigner le désir d'apprendre de l'écolier, il faut d'abord soigner le milieu scolaire lui-même. Quand l'occitan, le français, etc. prennent enfin du sens aux yeux des écoliers, à travers des activités variées, sensées, sérieuses, alors ces langues peuvent faire accéder chacun à sa singularité, à la possibilité d'être reconnu tel, au prix d'entrer dans un code commun. Lorsque ce code est aussi « identifiable » que l'occitan peut l'être aux yeux de l'enfant débarquant dans une Calandreta, et pour peu qu'une éthique enseignante véritable n'en fasse pas une langue de la domination locale, dans le cadre étroit d'une classe isolée, ou de la revendication idéologique, peut se déployer alors le phénomène anthropologique fondamental, que la classe coopérative vise en permanence comme le seul problème sérieux de la pédagogie : celui de l'aliénation du petit d'homme au symbolique, initiation indispensable pour devenir grand, autonome, et dans le

meilleur des cas, libre. Là, à mon sens, se loge la première dimension *paternelle* de la langue occitane dans une classe coopérative. Il s'agit de cette « langue paternelle » des institutions dont parlait Fernand Oury. Par « paternelle », il faut entendre « symbolique », la langue de ce qui impose une loi à l'enfant qui, jusqu'alors, restait dans une croyance en sa toute puissance imaginaire ; en échange de quoi, l'accès à quelque langue que ce soit, l'acceptation de son code, permet à l'enfant de s'emparer de l'outil que représente l'usage de ce code ; alors, délaissant la croyance qu'il va pouvoir assujettir le monde à sa chimérique toute puissance, il pourra, progressivement, accepter la réalité et, pour la dire et la manipuler, la maîtriser, se servir des outils que lui offre la langue de tous. Et alors, dans cet ensemble humain, l'enfant pourra réellement, grandir et gagner en force et liberté. C'est cela qui se joue autour de cette langue des institutions qui constitue l'une des sources de la confiance et de la croyance neuve que les enfants engagent dans leur classe, ce milieu qui les accueille avec plus de singularité qu'ailleurs, et leur permet de grandir d'autant mieux, d'autant plus. Décidément, cette désignation de « l'occitan comme langue paternelle », proposée par Irène Pradal lors de notre rencontre, me semble exprimer tout l'enjeu de l'institutionnalisation de l'occitan.

Bien sûr, une telle expression n'a rien de « machiste » : elle n'est qu'une démarcation par rapport à la notion de « langue maternelle ». Aujourd'hui, l'occitan n'est plus, ou pour si peu d'entre nous, la langue maternelle qu'elle a pu être dans le passé et qui, à l'échelle politique et sociale, reste un idéal. Que cet idéal soit légitime ou non, peu nous importe dans le cadre de cette discussion pédagogique : c'est une question culturelle, profonde, intime et cela engage chacune et chacun. Par contre, vous avez un pouvoir d'agir sur la réalité de cette langue et de sa vie : par vos classes. Dans ces classes, il est une voie privilégiée par où il est possible de redonner un sens à l'occitan, par le seul fait que l'occitan soit la langue des institutions. Autrement dit, en tant qu'instituteurs et institutrices d'une classe coopérative, c'est-à-dire instaurateurs de ses institutions, votre travail en faveur de l'occitan ne concerne pas avant tout l'occitan comme langue maternelle, mais passe par l'instauration de l'occitan comme « langue paternelle ».

Langue de la classe, l'occitan peut l'être sur un second plan. Il est la langue à travers laquelle on peut s'exprimer véritablement : du texte au journal, à l'album, etc., c'est la langue de la publicisation de la parole intime, de la mise en commun, de l'expression libre. C'est la langue de la culture de la classe, cette culture qui, année après année, groupe après groupe, recueille le patrimoine de ce que les grands, les anciens, les ancêtres, ont fait, dit, créé, et nous ont légué avant de partir grandir ailleurs : empreintes, totems, œuvres qui, à notre tour, vont nous aider à grandir. J'insiste sur cette dimension de la culture de la classe : ce n'est pas une culture au rabais, ou une simple façon de mimer et faire passer une culture plus noble ou plus imposante, qui serait la « vraie culture », celle à laquelle nous pensons tous, celle de l'érudition, de la société, ou même le patrimoine de l'Occitanie. Non, il s'agit de la culture propre à la classe qui, s'il s'agit d'un milieu vivant, la foment de la façon la plus complète⁷⁰. Ce faisant, l'occitan en deviendrait même une langue de la culture de notre groupe qui, existant véritablement, peut d'autant mieux accueillir, avec ses repères qui font et donnent du sens, le monde extérieur et sa diversité la plus inattendue. Le monde extérieur est pluriel, peuplé de langues diverses (dont le français), mais on y parle aussi « notre langue », celle que nous partageons avec nos correspondants : avec d'autres personnes que

⁷⁰ Quand on vit dans la classe, on ne s'en rend pas forcément compte, le nez dans le guidon, mais si on y vient comme un « ethnologue », cela ne peut manquer de nous sauter aux yeux : aussi fortement que dans n'importe quelle tribu papoue ou n'importe quelle société vivante, « ici naît une culture » (René Laffitte, *Une Journée dans une classe coopérative*, Vigneux, Matrice, 1995 (première édition : Paris, Syros, 1985)).

nous ne connaissons pas et que nous rencontrons, tel artisan, artiste, parent d'élève, etc., nous échangeons en occitan, autour de la culture occitane — et c'est là que peut se faire la rencontre véritable, pleinement en phase avec la vie de la classe, entre un enfant et le patrimoine de l'Occitanie. Lequel, comme tout vrai patrimoine, est ouvert sur ce qui n'est pas « lui » a priori. Voilà la seconde voie par où l'occitan peut devenir une langue vive, langue de culture : et là non plus, ce n'est pas immédiatement qu'officialie l'occitan, en tant que culture de langue maternelle, mais comme médiatisation, en tant que langue de la classe, étayant la naissance d'une culture dans le groupe de la classe, haut milieu de socialisation, crucial pour le grandissement de l'enfant.

Après une « langue maternelle », et une « langue paternelle », on pourrait se laisser aller au terme de « langue fraternelle ». Sauf que précisément, la classe n'est pas une fratrie ni une famille, encore moins un ordre. S'il n'était pas si connoté et réduit à des relents de « morale républicaine », le terme d'une langue « citoyenne » pourrait aller. Mais tout simplement, je préférerais parler d'une « langue commune ». Une langue faite de nos lieux communs, une langue comme notre lieu commun : un lieu où nous tous, avec nos repères communs, nous pouvons créer nos énoncés singuliers. Et à une époque où les métaphores dominantes sont celles du réseau de localités formant un « village global », je pourrais presque dire que l'occitan comme institution dans les classes, et dans les écoles et associations structurées à partir de ces classes, et dans toute la chaîne de formation enseignante structurée autour de ces écoles, cet occitan est une langue « communale », celle qui organise la communauté d'une polis, ville ou village.

1. Vers une praxis linguistique

Étant donné la dimension restreinte des classes et des écoles, la coprésence et la coopération dans le difficile travail d'écopier imposent la prise en compte de phénomènes complexes d'interrelations et de phénomènes de groupes : il est nécessaire de comprendre que la langue qui relie et qui aide, dans une telle dimension, ne peut être la langue qui vit dans l'emploi massif et anonyme d'une imposition de règles à des agents : elle ne peut être qu'une langue dans la vie de laquelle il y a du sujet.

En fin de compte, l'occitan prend un double statut dans le cadre de son enseignement par les Calandretas. Un statut d'objet didactique : important, celui-ci n'est cependant pas l'enjeu le plus fondamental, au regard de l'urgence de faire exister une classe où cet enseignement linguistique, comme toutes les autres matières à enseigner, soit rendu plus efficace, plus imprégné de sens qu'il ne le serait dans l'environnement « habituel » des classes n'ayant pas recours à la pédagogie institutionnelle. D'où son second statut : c'est une institution, c'est-à-dire une médiation. Pourquoi, et entre quoi et quoi vient jouer pareille médiation ? Entre votre engagement personnel, intime, pour la cause occitane, et les enfants avec qui vous êtes les praticiens de la classe ; vous aurez beau rêver votre classe occitane, elle n'existera pas sans le désir des enfants. Donner du sens à l'enseignement de l'occitan qui en fasse le but de tous, cela demande qu'il y ait, entre votre désir et celui des enfants, des médiations ; que l'occitan devienne un objet autour duquel pouvoir parler ; c'est cela, faire de l'occitan une langue de la classe. Ce faisant, le pari des Calandretas, c'est de définir et de faire vivre l'occitan comme une *praxis* linguistique. Pas seulement l'occitan comme une pratique scolaire particulière de plus, ou comme un usage social plus ou moins marginal.

Une praxis est une pratique singulière, où le sujet n'est pas seulement un pratiquant, mais un praticien qui vise à maîtriser la logique du processus de production. En matière linguistique, la production est celle d'une langue, d'une compétence et d'une performance, à travers une parole et un discours. Parler d'une praxis linguistique et non seulement d'une pratique de la langue, c'est

désigner une situation où la langue fait du sens pour un sujet, aide ce sujet à articuler ce qui est le plus singulier en lui, et structure le rapport à son environnement : telle est la voie choisie par les classes coopératives occitane pour répondre au danger de se fondre dans la masse des « offres linguistiques » que la société prodigue aujourd'hui comme un service de plus — voir l'enseignement de langues étrangères, qui vient de plus en plus tôt dans le parcours scolaire sans pour autant déroger à la remontée d'une vision rétrograde des enseignements que l'on croyait définitivement hors d'état de nuire. Bref, votre chemin me semble se faire en ne cédant pas à la nouvelle doxa de l'accumulation des langues abordées au détriment de la profondeur et de la complexité du vrai rapport d'appropriation par l'enfant vis-à-vis du phénomène linguistique.

Cette praxis qui fait de l'occitan une institution et la langue de la culture d'un groupe vivant et réel, *existe* dans la classe occitane coopérative. Ce n'est pas une utopie, un rêve, mais un fait ; mais à la différence de ce que l'on croit, ce fait n'a pas l'assurance des positivités sûres d'elles-mêmes ; lorsqu'on disjoint cette réalité d'un salvateur sens du précaire, elle devient un fait établi, figé, et cesse de *devenir*. C'est à ce danger, que j'ai évoqué tout à l'heure, que des penseurs comme Adorno ou Edgar Morin, nous invitent à être toujours plus attentifs : l'un parle de « dialectique négative » pour nous empêcher de céder aux sirènes du positivisme et aux évidences trop facilement prises comme allant de soi ; l'autre nous rappelle à la complexité du réel. Il s'agirait d'expliquer, c'est-à-dire de déplier, la cartographie de ces classes, pour y montrer les lieux où le rapport du sujet à l'occitan se questionne, où sa valeur se travaille, où son sens se maintient vivif. L'existence d'une pareille classe permet de conserver le sens face au sort « politique » qui condamne les lieux d'enseignement des langues « minoritaires » à se situer dans une logique de luttes pour ne pas devenir peau de chagrin, ce qui peut parfois faire désespérer d'une « cause » tout aussi minoritaire, mais aussi face à la tentation, souvent exacerbée par cette position minoritaire, d'une revendication identitariste dans laquelle, loin de tout sujet, les enseignants se feraient les croisés d'une cause, et où les enfants deviendraient des « bons élèves occitans », portedrapeaux d'une cause, fût ce moulage apparemment effectué dans le plus « démocratique » et politiquement correct des plâtres citoyens, laïcs ou patrimoniaux. Tout cela, au détriment de la véritable éthique de la praxis pédagogique, qui est trop souvent étouffée par le souffle des grandes causes et des meilleures intentions : la singularité, qui ne regarde que le sujet, adulte ou enfant.

Quand j'ai cité René Laffitte en introduction, à propos de ce fameux « trilinguisme » : français, occitan, sujet, j'ai dit qu'il désignait l'éthique pédagogique ; on voit maintenant plus précisément ce qu'il faut entendre par là. Mais plus généralement, il me semble que cet « adage » désigne également toute *praxis* linguistique : pas seulement l'usage et le fonctionnement d'une langue dans le champ macrosocial, comme l'entend par exemple un Bourdieu, mais ce qui définit une langue dans la singularité du rapport qu'entretient chaque sujet avec une langue qui deviendrait véritablement *sa* langue, dans les dimensions restreintes d'une pratique, d'une existence, d'une co-existence avec d'autres usagers qui ne se limiteraient pas à n'être que des « agents linguistiques » — autrement dit, autre chose que de (plus ou moins) « bons » usagers : car alors, on n'est plus très loin de ce qu'on appelle de (plus ou moins) bons élèves ; de là à parler de vrais usagers, il y a une différence. Celle qui fait qu'un praticien se différencie d'un pratiquant. C'est celle qui fait la différence entre le vrai et l'artificiel, entre le singulier et le formaté, entre le créateur et le bon élève — cette différence qui consiste à acquérir une pratique qui encourage le sujet à « ne pas céder sur son désir », que ce sujet soit écolier, étudiant, enseignant, formateur, cela s'appelle, depuis Lacan, « l'éthique ».

Les Calandretas ou l'essai d'une formation initiale coopérative⁷¹

Olivier Francomme, membre de l'ICEM, instituteur,
HDR en sciences de l'éducation, ESPE de Picardie. olivier.francomme@icem-freinet.org

Pierre Johan Laffitte, sémioticien, Maître de conférences en sciences du langage à l'ESPE de Picardie,
ancien élève de classes coopératives. pjlaffitte@almageste.net

Introduction. Calandretas, qu'es aquò ? Bilinguisme immersif et pédagogie coopérative (Pierre Laffitte)

Existant depuis plus de trente ans, les Calandretas sont un réseau associatif d'écoles occitanes, mouvement constitué des enseignants, professionnels et des parents. Des fédérations régionales (réunies en confédération) créent et soutiennent des écoles maillant autant que possible le Sud de la France de culture et de langue occitanes, proposant un enseignement qui va de la maternelle au collège. Plusieurs dizaines d'établissements accueillent plusieurs milliers d'élèves. Sous contrat avec l'Éducation nationale, ce sont les plus laïques, républicaines et multiculturelles des écoles privées. Enfin, Felip Hammel et Jean-Louis Blénet, deux artisans majeurs de Calandretas, ont créé il y a dix ans l'ISLRF (Institut supérieur des langues de la république française), rassemblant les écoles pratiquant le bilinguisme immersif en langues alsacienne, basque, bretonne, catalane et occitane — soit le *seul* établissement supérieur, en Europe, à réunir et à faire vivre cinq bilinguismes.

Les Calandretas s'appuient sur deux orientations pédagogiques. D'une part elles pratiquent le bilinguisme immersif (plus fortement reconnu à l'étranger, au Canada par exemple) : l'occitan est la langue de communication dans l'école, pour une exposition à la langue aussi longue que possible. La situation sociale est évidemment peu propice par ailleurs au contact des élèves avec cette langue : on devrait parler d'une réduction relative de l'inégalité entre l'influence de l'occitan et celle du français (qui est autant étudié à Calandreta que l'occitan). Par-delà, sont mises à un même degré d'importance les structures *des* langues, support d'ouverture multiculturelle et réflexion interlinguistique. Sur un plan psycholinguistique, l'exposition, aussi précoce que possible, à un bilinguisme, est considérée comme un facteur intellectuel et psychoaffectif profitant à l'ensemble des apprentissages.

D'autre part, les Calandretas tiennent compte de la pédagogie institutionnelle et donc, a fortiori, des techniques et de la pédagogie Freinet — c'est à la rencontre avec René Laffitte que Calandreta doit d'avoir opté pour ce compagnonnage. Ces pédagogies étaient déjà présentes de par les liens existant entre des enseignants de Calandretas et les groupes ICEM, ainsi qu'avec les ChamPIgnons, groupes de pédagogie institutionnelle. Cela ne signifie pas que toutes les classes en soient à un même niveau de développement de ces pédagogies, dont on sait bien qu'elles ne peuvent fonctionner si ce choix pédagogique ne fait pas sens pour l'enseignant, c'est-à-dire, sans *désir*, concept lacanien cher à Fernand Oury. Aussi, c'est avant tout dans le système de formation qu'ont lieu les mises en contact les plus régulières : une fois passé à travers cette aire et cette ère, chacun va dans sa classe et se retrouve face à son désir, et celui des enfants.

À Béziers, le centre de formation Aprene se charge de la formation initiale des enseignants et des différents stages de formation continue. Nous avons été invités à intégrer cette formation par l'équipe

⁷¹ Cet article a été publié dans *Le Nouvel Éducateur*, revue de l'Icem (Institut coopératif de l'éducation moderne), 219, octobre 2014, p.32-36.

d'Aprene, son directeur Patrici Baccou et les Paissels ajudaires⁷², enseignants formateurs. La formation a ceci de particulier que les stagiaires sont présents quasiment en permanence dans les classes ; l'année A1 est une année d'essai, et « jette dans le bain » de différentes classes ; l'année A2 est une année en responsabilité à temps plein dans une classe, à la fin de laquelle une commission valide, ou non, la possibilité pour le stagiaire de se voir définitivement accepté dans Calandreta. Suit une troisième et dernière année. En parallèle, le CRPE est préparé, mais, clause propre à Calandretas, aucun stagiaire ne le passe avant d'avoir validé son année A2. Cette préparation se fait lors de stages durant les vacances scolaires, et à distance. Il s'agit donc d'un parcours particulièrement lourd, liant les exigences statutaires nationales et les choix pédagogiques de Calandreta. Les différentes réformes de la formation enseignante ont bouleversé l'équilibre atteint entre A1-A2/PE1-PE2, qui donnait des résultats certes non parfaits, mais d'une grande efficacité dans la formation pédagogique ; le cursus LMD y a rajouté le passage du Mastère. Ainsi, trois groupes ont donc suivi la formation qui, après l'année A1, les a menés en M1 et M2. Cette phase a pu être menée grâce à un partenariat entre l'ISLRF et l'IFTC (Institut d'études transfrontalières catalan) de l'Université de Perpignan-Via Domitia. Cet accord a dû cesser puisque la dernière réforme (en date...), via la création des ESPE, a effacé la (néfaste) réforme antérieure pour revenir somme toute à l'esprit de l'ancienne formule PE1/PE2, sans pouvoir cependant se défaire du carcan du Mastère (Ubu au carré...).

Bref, au milieu des lourdeurs, absurdités et souffrances causées par ce canard sans tête qu'est la formation initiale française depuis plusieurs années, la dernière promotion de Mastère ISLRF/IFTC vient d'achever ses soutenances. C'est de quelques aspects de cette expérience que nous allons vous parler ici.

I. Dispositif de la formation initiale Aprene : gros plan sur le portfolio électronique (Olivier Francomme)

Dans la mise en œuvre du parcours de formation à l'Université de Perpignan, il y a eu la recherche d'une grande cohérence à vouloir agir de telle sorte que la forme pédagogique que nous préconisons soit en harmonie avec la formation que nous dispensons. Celle-ci devait alors conjuguer le respect de l'acquisition d'un certain nombre de connaissances et de pratiques, alliée à des modalités coopératives de travail, avec la mise en œuvre d'outils spécifiques, dont un portfolio.

C'est dans cette optique là que nous avons fait le choix de travailler selon une forme et avec certaines techniques, pédagogiques. Durant la formation, fonctionnant sur le modèle de groupes de pédagogie institutionnelle, le portfolio ne constituait qu'un outil, technique de production, d'élaboration collective et d'évaluation.

Chaque stagiaire devait réaliser un portfolio, rassemblant ses productions (à la fois antérieures et celles produites pendant le Mastère), qui ont constitué la plupart des éléments nécessaires à la validation de son Mastère. Un certain nombre de présentations, de cours, ont enrichi les moments de formation (deux sessions par semestre) ainsi que des échanges électroniques (des cours et des suivis personnalisés).

Le portfolio à APRENE

C'est un dossier constitué de sous-dossiers (CV, Diplômes, Notes de lecture, Bibliographie, Outils et travaux de classe, Mémoire, Travail international, Articles, TICE, ...) dans lesquels figurent des documents produits par un(e) étudiant(e), attestant ou permettant d'attester un certain nombre de compétences, de savoir faire, de qualifications, ... En particulier, les travaux menés sur le terrain professionnel ont servi de levier à la formation universitaire, pour laquelle ils furent les objets à formaliser, à analyser, à distancier.

L'ensemble des portfolios est stocké dans un espace numérique de travail, pour lequel nous avons élaboré ensemble une charte quant à son utilisation : tous les dossiers sont accessibles à tous les participants au Mastère, en respectant la règle de confidentialité vers l'extérieur.

⁷² Le *paissel* est le tuteur aidant la vigne à croître ; *ajudaire* signifie *qui aide*.

Sur la déclinaison du portfolio à Béziers

Le portfolio possède un certain nombre de qualités dans le cadre spécifique de la mise en œuvre à Béziers :

- en premier lieu, il permet de prendre en compte la richesse individuelle de chacun et facilite l'individualisation des parcours, ainsi que l'entraide. Celle-ci se caractérise par : des liens horizontaux entre pairs, une proximité dans la nature et l'ampleur des tâches à résoudre, une modélisation sans possibilité de copier. Par exemple : certains étudiants possèdent des diplômes et des titres (prix en occitan, autre Mastère, etc.), ils ont écrit des articles dans des revues professionnelles, le fait d'avoir vécu des expériences internationales leur a permis, après une mise en forme « académique », et donc une véritable évaluation-diagnostic, valant pour un état de leur parcours, à un instant donné, de concentrer leur effort dans les domaines leur faisant plus défaut. L'expérience, l'expertise des étudiants ont été grandement utilisées.

- il permet la prise en compte d'apprentissages transversaux (rédiger un article en occitan permet de valider différentes compétences : disciplinaire (relative au sujet de l'article), instrumentale (utilisation des TICE), et linguistique (occitan). La transversalité rend aussi le travail plus efficace, elle rend mieux compte des phénomènes éducatifs complexes (exemple de l'altérité).

- la mise en œuvre du portfolio a aussi permis de réduire le hiatus qui existe encore entre théorie et pratique. Les références scientifiques deviennent des outils de mesure, ou d'évaluation, des travaux ; ou au contraire, un outil potentiel d'analyse. C'est un outil de transfert.

- dans une moindre mesure, les portfolios disponibles en permanence sur AGORA⁷³, ont permis un travail collaboratif à distance : pour le travail collectif (2 ou 3 personnes maxi), et utilisé comme centre de ressource. Ce type de travail permet aussi de mieux respecter les rythmes de chacun : pour la personne dont on évalue la production, il y a moins de stress dans la phase de production, il y a la possibilité laissée à l'erreur, au tâtonnement, il y a donc une relation plus saine du rapport à sa propre progression, donc au regard que l'on porte à soi-même. Pour celui qui évalue, la place importante que prend le dialogue atténue les effets de parallaxe, ou d'erreur de jugement. Chaque production est toujours « retravaillable ».

- le travail d'investissement de chacun est démultiplié, donnant une assise plus large à l'évaluation globale.

- le portfolio constitue la mise en place d'un système de co-construction de valeurs, dans un collectif paritaire où l'objet central est un travail de production commun, dont l'évaluation a une fonction collective, qui peut toujours être remise en question.

Parmi les éléments du portfolio qui ont le plus été sujets de l'entraide, il y a eu : les travaux bibliographiques, les recherches de l'un ont souvent aidé les autres ; la mise en forme du mémoire a aussi été très bénéfique aux échanges collectifs (et cela a été souligné au cours des soutenances) ; les notes de lecture sur les ouvrages ont permis des échanges à la fois sur les concepts, mais aussi sur leur interprétation. Parmi les élaborations collectives, les travaux en relation avec l'international ont sans doute été les plus significatifs : il s'est agi d'opérer à distance, à une véritable mise au point de texte.

Le portfolio a nécessité d'élaborer un véritable travail d'équipe entre les enseignants / intervenants dans la formation, et des temps institutionnels ont rythmé les sessions de formation (« Quoi de neuf », « Et moi dans la classe », « Conseil de coopérative », ...).

Un certain nombre d'éléments du portfolio ont été soumis à des contraintes particulières comme le fait de constituer un document publiable dans une revue professionnelle ou mieux, scientifique. Le portfolio a aussi permis de transfigurer la forme pédagogique usuelle des cours à l'université, à travers le rôle de

⁷³ AGORA est un espace numérique de travail qui est commun à tous : y sont déposés les documents de cours pour chaque enseignement, et les dossiers des étudiants dont les portfolios. La totalité des documents est visible, accessible à tous, téléchargeable, modifiable, ... ce qui a impliqué d'établir une charte pour son fonctionnement : non diffusion, non communication à l'extérieur, avertir un auteur de l'utilisation faite de sa production, ...

l'enseignant, et celui de l'équipe qui a joué un véritable rôle d'équilibration.

II. Les mémoires : des textes libres dans l'université (Pierre Laffitte)

Évoquons à présent les mémoires qui ont été rédigés. Un certain nombre sont consultables sur le site Aprene⁷⁴, ainsi qu'une présentation de notre dispositif de travail.

Ces mémoires visent à *témoigner* d'un milieu éducatif, qui n'a pas révélé toute la complexité de ses dimensions, et à en présenter un premier essai d'analyse.

- Dimension linguistique : dispositifs de découverte des structures (inter)linguistiques, inventivité lexicale, rôle du milieu immersif dans l'acquisition d'une langue 3 ; critique de l'idée admise d'une inefficacité de l'immersion tardive ; etc.
- Dimension pédagogique : le rythme, notion entre biologie et psychanalyse ; fonction d'accueil de la classe ; Loi symbolique et institution ; l'abord pédagogique du jeu, entre corps, langage et inconscient ; ouverture de la classe sur le monde ; la monographie comme forme pédagogique.
- Techniques pédagogiques articulant méthodes naturelles, travail coopératif et parole singulière de l'enfant : écriture et lecture ; enseignement de l'Histoire ; Tice au collège.
- Enfin, problématiques propres aux Calandretas mais intéressant tout mouvement de pédagogie populaire : naissance d'une Calandreta ; lien entre milieu familial et apprentissage de la langue ; « sortie de la classe » comme méthode pédagogique scolaire et de formation.

Une enquête est désormais lancée, qu'il s'agit de poursuivre, approfondir, amender, critiquer. Cette liste ne rend pourtant pas compte de la qualité du regard de la plupart de ces écrits. Leurs auteurs les ont élaborés à partir de leur pratique, selon une méthode parfois loin de l'orthodoxie généralement en vigueur (protocolaire, quantitative, guidée par une rationalité consciente, statistique, factuelle⁷⁵). En effet, quand on ne part pas des classes, mais que l'on entre y tester une méthode (didactique ou d'animation), ou lorsque l'on prend un objet d'étude strictement isolable (un corpus, une notion, un phénomène isolé — il y en a parmi nos mémoires), on peut légitimement procéder de façon protocolaire (hypothèses, vérification, etc.) Mais quand on a passé parfois vingt ans dans une classe, se mouler a priori dans cet idéal de la recherche « scolastique » (Bourdieu) est aussi inhibant que ridicule. Une telle rhétorique procédurale ruine d'emblée tout sérieux aux yeux même de l'artisan pédagogique⁷⁶ qui ne peut faire comme si les hypothèses n'étaient pas déjà là, et sans doute leurs réponses, en sa possession, sans avoir attendu de quelque méthodologie que ce soit, même dite « scientifique », le droit d'élaborer une théorie pertinente, avec ces autres praticiens que sont les enfants, dans une inventivité conceptuelle et technique vitale à leur quotidien...

Au rebours d'une discipline imposée, c'est l'objet désiré, premier, qui a informé la méthode de questionnement. Une liberté a été laissée a priori, afin qu'émerge une méthode propre, c'est-à-dire les critères à l'aune desquels chaque écriture acceptait de se voir reçue, jaugée, estimée. La proximité des groupes d'élaboration de monographies en pédagogie institutionnelle s'est fait sentir, tant dans l'élaboration collective qu'individuelle de ce qui constitue autant de « textes libres » pédagogiques. Même si le genre monographique ne peut entrer dans le cadre d'un mémoire (effet réducteur réciproque entre deux types de discours qu'il ne s'agissait pas d'amalgamer), du moins l'en a-t-il informé, et transformé dans sa légitimité.

⁷⁴ Cf. Le Site www.aprene.org (onglets Publicacions/Memòris e Recercas : <http://www.aprene.org/node/2625>). Vous y trouverez une présentation synthétique de l'esprit de notre travail et un résumé de chacun de ces mémoires dans le document rédigé (en français !) par P. J. Laffitte, « Recueil des résumés de mémoires ».

⁷⁵ Cette rationalité, incarnée aujourd'hui par le paradigme cognitiviste dominant, est centrée sur le moi des enfants, au sens freudien : instance consciente et interrelationnelle de la communication, minorant ou refoulant ce qu'il en est du sujet singulier, instance inconsciente du désir et ressort profond du rapport à l'existence, donc au savoir, donc aux apprentissages.

⁷⁶ Rappelons que ce terme est emprunté au titre du bulletin du groupe ICEM-34.

Pourquoi une telle démarche, qui n'a pas eu que des réussites ? C'est que, dans cette enquête, il est question de ce que Francis Imbert nomme une *praxis pédagogique*, où les acteurs sont sujets et maîtres autant de la pratique que de la théorie qui s'y élabore. Cela définit des praticiens : ni pratiquants, ni applicateurs de savantes procédures sorties d'une démarche scientifique qui se tiendrait dans une position d'extériorité vis-à-vis de son objet. Pour la praxis, ladite extériorité n'est pas un idéal en soi. Nul regard critique ne saurait se dispenser d'une implication subjective, vécue, échangée, dans ce qui est écrit. Freinet parlerait de matérialisme, F. Oury d'institutionnalisation de la vie du groupe, et Jean Oury appelle cela l'*opérotropisation du désir*, sans lequel un analyste ne pourra rien apporter de *décisif* à ce qui agit réellement dans l'efficacité thérapeutique d'une classe ou de tout autre milieu institutionnalisé, et encore moins à sa théorisation.

Une fois posée la primauté de la praxis sur toute autre posture méthodologique, réintégrer les exigences universitaires (argumentation, étayage théorique, renfort par approche comparative, etc.) est devenu un enrichissement légitime, nécessaire parce qu'utile, tout à fait salubre pour l'ensemble de notre groupe.

Les enseignants savent que cette présence du contingent est la moindre des exigences : précarité, failles et doutes permanents sont le quotidien où les outils sont élaborés et transmis. Ce quotidien, les mémoires ont été l'occasion de le resituer dans quelques arrière-pays pas si lointains, l'Occitanie et la Provence de Freinet — via l'Île-de-France de Fernand Oury. Une dialectique s'opère entre l'inventaire des racines et l'invention quotidienne et humble : des traces recueillies informent des moments de réflexion plus calmes et amples, lesquels en retour peuvent aider à leur donner forme. Cette prise de conscience d'une richesse autant que d'une fragilité, d'une généalogie autant que d'une ouverture, d'une affirmation autant que d'un appel à la critique, c'est cela qu'écrire un mémoire a permis à nos collègues d'expérimenter. Les auteurs de ces écrits ont des noms, singuliers et reliés, mais hélas trop nombreux pour que nous les citions tous, nous avons préféré n'en citer aucun. Nous vous invitons à les découvrir (cf. note 73). En attendant, que chacun d'entre eux veuille bien nous excuser.

Conclusion. Gare au fétiche ! (Pierre Laffitte)

Au risque d'être partielle et partielle — « engagée », dit-on —, mais n'énonçant rien qui ne soit réalisé (sinon des rêves et des espérances, *ne rien dire que nous n'ayons fait*), il importait que cette enquête soit entamée de l'intérieur même du champ des Calandretas, par ses praticiens, et non par un regard supposé objectif car porté de l'extérieur. Dans ces mémoires, s'affirme la source de l'autorité de la praxis. Que cette dernière ait besoin d'ouvrir sa logique souveraine à d'autres regards, critères, exigences, c'est une évidence. Que ces regards proviennent, aussi, du champ des sciences de l'éducation universitaires, les praticiens y verraient la plus agréable des reconnaissances par leurs pairs.

Agréable, et sans aucun doute fructueuse — mais pas principielle. Et c'est ce sur quoi nous souhaitons, nous, insister en conclusion, car c'est le motif pour lequel nous écrivons ceci, ici, dans cette revue. La tendance académique actuelle est un peu trop au fétichisme du Mastère, qui ne cache qu'imparfaitement le bradage de la formation enseignante, réduite à des modules disciplinaires à ingurgiter par UE quantifiables et évaluables, premier pas pour le futur enseignant dans le monde d'Ubu (déjà roi dans l'Éducation nationale) version *management* (la réforme universitaire a achevé de poser les bases de la libéralisation du marché éducatif, et ce, à la racine même de la reproduction du corps enseignant). Corrélativement s'établit la religion de la sacro-sainte Recherche, alors que l'on sait, depuis Freinet au moins, que c'est surtout là où la majorité des sciences de l'éducation universitaires ne le reconnaissent pas (quoi qu'elles affichent), que se font les avancées les plus probantes en matière de pertinence et d'éthique pédagogiques : c'est-à-dire dans les classes, par les praticiens eux-mêmes, adultes et enfants. Cette fétichisation de « l'excellence de la recherche » n'est que la dégénérescence supplémentaire, après le supposé anoblissement des enseignants au statut de « praticiens chercheurs » — comme si ce n'était pas avant tout aux chercheurs de considérer les

praticiens comme leurs *pairs*⁷⁷.

Dans cette doxa de la recherche universitaire, il est arrivé que s'engouffrent, croyant y trouver une légitimation si longtemps cherchée, même les plus « modernes » des pédagogues. C'est dans une totale disjonction avec ces espoirs de changer l'éducation « par le haut⁷⁸ » que s'est située l'aventure collective à laquelle nous avons participé avec nos collègues d'Apène. On peut reprendre le concept d'Olivier Francomme pour en désigner l'horizon : nous avons vécu un « chercheur collectif ».

Malgré ce propos, nous sommes bien placés pour savoir qu'une exigence propre à la recherche scientifique académique, irremplaçable, existe bel et bien : exigence de clarté, de référencement, de communication globalisée, et somme toute de traduction. Bref, de quoi mettre en place les conditions d'une réception, aussi loin que possible des classes ou des cultures de son élaboration, de ce discours qui naît quelque part, mais trouve son destin, sa survie et parfois sa renaissance, qu'à n'être répercuté ailleurs, loin parfois dans d'autres cultures, d'autres pratiques, sur d'autres continents, voire en d'autres époques. Il y a eu rencontre, et c'est forts de celle-ci, avec leurs collègues universitaires⁷⁹ de Perpignan et d'ailleurs, et de leur mutuelle reconnaissance, qu'ont pu repartir les artisans pédagogiques des Calandretas, refondés à leurs propres yeux dans leur maîtrise véritable, dans le lieu où la pédagogie trouvera toujours l'origine de son autorité, et sa pertinence : les classes.

Or tenter de transmettre les témoignages et élaborations théorico-pratiques et les traduire en d'autres « langues » que la langue pédagogique, quoi de plus homogène à l'éthique plurilingue des Calandretas ? Car, comme aimait à le dire René Laffitte, ce ne sont pas là des écoles bilingues, mais *trilingues*, puisqu'en ces classes sont prises en compte non seulement la langue occitane, et française, mais aussi la langue du sujet. Cette dernière, c'est la parole singulière, irréductible, imprenable, mais à laquelle une classe qui soit un véritable milieu de langage en vie, et non une simple entreprise transmettant le code d'une langue et de ses usages attendus, peut faire portance.

Qu'une telle portance respectueuse avant tout de la singularité des sujets et non du formatage des « enseignés », puisse guider non seulement les classes, mais la formation, voilà qui, semble-t-il, est plus difficile encore à entendre dans la doxa ambiante...

⁷⁷ C'est-à-dire ni leurs inférieurs pratiquant/expérimentant, ni, forme œcuménique plus subtile et perverse de la même *distinction*, leur supérieurs idéalisés. On pourrait résumer cette seconde forme de séparation des légitimités en paraphrasant Guitry qui disait, non des instituteurs mais des femmes : « Je veux bien leur reconnaître qu'elles nous sont supérieures, tant qu'elles ne se prétendent pas nos égales. » On trouvera cette comparaison caricaturale ? Qu'on observe la plupart des soi-disant coopérations entre « chercheurs » et « praticiens », et l'on verra qui manipule le tube à éprouvette et qui s'y trouve plongé — qui manie la plume et le concept, et qui en fournit les exemples.

⁷⁸ Le dernier en date de ces espoirs, celui placé dans le ministère Peillon, n'aura achevé de convaincre que ceux qui se faisaient encore des espoirs et n'avaient tiré ni les leçons de l'après-1968, ni celles de l'après-1981 et quelques autres avatars depuis lors.

⁷⁹ Nous deux, auteurs de cet article, n'avons somme toute été là que comme les « passeurs » (heureux !) entre les deux communautés de discours, universitaire et Calandreta.

La langue, une structure intégratrice

Cours d'introduction

aux rapports entre langue et intégration⁸⁰

Introduction : langue, langage et intégration

Les réflexions qui suivent, dans ce premier chapitre, ne sont pas celles d'un linguiste, même si elles portent sur la langue. Ce sont des remarques qui portent sur des modélisations « courantes » de la langue, celles que la doxa transmet et dont je suis moi-même colporteur en tant qu'enseignant de langue, mais également en tant que locuteur (même passif) dans différentes langues. Telles quelles, ces remarques sur la langue comme objet courant ne prétendent pas rendre compte en profondeur de théories linguistiques précises. Ce sont des points n'ayant de valeur, à la limite, qu'illustrative des questions de départ d'une enquête autour de la notion d'*intégration*⁸¹. C'est dire que je m'appuierai sur des faits de langue par ailleurs très bien connus, voire triviaux, afin d'y voir à l'œuvre des mécanismes relevant de ce que j'appelle l'intégration⁸².

1. Intégration dans la langue, intégration langagière

En première approche, entendons « intégration » selon sa signification courante : l'action d'intégrer un élément, un être, etc. à un ensemble plus vaste duquel dépend son fonctionnement, son existence. Précisons quelques caractéristiques de ce processus. La relation d'intégration suppose un niveau intégrant et un niveau intégré ; l'intégration entendue comme processus actif et dont la fonction désigne le niveau intégrant, opère la coordination entre les différents éléments intégrés, et fait ainsi émerger une unification parmi la diversité initiale des éléments qui existent dans un état « non intégré ». Ce dernier état, neutre, ne doit pas être confondu avec un état de « désintégration », qui ne vient qu'une fois qu'a existé l'intégration, dont l'atomisation suppose une destruction.

J'entends repérer et questionner quelques axes pouvant structurer la thèse suivante : *l'intégration est une opération langagière fondamentale, et en particulier dans la langue*. Deux commentaires à ce sujet.

Quant au domaine linguistique, dire que la langue forme système, que toutes ses composantes ne prennent valeur que dans l'ensemble réglé et structuré qu'elle constitue, c'est dire en d'autres termes qu'elle procède à une intégration de ses différents matériaux. Qu'est-ce que l'intégration proprement linguistique et sur quels matériaux, tangibles ou non, porte-t-elle ? C'est ce que tentera de préciser ce premier chapitre.

⁸⁰ Ce cours est inédit. Il a été rédigé en 2013.

⁸¹ Cette enquête a une dimension anthropologique générale, et porte sur ce que je propose d'appeler un « schème intégratif », à l'œuvre dans la plupart des constructions de pensée et de langage. Pour sa description d'ensemble, je renvoie à la seconde partie du document de présentation de mon champ d'étude dans son ensemble, *Sens et praxis*.

⁸² Dans le cadre de l'enquête dans sa dimension anthropologique (cf. note 81), pourront être menées des études locales sur le recours à l'intégration comme schème épistémologique dans tel ouvrage ou telle théorie linguistiques. Pour donner l'idée d'une telle étude, je renvoie à celle que j'ai déjà entamée, dans le champ du psychisme (« *Parler du sujet sans en parler...* La narrativité, modalité de l'intégration, et la métapsychologie », communication au Colloque *La Narrativité*, Décade de Cerisy, septembre 2012, organisé par Chantal Clouard, Bernard Golse et Alain Vanier, actes à paraître en 2014 aux éditions Odile Jacob).

Cette thèse est évidente, on s'en rendra vite compte ; tellement, peut-être, qu'elle n'a à ma connaissance jamais été soutenue pour elle-même : l'intégration est une catégorie du fonctionnement de la langue et un outil de son analyse qui tombent à tel point sous le sens qu'il n'a pas semblé nécessaire de les isoler comme objets d'étude. Triviale, l'intégration l'est-elle au point d'être inintéressante, de ne rien apporter en termes de connaissance linguistique ? C'est probable ; néanmoins, pour qui désire étudier le concept d'intégration pour lui-même, la moindre des choses est d'en repérer certaines caractéristiques dans le champ du langage, et c'est pourquoi je tiens à le parcourir, fût-ce sans y faire découvrir aux linguistes aucune région inexplorée : au moins, le regard pourra-t-il apprendre à y voir l'intégration là où elle se trouve, c'est-à-dire quasiment à chaque pas.

2. Intégration langagière (étapes ultérieures de cette enquête)

Ces remarques auront un horizon, elles forment un préalable à une réflexion qui occupera les études rassemblées dans les chapitres suivants, qui mettent l'accent sur la différence qu'il est nécessaire de maintenir entre la réalité linguistique, réalité à la fois codée et technique, et la dimension anthropologique du langage et du symbolique. En guise de pierre d'attente, précisons les grands axes de ces études.

La langue désigne à la fois un code et son usage, lequel répond à d'une part à une technè, donc à un apprentissage, c'est-à-dire à une « intégration » par l'agent de la langue de ses règles de fonctionnement (ce que recoupe, entre autres, le concept de « compétence linguistique »), d'autre part à un environnement social, culturel, historique vis-à-vis duquel les usages sont réglés. Quant au langage, il désigne une spécificité de l'espèce humaine, qui n'existe qu'à travers la langue, mais qui demeure irréductible au contenu positif de son code ou de ses usages : autant la langue est porteuse d'un imaginaire (aussi rigoureuse qu'en soit l'organisation), tandis que le fait même qu'il y ait de l'organisation, de l'ordre et de la liberté de passage au sein de cet ordre, relève de la dimension du symbolique. Le langage, la structure, le symbolique : trois termes équivalents d'un point de vue anthropologique, point de vue qui sera crucial dans la suite de cette enquête, puisqu'il sera nécessaire d'y aborder aux rivages du désir, au sens psychanalytique du terme, c'est-à-dire la dimension définitionnelle du sujet inconscient, inaccessible : le désir est une dimension qui ne s'articule pas avec la langue proprement dite, mais avec le symbolique ; la rencontre entre le désir inconscient et le règne culturel, linguistique et social des images qui ont cours dans le monde accueillant le petit d'homme, s'opère dans l'intégration de la loi symbolique. L'enfant pour vivre doit accepter de passer par la loi de l'expression, de la demande et de la réponse : sa présence seule ne suffit pas à ce que ses besoins soient comblés, et ainsi accède-t-il à ce renoncement à sa toute-puissance imaginaire, étape que la psychanalyse désigne comme le stade œdipien, par-delà lequel l'enfant pourra progresser, dans son existence, vers toujours plus de grandissement, de déploiement, d'accomplissement : du stade des besoins, il accèdera à la dimension de la demande et, corollaire, du fantasme (articulation logique, selon Lacan, entre l'imaginaire et le réel) ; mais ce, toujours à travers les règles que lui impose le code des siens, qu'il fera sien, et dont il ne subvertira à sa guise telle ou telle règle qu'après en avoir, fondamentalement, accepté la *loi* fondamentale de l'échange et du commun, qui est imposée par la réalité de l'échange avec l'autre. On verra alors que l'intégration du désir dans le symbolique et l'intégration du sujet dans la structure sociale ne se réduisent pas à l'intégration ordonnée et totale du matériau linguistique dans son code, ni même à l'intégration psychique de ce code par ses agents locuteurs. Cette distinction, pourtant, n'oblitérera à aucun moment le lien entre langue et langage, mais entrera dans les arcanes de la « machine du dire », comme l'appelle le psychiatre Jean Oury.

Un tel cheminement de la langue et de son code, jusqu'à l'articulation entre langage et désir, qui maintient à chacune de ses étapes les acquis de la précédente, est nécessaire pour éclairer la conception que les enseignants de Calandretas se font de la langue et de la pédagogie. Car c'est parmi eux que je travaille, milieu pédagogique, linguistique et humain où mon propos a germé, est accueilli, bref dans lequel il est lui-même... intégré. C'est dire si, sans mes amis et collègues qui m'ont plongé dans le bain de leur langue, je n'aurais pu développer ma parole : une parole qui se tient donc dans un bain bilingue, voire trilingue, puisque, à l'occitan et au français, s'adjoint l'accent propre à la « langue » de la pédagogie institutionnelle. Une parole qui, ancrée dans ce sol singulier, n'en garde pas moins elle-même sa singularité propre : intégré ne signifie pas enrôlée, le cheminement de cette enquête sur l'intégration est né ailleurs, et repartira ailleurs, que dans l'arrière-pays occitan (il y reviendra selon les saisons), mais il en gardera la trace substantielle et contingente à la fois, d'une rencontre qui fit bifurcation.

I. La langue : un système de poupées russes

Reprenons maintenant l'ordre de notre chemin, et abordons la première étape : la langue proprement dite. Elle constitue un système intégratif dont les matériaux ne prennent valeur que dans l'ensemble strictement réglé et structuré.

Par ces matériaux, entendons les composantes ou éléments qui constituent la « réalité » de la langue. Cette réalité est physique (les sons, les gestes), matérielle (images acoustiques dans la parole, visuelles dans l'écriture), symbolique (c'est-à-dire selon ses différents niveaux structurels : phonème, graphème, morphème, syntagme, syntaxe). Dire qu'elle est une réalité « intégrée », c'est constater que ses éléments sont interdépendants et corrélés. De fait, la langue est sans doute l'un de cas les plus représentatifs d'une telle régularité, d'un tel règne de la règle. Les éléments linguistiques s'étagent quasiment comme un système de poupées russes, et de façon assez stricte pour faire l'objet d'une modélisation. Pensons à la représentation de la phrase comme un arbre, c'est-à-dire à l'analyse de la phrase en différentes composantes : cette modélisation alliant morphosyntaxe et sémantique, montre comment se hiérarchisent ces différents degrés de réalité, depuis le phonème jusqu'à l'énoncé en situation.

Cette intégration s'opère à travers différentes régions : phonétique, morphologique, syntaxique, sémantique, pragmatique. Ces systèmes intégratifs, obéissant à des régularités propres, sont eux-mêmes unifiés et font l'objet de théories autonomes ; mais ils sont eux-mêmes intégrés dans le niveau d'intégration générale, celui de la langue proprement dite, dont ils constituent autant de modalités. Nous allons voir, dans ce qui suit, comment ces modalités s'intègrent entre elles, et dans la structure d'ensemble de la langue qui s'actualise à travers la régularité ou l'irrégularité des énoncés et de leur énonciation.

II. Intégration morphosyntaxique

1. La disposition intégratrice « normale » de la langue⁸³

Dire d'une langue qu'elle est une structure, implique une première caractéristique définitionnelle⁸⁴ : elle est un système symbolique dont les éléments peuvent être analysés comme autant de cas particuliers de sa logique générale. Et ce, quelles que soient l'échelle de ses éléments (du phonème jusqu'à l'énoncé le plus complexe), ou la région de leur législation (phonétique, morphologie, syntaxe). Cette loi générale est celle de l'interdépendance entre ses éléments.

La dépendance entre deux niveaux d'intégration est réciproque. Dans un sens, les différents éléments du niveau intégré ne prennent de valeur qu'au sein du degré supérieur d'intégration qui les met en relation : un phonème n'a de valeur qu'au sein d'une syllabe, qui quant à elle ne forme signification qu'au sein d'un morphème⁸⁵ ou d'un mot. Dans le sens inverse, le niveau intégrant dépend pour son existence de la matière qu'il intègre, c'est-à-dire de la suffisante actualisation du niveau inférieur : un mot dont les phonèmes sont mal agencés ou mal prononcés sera mal perçu, voire pas perçu du tout. Il en va de même aux niveaux supérieurs au syntagme, cela pouvant agir sur la structure globale de la phrase, de l'énoncé entier ou de son contexte. Selon sa place dans l'énoncé, un phonème mal transcrit ou mal articulé peut fausser l'interprétation d'ensemble d'une phrase, voire de toute une conversation. Il arrive parfois que ce dysfonctionnement révèle, au contraire, une singularité significative sur le plan de l'interprétation. Ainsi, dans une classe de Béziers, à Fathia, enfant hémiplégique dont le bras malade était devenu pour elle l'excuse fréquente pour se retirer de tout échange social, tel élève dit un jour, avec l'accent méridional : « Fathia, fait travailler ta main *fainéante* » ; or, la prononciation est, conformément à l'habitude géographique, identique à « feignante » ; pareille confusion auditive n'est pas passée inaperçue à l'oreille de l'enseignant, qui avait depuis longtemps perçu toute la dimension imaginaire dont cette infirmité était investie, à un renversement hystérique du point de faiblesse en point de puissance — tout « tournait autour » de ce bras malade, jusqu'à ce que précisément, dans cette

⁸³ Le concept de « langue » se tient entre l'outil concret et la structure abstraite, entre la pragmatique des usages réels qui utilisent la langue, la font vivre, se transformer, et le fait qu'elle est « l'incarnation » du langage, c'est-à-dire de ce qui nous fait hommes : le fait d'être soumis à la loi symbolique. C'est parce que la langue est une structure qui régule notre communication, et que nous en acceptons les règles (la syntaxe, la sémantique, la pragmatique), qu'elle est notre outil pour dire le monde, autrui et soi-même, pour dire cela à autrui, à soi-même et au monde, et enfin pour entrer dans un univers où le langage donne naissance à la conscience, c'est-à-dire au rapport entre soi et « ce qui n'est pas soi », au dehors (le monde) ou au-dedans (l'inconscient). En intégrant notre langue « maternelle », c'est à travers ses filtres que nous, bébés, découvrons la force du Moi conscient, l'univers qui est fait d'autrui, de l'espace du monde et du temps de l'histoire de notre groupe dans laquelle nous nous coulons, et le règne du désir inconscient ; et jamais nous ne cesserons d'intégrer cette conception du monde que charrie toute langue et qui en fait la substance, c'est-à-dire la culture. Bref, nous ne sommes pas des êtres de langage abstraits, mais les sujets réels dont l'être est tissé par des signes. Mais combien de systèmes de signes, combien de langues s'entretissent dans notre expérience du monde ? C'est pour cela qu'une langue reste un concept abstrait : une langue n'existe que parmi d'autres, et parmi tous les autres systèmes de signes qui font notre univers de langage. Signe, en grec ancien, se dit *semeion* : notre monde est entièrement sémiotique. C'est aujourd'hui un bref regard sémiotique que je voudrais porter sur le concept de « langue », et voir en quoi cela a des conséquences sur cette notion, en fait insatisfaisante, de *bilinguisme*.

⁸⁴ On verra, au fur et à mesure de cet exposé, que les différents points impliqués par la notion de structure ne se limite pas à la seule langue, mais situe le concept de structure à hauteur du langage — pensons au mot de Lacan : « La structure, c'est le langage ».

⁸⁵ Ou d'un *cénème* (dimension du lexique, et non syntaxique), si l'on considère la distinction qu'établit Hjelmslev entre les deux termes sémantiques. Le *cénème* signifie « unité vide de sens », et désigne une figure d'expression (par opposition au plérème, figure de contenu) ; il s'agit des unités distinctives minimales, mais en faisant abstraction de la nature phonétique du langage, qui dans l'abord sémiotique de Hjelmslev, est considérée comme accessoire.

classe-là, le groupe refusât de se plier à cette loi, et en exigeant que Fathia se comporte comme n'importe qui d'autre quand elle le pouvait, aidât ainsi la jeune fille à resituer son angoisse vis-à-vis de sa faiblesse sur le véritable plan où l'accepter, l'assumer et la surmonter⁸⁶.

La langue à cet égard constitue bien le seuil d'unification global de tous ces fonctionnements. L'explicitation de la logique d'une phrase (ou d'un groupe de phrases liées selon un contexte précis) rend compte de la place et de la portée d'un signe (ou d'un ensemble de signes) à tout instant de l'énonciation. La logique abstraite, structurelle, de la langue conditionne également la réception et l'interprétation de ces différentes manifestations. Ainsi, l'émission, la réception et l'existence logique d'un énoncé linguistique sont inséparables.

2. Irrégularités et défaillances d'un énoncé au sein de la *dynamique*

On le voit avec le cas de Fathia, ce principe intégratif concerne même les irrégularités et les dysfonctionnements, qui relèvent de lui tant dans leur analyse que dans le « redressement » intuitif auquel nous procédons quand nous en prenons conscience. Dire que la langue est une structure intégratrice, ce n'est pas seulement décrire sa réalité « normale », son degré zéro, bref son inexistence. Non seulement ses dysfonctionnements, mais ses processus d'autorégulation sont tous deux interprétables en termes d'intégration.

Lorsque ces dysfonctionnements surviennent à un certain niveau, ils sont pris en charge et « récupérés » aux niveaux supérieurs, selon des fonctionnements qui obéissent eux-mêmes à des principes intégratifs. Un niveau intégré défaillant, ou manquant, implique un niveau intégrant d'autant plus fortement actif, qui pallie à l'absence de l'effectuation fonctionnelle attendue et faisant défaut⁸⁷. La mauvaise prononciation d'un phonème, l'insuffisante conformité dans son écriture, n'impliquent pas forcément un effondrement de l'énoncé : on peut comprendre quelqu'un qui bute sur les mots, on peut lire la graphie d'une personne qui écrit mal. Pensons à l'ordonnance manuscrite d'un médecin, profession dont le cliché veut qu'elle prédispose à avoir une écriture de chat : on déchiffre, devine et redresse, plus que l'on ne suit avec fluidité, le flot de l'énoncé. Mais pour que l'énoncé demeure stable et recevable, ces défaillances nécessitent de la part des usagers la maîtrise du niveau supérieur d'organisation énonciative. Le niveau supérieur peut être celui du morphème pour le phonème mal prononcé, ou du mot. Mais le niveau supérieur de réintégration de l'élément discordant peut être celui du fonctionnement d'ensemble de la phrase, c'est-à-dire la syntaxe, dans les cas de forte déconstruction des images acoustiques ou graphiques.

Les erreurs de code dans **les chevos énisses* n'empêchent pas de « récupérer » la signification de la phrase au niveau de son interprétation d'ensemble. Ici, dans la transcription écrite, n'a pas été reconnu le fonctionnement propre du niveau des morphèmes, c'est-à-dire le moment où les phonèmes deviennent aussi porteurs de règles grammaticales. On le remarque à propos des morphèmes syntaxiques de l'accord du pluriel, qu'il soit irrégulier avec l'adjectif (*os* pour le pluriel

⁸⁶ Cf. *supra*, première partie, « Entre nom propre et nom commun. Singularité, parole, culture » (Rencontres Psypropops, Blois, 11/2004).

⁸⁷ Il est à noter que le processus défaillant concerne très souvent une question d'actualisation référentielle : certes, c'est une erreur dans l'encodage qui « saute aux yeux » (ou aux oreilles), mais cette erreur ne peut se comprendre pleinement, dans sa déviance comme dans sa raison d'être, que dans le rapport du locuteur au contexte de son énonciation — bref, dans une dimension pragmatique. On reviendra dès la sous-section suivante sur cet aspect question, mais il me semble important de noter que, même dans l'abord d'une structure langagière, dans laquelle « la substance est contingente », comme dit Hjelmslev, la catégorie épistémologique de l'objet n'est nullement disqualifiée.

irrégulier *-aux*), ou régulier avec le verbe (*-es* comme non reconnaissance de l'accord de personne de rang 6 *hennissent*, et confusion probable avec le pluriel nominal ou adjectival en *-s*). on observe également l'irrégularité en ce qui concerne les morphèmes lexicaux du radical du verbe (é-témoignant de la non-reconnaissance du champ lexical rendant compte du radical *henn-*). En termes d'intégration, le processus a failli au point où la morphologie intègre le matériau phonétique dans une régularité supérieure ; et c'est en procédant à une réintégration plus large en termes d'étendue de niveaux, que l'on pourra rétablir la présence du niveau « défaillant manquant ». En intégrant directement Pour redresser cet énoncé erroné, on intègre sa réalité phonétique directement au sein la structure de la phrase ; alors, l'ordre des mots et la prononciation à voix haute révèle la valeur de chaque son dans la courbe tonique de l'oralisation ; en retour, la structure verbale intransitive sujet-verbe confirme l'hypothèse que cet énoncé signifie bien : *Les chevaux hennissent*. Ce faisant, on récupère la fonction morphémique qui, bien qu'inefficace dans l'énoncé de départ, y est pourtant bien présente en profondeur. On a opéré à une « réparation » du système intégratif : défaillance d'un niveau précis, réparation qui s'appuie de part et d'autre de ce niveau, entre le niveau intégré, inférieur, et le niveau intégrant le plus proche ; ensuite, rétablissement de la fonction manquante, appuyé sur ces deux bords qui suturent la fuite localisée de la règle.

On peut également penser aux dysfonctionnements touchant un niveau intégratif différent, où ce sont les règles morphosyntaxiques elles-mêmes qui sont mal appliquées, parfois ignorées. Une enfant dit à sa mère « **Il a pleuvu* », l'officier allemand dans *La Grande Vadrouille* crie à De Funès et Bourvil : « **De moi vous osez vous foutre !* ». Dans ces deux cas, il y a mauvaise actualisation d'une règle, celle de formation du participe passé ou celle de la construction d'un infinitif (sur le modèle incorrect du premier groupe). Cette actualisation peut être resituée dans un ensemble qui fait percevoir à la fois le décalage erroné et son redressement nécessaire, lequel sera fait par le locuteur français de façon quasi-automatique. Cette *quasi*-automaticité, fait ressortir le contraste entre le court, mais réel laps de temps de l'effet de surprise et sa réintégration dans un cadre valable : c'est elle qui autorise le sourire, ou la farce, de ces deux situations par ailleurs fort répandues, celle des « perles » enfantines et celle de la caricature franchouillarde des non-francophones. La mise en relation entre les deux situations, l'incorrecte réelle et la correcte absente, n'est possible avec une telle rapidité, et valide sur le plan de l'analyse, que parce qu'elles se trouvent, en langue, dans une aire unifiée qui les regroupe et les ouvre l'une à l'autre, c'est-à-dire un système qui les intègre comme deux cas particuliers sous le régime d'une même loi qui redresse l'inexact réel au contact du correct possible.

On voit à ces quelques exemples que la « réalité » d'une langue n'a rien à voir avec la frontière entre l'effectivité matérielle des énoncés prononcés, l'infinité des énoncés possibles. La langue tient son réel, de part et d'autre de cette limite secondaire, dans la présence efficace d'une structure abstraite. Achéons notre sous-section en remarquant combien cette structure abstraite peut faire pression sur ses usages, et surtout combien elle peut se faire le véhicule de la pression exercée, sur le plan imaginaire, sur ses usagers. Dans les paragraphes qui précèdent, le fait de parler d'un niveau « manquant » est porteur de connotations dont nous tous, ex-bons élèves, nous sommes pénétrés. « Manquant » fait en l'occurrence autant, sinon plus, écho à « manquement » qu'à « absence ». Le manquement est celui de l'énoncé réel, vis-à-vis de la loi dont on attend le rendu fidèle — d'où la domination de la langue par le paradigme de la rectitude, d'une *orthographe*, d'une écriture *correcte*, etc. ; mais précisément, cette loi orthographique n'est pas véritablement absente chez la personne qui « fait l'erreur » : car si erreur est faite, c'est qu'existe bel

et bien en elle la conscience, ou la potentialité, d'une expression correcte. La loi reste présente, mais sous forme d'une déviation⁸⁸ : à l'enfant qui n'a pas correctement intégré la règle, une remarque peut apporter un indice en vue de rectifier cette appropriation. Parfois, les erreurs d'utilisation du code (par exemple dans les pluriels irréguliers (**les carnavaux*), les accords (**la bel princesse*), etc.) peuvent très bien témoigner qu'un enfant a intégré la règle, mais qu'il n'en a tout simplement pas encore assez intégré l'usage. La nuance n'est pas triviale, et permet également de ne pas taxer d'erreur l'énoncé provenant d'un l'enfant qui en est encore à travailler la transcription phonétique de l'oral à l'écrit : n'ayant pas encore accédé à la compréhension du rapport entre phonème et morphème, on ne peut considérer qu'en écrivant **lé chevos énisse*, il ait, dans l'absolu, fait une erreur de même nature que l'enfant qui, lui, est censé avoir appris les règles. Au contraire, il a bel et bien intégré le processus de passage de la matière orale à sa codification écrite, ce qui est encore plus fondamental que les étapes ultérieures du rapport phonème/morphème, étapes plus fines mais plus localisées, plus restreintes, moins cruciales pour l'existence même du message écrit. Tout cela nous rappelle évidemment combien la notion d'erreur est tout à fait relative, et reste à manipuler avec une très grande précaution, tant domine en elle le paradigme de la rectitude et de « l'orthopédie » (phonatoire ou scripturaire), dont on sait à la fois la nécessité pour l'échange interhumain, mais tout autant la possibilité de ravage dans l'imaginaire conformant qui peut s'installer chez le sujet, surtout dans cette époque de grandes malléabilité et fragilité qu'est l'enfance. Et que dire du cas, pire encore, du fréquent lapsus qui, dans la bouche de personnes qui croit sincèrement aider l'enfant, remplace le mot « erreur » par celui de « faute », aux relents moraux dévastateurs ?

3. Le système de la langue, une intégration d'intégrations

Ainsi, le système intégratif de la langue se présente-t-il sous sa forme fondamentalement verticale et hiérarchique. Toutefois, un énoncé réel n'est pas un objet simple dont la réalité se déploierait au sein d'un seul système intégratif : il n'est pas possible de le modéliser sous la forme d'une unique série de poupées russes, fussent-elles parfois mal rangées, ou en nombre incomplet. Dans toute phrase, plusieurs lignes de force viennent jouer entre elles et renforcer ou déséquilibrer la dynamique générale de l'énoncé. On va voir cela à travers comment peuvent jouer entre elles la place que peut prendre un adjectif dans une structure syntaxique (la prédication) et celle qu'il peut occuper dans le système lexical.

a. Le niveau intégratif de la morphosyntaxe

Prenons à présent le cas de la prédication, qui désigne l'association d'un prédicat à un sujet, d'un rhème (ou propos) à un thème (« ce dont on parle »), cette opération étant prise en charge la plupart du temps par un verbe, qui véhicule l'apport notionnel à propos du sujet (« ce que l'on en dit »). (*Cette maison est grande*). La relation de prédication est l'une des figures syntaxiques de la logique intégratrice à hauteur de la syntaxique⁸⁹. Certains éléments peuvent occuper indifféremment l'une ou l'autre position (dans la suite : *Je vois une maison ; cette maison est grande*, *maison* est rhème dans la première phrase, thème dans la seconde), prendre une fonction

⁸⁸ Déviation dont, ne l'oublions pas, le spectre peut s'étendre de l'in-correction pure et simple jusqu'à la dérivation du cours hérité des règles du bon usage, comme savent y exceller les poètes.

⁸⁹ La prédication est une notion très ambivalente, car elle est à la fois logique et grammaticale. Je n'entrerai pas ici dans le détail de sa complexité, bien que l'ambivalence de la prédication représente, comme les autres fonctionnements particuliers étudiés ici, l'une des sources de la variété dans le réel que la dynamique intégratrice de la langue a pour charge de prendre en charge, de réguler et de valoriser.

syntactique (COD puis sujet). Ils peuvent par ailleurs construire une unité de sens au spectre absolument ouvert, depuis la signification évidente (c'est-à-dire conventionnellement admise comme c'est le cas ici) jusqu'à la signification obscure (*La maison est debout*), ou paradoxale (*La Maison est à l'intérieur*), voire absurde (*La maison aboie*⁹⁰)... Mais la prédication, au sens logique, n'est pas limitée aux structures ouvertement verbales : une phrase averbale (*Chauds, les marrons !*⁹¹ ; *Chauds !*) peut être analysée dans les mêmes termes, même si certains éléments sont à rétablir soit intégralement (le sujet et le verbe prédicatif pour le second exemple) soit en partie (le verbe seulement, pour le premier exemple). Ainsi, la prédication se présente comme l'une des figures exemplaires de la présence d'une intégration logique, active de façon sous-jacente même quand elle est absente en surface, et qui participe du fonctionnement sémantique de la phrase : dans cette logique, les différents éléments sont intégrés par-delà leur place et leur présence à la surface de l'énoncé.

En fait, il faut nuancer ce propos, car une telle latitude, dans l'occupation des fonctions et des places dans la phrase, connaît des régulations. Ainsi, toutes les parties du discours (les différentes natures de mots ou syntagmes) ne peuvent pas occuper toutes les places du fonctionnement prédicatif. Par exemple, un adjectif qualificatif ne peut pas occuper la position de sujet (pas plus que la fonction objet, entre autres), puisqu'il ne peut fonctionner seul, sans substantif : il est forcément intégré dans un groupe nominal, et c'est le noyau nominal, le nom, qui porte la possibilité d'une signification sujet (**Grande est à vendre* est incorrect, à l'inverse de *La grande maison est à vendre*). En revanche, l'adjectif qualificatif peut occuper la fonction d'attribut (du sujet ou de l'objet : *La maison est grande* ; *Je trouve cette maison très grande*).

Là encore, la logique intégratrice est à l'œuvre. Si l'adjectif qualificatif ne peut pas occuper la fonction sujet, c'est qu'il ne peut exister qu'en fonction épithète, au sein du degré intégré inférieur du groupe nominal. En revanche, en position d'attribut, l'adjectif peut apporter son information : sa nature qualificative le lui permet. Ainsi, le comportement de cette catégorie morphologique dépend de son degré intégrateur, la syntaxe, qui veut qu'il ne peut occuper, en tant que tel, que ces deux places : épithète à hauteur du groupe nominal (*Le chien noir*), ou attribut à hauteur du groupe verbal (*Le chien est noir*). La régulation des usages, la limitation de la possibilité d'existence d'éléments du discours à une position dans la phrase, sont déterminées par des règles relevant du degré supérieur, qui décide de ce positionnement.

b. En un même point, plusieurs jeux intégratifs

Les phénomènes de passage permettent à un adjectif de passer à la catégorie du substantif, de

⁹⁰ Ce dernier type de phrase est souvent donné comme l'argument en faveur d'une définition de la phrase qui ne soit pas que syntaxique ou de ponctuation, mais également sémantique. On peut toutefois se rappeler que « l'absurdité » peut reprendre toute la valeur subversive qu'a, en logique, le « raisonnement par l'absurde », ouvrant alors les limites des régularités existantes. C'est ainsi que la poésie peut être, pour la langue, le lieu des absurdités apparentes, qui repoussent, de par ses énoncés singuliers, les règles habituelles de l'interprétation. Et ainsi, proche de *La maison aboie*, on peut se souvenir de cet aphorisme d'Henri Michaux, issu de « Tranches de savoir », dans *Face aux verrous* : « L'arbre pépie. » La poésie est un des lieux, ou un des régimes de parole (pour reprendre une catégorie jakobsonienne), privilégiés, par où, dans les usages de la langue, peuvent faire entrée de nouvelles régularités, d'abord inacceptables, mais peu à peu reconnues comme porteuses de leur propre loi qu'elles imposent au système de la langue, arrivant ainsi à « donner un sens plus pur aux mots de la tribu » (Mallarmé). Dit en des termes empruntés à la sémiotique peircienne, qui tiendra une place importante dans l'étape anthropologique et psychanalytique de cette enquête, la poésie est un des lieux de la logique du vague.

⁹¹ Notons ici l'inversion de l'ordre canonique de la phrase assertive sujet-prédicat : encore une « déviation » qui, cependant, n'empêche pas la compréhension.

l'adverbe ou du verbe ; cependant ce ne sont pas là de simples passages « horizontaux », changements de nature au nom de la seule raison syntaxique de pouvoir « changer de place ». Ce principe de variation est aussi régi par le phénomène de dérivation. Pour que l'adjectif qualificatif occupe une autre fonction dans la phrase que celle d'épithète ou d'attribut, il lui faut subir une dérivation, qui lui fait changer de nature, et donc de fonctionnement. Cette dérivation peut être substantive, transformant l'adjectif en substantif par adjonction d'un déterminant (*Le rouge vous va si bien*, ou *Le noir et blanc revient à la mode* : la fonction sujet est à nouveau occupable) ; elle peut être adverbiale (l'ex-adjectif prend alors souvent fonction de complément circonstanciel de manière, comme dans *Il voit rouge*, ou encore sur cette enseigne d'une boutique de vêtements : *Chez Bob, ça habille jeune*), voire verbale (*Je positive* : pivot verbal, nécessitant une dérivation depuis *positif, -ive* vers *positiver*). On le voit dans ces exemples, on n'a plus conscience en lisant ces phrases d'avoir affaire à un adjectif : même la « sensation » chez le locuteur d'une catégorie morphologique ne peut être totalement autonomisée de sa syntaxe. C'est ce dont témoigne le terme de « morphosyntaxe », qui désigne l'étude du comportement des parties du discours (les mots, ou syntagmes) dans la phrase. En un même point de l'énoncé, plusieurs forces intégratrices viennent agir.

La dérivation, passage d'une partie du discours à une autre, peut se comprendre comme passage réglé d'un niveau intégré vers un autre niveau intégré, dont est garante l'unité intégratrice du niveau supérieur, c'est-à-dire le champ du discours lui-même. Dans le fonctionnement du matériau linguistique, il n'y a aucune possibilité d'échapper à la nomenclature fermée des parties du discours. La dérivation est prise en charge par un autre système intégratif que celui de la syntaxe : le lexique, dont la logique intégratrice régule l'existence morphologique et sémantique des mots, qui s'applique sur le matériau phonétique et morphémique (niveau intégré) pour former des syntagmes (niveau intégrant). La première étape, la plus directe, est celle de la dérivation régulière par jeu d'affixes transformant morphologiquement la nature du mot (par exemple, *relatif* donne *relativement* par adjonction suffixale à la forme féminine de la base). Mais cette étape peut voir sa portée distinctive annulée, lorsqu'on observe une dérivation impropre, c'est-à-dire un changement de catégorie qui s'opère sans qu'intervienne un changement formel (*Le Rouge et le Noir*) : ce déficit d'indice est alors rattrapé au niveau supérieur, celui de la formation du groupe de mots, puisque la substantivation impropre est marquée par l'adjonction du déterminant (*Le rouge*), qui est l'indice obligatoire du substantif⁹², quasiment son signal, voire son appendice. Et dans les cas où même l'intégration au niveau du groupe de mots ne suffit pas à récupérer le déficit d'indice, c'est le niveau intégratif supérieur, celui de l'ordre syntaxique autour du verbe, qui opère le calage de la portée exacte de l'élément : dans *Chez Bob ça habille jeune*, la portée adverbiale de *jeune*, pourtant non habituelle, est clairement induite par sa place, qui dans une phrase assertive simple à la portée significative similaire, est généralement attribuée à l'adverbe de manière.

Que conclure de ce comportement de l'adjectif, en ce qui concerne la logique intégratrice ? Que le matériau intégré, ici l'adjectif proprement dit, est travaillé par un jeu de deux systèmes intégratifs : la syntaxe des groupes fonctionnels, et la morphologie du lexique. Le « jeu de poupées russes » n'est donc pas unique, et notre image très concentrique des poupées se diffracte : la langue est un système souple et complexe⁹³, et c'est ce qui fait d'elle une structure, ouverte sur la

⁹² Cela peut même se marquer par la majuscule en cas de passage à la catégorie du nom propre : *le Bleu de Klein*.

⁹³ N'oublions pas également l'autre jeu intégratif, phonétique, qui peut jouer au niveau des groupes de mots, par exemple de par le fait des liaisons.

complexité, et non pas un code signalétique⁹⁴. Ces systèmes sont distincts dans leurs lois, mais, on le voit, déjà ils croisent ces lois au point réel de leur rencontre en un énoncé aussi trivial que *Chez Bob, ça habille jeune*. Et ce faisant, ils resserrent la tenue de la phrase, c'est-à-dire sa vertu intégratrice. Grâce à cette vertu, de la signification est transmise par son énoncé, signification à la portée d'autant plus efficace qu'elle est inhabituelle, c'est-à-dire, en termes de valeur, qu'elle est perçue comme plus rare (ici, un adjectif en place d'un adverbe).

Ainsi, la dynamique intégratrice de la langue n'est pas une hiérarchie unique d'un matériau, mais un ensemble de différents systèmes intégratifs, dont l'unité en perpétuel mouvement est assurée par la langue entendue comme structure, et occupant ainsi le niveau supérieur d'intégration, fondement en-deçà duquel l'aire linguistique ne peut être considérée comme unifiée. Mais il faut questionner encore l'intégration linguistique proprement dite : quelles sont les grandes dimensions de cette intégration ? La sémantique et la pragmatique. Et cette intégration permet-elle de penser la langue comme un système lui-même intégré à d'autres dimensions ?

4. Intégration sémantique et pragmatique

Tout énoncé a une valeur, laquelle, d'un même geste énonciatif, se définit sur trois plans. Premièrement, l'énoncé est un signe (lui-même composé d'un ensemble de signes) : c'est la dimension sémiotique de tout énoncé (*semeion*, en grec, veut dire « signe »). Deuxièmement, il « fait signe », il a une portée en tant qu'acte : c'est sa dimension pragmatique. Enfin, il « signifie », il porte une signification, désigne un objet dont il dit quelque chose : c'est sa dimension sémantique. La première caractéristique, sémiotique, sort à proprement parler du domaine de ce chapitre strictement linguistique, et fera l'objet d'une autre partie de l'enquête ; néanmoins, puisque c'est bien du concept de signe qu'il est question en linguistique, il s'agit de voir en quoi la dimension sémiotique de tout énoncé implique son appartenance à un système complet de signes, la langue : on va évoquer dans un premier temps ce « donné-en-une-fois » qui caractérise le système de la langue et ses actualisations. Les deux autres caractéristiques, sémantique et pragmatique, feront l'objet de la sous-section suivante.

5. Vers la synchronie : actualité et abstraction de la structure linguistique

Un énoncé linguistique n'est un signe qu'à la condition double d'être intégré dans un système plus vaste, et de devoir convoquer l'ensemble de ce système dans chacune de ses occurrences.

On l'a vu, il est toujours possible de rétablir la défaillance de précision dans la portée d'un terme par le fait de le replacer dans un contexte intralinguistique plus ou moins immédiat. Encore faut-il pour cela que ces nuances soient effectivement perçues : l'existence de la langue, et la valeur de son usage, apparaissent ici comme intrinsèquement dépendantes du savoir du locuteur, de sa compétence à actualiser correctement ces potentialités syntaxiques ou sémantiques, soit comme énonciateur, soit comme récepteur. Cette possibilité qui échoit à l'agent de la langue, peu importe qu'il soit émetteur ou récepteur, est une compétence linguistique : qu'un énoncé prenne valeur linguistique, cela suppose que son effectuation convoque tout le système de la langue. C'est tout cela que recouvre le concept de synchronie. Toute la matière de cet étagement intégratif se donne ensemble : soit effectivement, dans une même performance énonciatrice, soit parce qu'un énoncé convoque toute la langue, toute la structure se donnant dans la moindre de ses effectuations. La notion de synchronie désigne surtout le fait que « la langue » n'est pas une chose objective : une

⁹⁴ À ce sujet, c'est sans doute du côté de la double articulation, dont Martinet a fait l'essence du langage, que l'on pourrait questionner ce qui, dans la langue, témoigne de la potentialité infinie, celle de la fonction métaphorique, qui caractérise en propre le rapport langagier de l'humain au monde.

langue n'est jamais que le savoir sur la langue qu'en ont ses usagers ; sans ce savoir, une langue devient langue morte ; ce savoir, telle est la structure linguistique vivante.

Quels sont, alors, les modes de donation de ce savoir de la langue ? Toute « grammaire » est une convention, qui à un moment donné isole et fige la langue soit en une image mentale (celle que nous, ses usagers à telle époque, à telle place sociale, intégrons du « bon » usage de notre langue), soit sous la forme d'un objet de discours décrit systématiquement. Cette image que nous nous faisons de la langue à un moment donné de son histoire, ce discours analytique participant de l'établissement de la norme au sein de la population des usagers, ne préexistent pas à la langue, ils n'en sont que des moments, certes fixateurs, mais avant tout fixés, résultats de sa productivité ici et maintenant, c'est-à-dire de son *actualité* : leur existence à titre d'image ou de modélisation sont extraits des usages réels, abstraits du flot concret né de l'activation réelle de la structure de la langue, impalpable et cependant bel et bien agissante. Dire que la langue est une structure « abstraite » ne doit donc pas nous tromper : écrire la théorie ou la grammaire d'une langue, c'est déjà en proposer une « matérialisation », stabilisée localement en un livre, un exposé, etc. (aussi « abstrait », au sens habituel du terme, que soit ce discours) ; mais la structure vive de la langue dépasse, précède une telle formalisation que sa vie réelle intègre dans sa dialectique. C'est pourquoi la langue comme structure existe à la fois sur le mode de l'actualité *et* de l'abstraction, ou plutôt de la négativité, c'est-à-dire de l'irréductibilité aux phénomènes positifs (énoncés, paroles, discours) qu'elle engendre : impalpable hormis sous la forme des phénomènes qu'elle rend possibles, la structure de la langue n'en est pas moins imprégnée de dimensions tout à fait réelles, à la fois sociales et psychiques. Tel est donc « l'écosystème » immédiat de la structure vivante de la langue. C'est ce que mettent en valeur deux modalités de l'intégration linguistique que je vais évoquer à présent : la sémantique et la pragmatique.

6. Intégration sémantique et pragmatique

a. Dimension sémantique de toute matérialité linguistique

Tout élément intégré dans la vie d'une langue revêt une portée sémantique : il n'est rien qui dans la langue n'ait une portée significative.

Au sein d'une structure linguistique, un signe n'a de valeur que par distinction avec d'autres signes, selon des règles précises ; mais immédiatement, sur fond d'un code porteur de lien et d'homogénéité, ces distinctions et ces différences, infinies ou en tout cas non programmables, dessinent des images, des arabesques d'images, c'est-à-dire quelque chose relevant du registre de la signification. Ici, on entre alors dans la dimension sémantique de l'existence de la langue.

Parler de sémantique, c'est introduire un niveau d'intégration qui n'est pas « supérieur » aux niveaux phonétique et morphosyntaxique, en ceci qu'il se contenterait de continuer à les intégrer dans une même hiérarchie. L'intégration sémantique de l'énoncé est de *nature* différente : certes intégratrice fondamentalement des différents niveaux phonétiques et morphosyntaxique, elle leur est surtout transversale. Ses catégories de fonctionnement ne se contentent pas de reprendre les catégories intégrées (phonétiques, syntaxiques, etc.) et de les fonder en signification.

Pour voir cela, il nous faut aller plus loin que l'analyse en termes de correction/incorrection syntaxique ou morphologique : toutes les variations peuvent avoir une portée, y compris lorsque l'on a affaire à une phrase « mal construite », c'est-à-dire non standard. Le cas extrême est celui d'une absence totale de signification ou celui de structures totalement incohérentes, n'obéissant à aucune rationalité : des structures qui, à proprement parler, désintègrent la phrase. Et encore, ce cas n'est même pas l'extrême, car alors, les mots, au moins, conservent un sens. On trouverait un

cas plus trivial, mais finalement plus radical, dans l'exercice qui consiste à « chanter en yaourt » : nombre de rockeurs incapables de parler en anglais n'ont aucun problème à « faire comme si c'était de l'américain », c'est-à-dire la langue du rock ; sans parler brésilien, un chanteur peut faire du yaourt sur un rythme de bossa. Dans ces énoncés, apparemment rien de structurant n'émerge, aucun phonème n'accède à la clarté reconnaissable du morphème, et pourtant, la portée significative de la performance est on ne peut plus puissante — au prix d'être, surtout pas dénotative, pas même connotation, mais impressive. C'est la « musique de la langue » qui importe. Chez le bébé, c'est cette qualité « analogique » (par distinction avec la maîtrise des compétences « digitales », plus fines, des parties du code) qui constitue le premier pas dans l'acquisition de la parole ; à travers les lallations, dans l'intégration précoce et apparemment mimétique de la parole, c'est-à-dire ce son étrangement puissant dans l'environnement immédiat du bébé, passe l'ensemble des valeurs tonales autant que culturelles de la langue dite « maternelle ». L'expressivité ainsi construite, l'est bien plus à réception qu'à émission ; il s'agirait presque d'expressivité sans expression, si l'on peut dire : une puissance d'exprimer, qui dépasse, précède, englobe, toute expression effective et la fonde. Dans ces conditions, on peut affirmer que la dimension sémantique concerne la réalité de la langue même en-deçà du morphème, c'est-à-dire la dimension phonétique.

Mais évidemment, affirmer une telle dominance sémantique de la langue, y compris en-deçà du morphème, ne signifie pas qu'un son aurait du sens en soi : c'est parce que la langue est aussi discours, comme tout fait de langage, qu'un énoncé peut prendre une signification. Il ne s'agit pas de retomber dans une version cratylienne de notre conception des sons, qui les ancrerait dans un rapport de traduction directe d'une réalité significative : c'est au contraire parce que les sons sont intégrés dans un ensemble structurel, dans lequel ils prennent une valeur distinctive et relative, qu'ils deviennent vecteurs d'une expressivité. Les sons de la langue n'ont aucune signification en tant que tels ; les significations de la langue ne s'ancrent dans aucune relation directe aux choses.

La sémantique n'écrase pas la matière propre au niveau intégratif phonétique. Au contraire, elle l'intègre, c'est-à-dire qu'elle lui impose une logique qui la complexifie de façon spécifique, la faisant accéder à la dimension de la signification ; et en l'intégrant, elle maintient de la distinctivité entre les différents matériaux : le matériau physique concret des images acoustiques articulées (ou visuelles quand les sons cèdent la place aux lettres), et le matériau non-physique des représentations de conscience (ou inconscientes) qui animent les énonciations et les réceptions de chaque énoncé dans une langue connue. Sans aucun réalisme ni aucun idéalisme transcendant, la dynamique intégratrice réinstalle chacune des deux logiques, phonétique et sémantique, dans son aire propre — tout en les reliant ensemble.

Or, cette distinction entre son et signification risque toujours d'être écrasée par la doxa, par l'idée immédiate que nous nous faisons d'une langue quand nous en sommes les interlocuteurs « naïfs ». C'est la conscience plus ou moins aigüe de cet enjeu qui anima la querelle entre esclavagistes et Jésuites autour des sons de la langue guarani. Cet épisode est édifiant quant aux tentatives d'instrumentalisation de la langue, et on va y observer la résistance des Jésuites contre la tentative d'écraser les différents niveaux d'intégration de la langue. Les esclavagistes prétendirent s'appuyer sur l'absence en guarani de telle ou telle consonne, supposée indispensable à la transmission de la Parole sacrée : impossible, dans ces conditions, de penser évangéliser ces peuples, qui pouvaient ainsi être livrés à l'exploitation pure et simple. Ce faisant, on en revenait à l'argument cratylien, mais inversé : l'absence de phénomènes phoniques témoigne de l'impossibilité d'une existence réelle de la chose qui, dans des langues « chrétiennes », est exprimée

par de tels phénomènes. Le niveau intégré du phonétique et le niveau intégrant du lexique sont écrasés, l'indistinction entre les deux témoigne d'une annulation de la régulation sémantique de la langue, annulation qui est elle-même le témoin d'un dysfonctionnement de la loi linguistique fondatrice : celle de l'arbitraire du signe. Face à pareille réduction du sémantique au phonétique, les Jésuites arguèrent de nombre d'autres faits témoignant d'une possibilité d'élévation spirituelle dans les mœurs et dans la culture des Guaranis ; mais surtout, ils déplacèrent le débat sur son vrai domaine, en montrant que la différence, par rapport à l'aire des langues « chrétiennes », notée dans le matériau phonique et dans les usages phonatoires guaranis, n'empêchait en rien une expressivité de cette langue capable d'accueillir et de transmettre des notions, tout autant qu'une langue romane. La présence ou l'absence d'un son, en soi, n'est porteur d'aucune valeur, et encore moins d'aucune signification : poser la phonétique dans sa logique « immanente », et non dans son apparente portée immédiate, nécessite de montrer comment la phonétique s'intègre dans le système plus général de la langue. Cela rétablit les enjeux par rapport à leurs objets exacts : interpréter en-deçà du sémantique est un collage méthodologique, souvent une dérive idéologique. L'argument jésuite réintroduisait au contraire une distinction entre le fonctionnement purement physique des sons, et le fonctionnement différentiel, non seulement de leur transcription phonétique, mais aussi de la seconde étape de la construction des unités de signification. C'est ce qui mena à l'établissement d'une grammaire guarani : pour présenter un élément de la langue, c'est tout le système de la langue qu'il faut présenter ; en un point existant de la structure, c'est toute la structure qui est abstraitement à l'œuvre pour qu'une valeur puisse être assignée à ce point, à cet élément. La distinctivité est le principe structurel par excellence.

D'un point de vue structural, Hjelmslev est sans doute le linguiste qui a le plus précisément tenté de penser la place du sémantique dans la langue ; à la suite du sémioticien Georges Molinié, on pourrait considérer que la catégorie de la « substance du contenu » est, chez Hjelmslev, le lieu de la langue où se dépose, de la façon la plus spécifique, la dimension sémantique propre à la culture dont la langue se fait, toujours, la porteuse⁹⁵.

b. Pragmatique

Cette présence de la dimension sémantique au cœur de chaque énoncé est liée à une autre dimension : la dimension pragmatique.

L'angle pragmatique met en lumière le fait que tout énoncé est avant tout un acte, acte de langage, interaction sociale parmi d'autres. La visée d'un énoncé n'est pas seulement la description neutre d'un objet fixe et comme sans rapport avec sa manipulation langagière, mais une interpellation du monde (à travers ses acteurs, des interlocuteurs, etc.). La forme standard n'est plus une description à l'indicatif, mais une interpellation à l'impératif : tout énoncé implique un changement dans la situation d'énonciation. Dire « La plaque est rouge » sous-entend : « Ne la touche pas, elle est brûlante » ; dire « Le ciel est bleu » peut impliquer l'incitation à être heureux en ce jour ensoleillé ; et quand Verlaine écrit le vers de Rimbaud : « Il pleut doucement sur la ville » en exergue à son poème « Il pleure dans mon cœur comme il pleut sur la ville (...) », cela porte à la lecture l'élément de comparaison qui lance toute l'élégie verlainienne, et met le poème sous le chef de la mélancolie et du spleen, et ultimement sous le signe de la parole du poète

⁹⁵ On peut se référer à l'ouvrage de Georges Molinié, *Hermès mutilé. Vers une herméneutique. Essai de philosophie langage*, Paris, Honoré Champion, « Bibliothèque de grammaire et de linguistique », n°21, 2005. Le débat mériterait d'être poursuivi, pour savoir en quoi les trois autres catégories hjelmsléviennes (forme du contenu, substance de l'expression et forme de l'expression) sont ou non traversées par la dimension sémantique. On pourrait, sur ce point, suivre les propositions de lecture du sémanticien François Rastier.

amant. Et un tel effet à réception convoque tout le matériau de la langue et de ses usages : jeu phonétique, syntaxique, poétique, etc. Dire ne va jamais sans conséquence, y compris dans la formation interne de l'énoncé : telle est la loi pragmatique.

Les différents niveaux de la réalité de la langue et de ses règles grammaticales ne peuvent se saisir hors de leur régulation, qu'opèrent les usages réels de ses agents. La langue n'existe qu'à travers ses différents usages : non pas directement à travers l'accumulation des différences occurrences particulières, illimitées et sans ordre, mais en tant qu'il existe différents « régimes de parole », pour reprendre une catégorie de Jakobson : les. La langue peut être activée à différents régimes. voilà qui désigne la pragmatique des différents régimes de discursivité de la langue, régimes qui, tout comme la langue, sont eux-mêmes matériels, physiques ou culturels. De tout cela naît le règne proprement humain de la culture, au sens fondamental de terreau hors duquel rien d'humain ne pousse, depuis le simple acte de parole jusqu'à la création artistique ou conceptuelle la plus élaborée. C'est toujours à travers la structure de notre langue, mais sans que celle-ci « commande » tout, que nous, ses sujets, existons comme êtres de langage. On peut donc considérer la pragmatique, d'une certaine façon, comme l'échelon intégratif le plus large du système linguistique apparu à hauteur du niveau phonétique.

c. Sémantique et pragmatique

Pourtant, on peut regarder cette relation intégratrice sous un autre angle, et considérer que ce n'est pas la dimension pragmatique, mais la dimension sémantique, qui constitue la détermination la plus intégratrice dans la langue. En effet, la détermination pragmatique de la langue se joue aussi, fondamentalement, sur fond de signification. Cette imprégnation sémantique conditionne tout énoncé, y compris comme acte : prendre la parole n'a ipso facto pas la même signification selon la culture qui soutient et accueille cette parole proférée. Si tout énoncé est intégré dans son environnement social, culturel et historique, alors il porte en lui les possibilités et les interdits de signification régnant dans cet environnement. L'énonciation se fait selon des topoi, des codes d'usage ou de signification, qui la précèdent et la déterminent — c'est par exemple ce qu'a permis de penser la catégorie de l'ethos de la rhétorique aristotélicienne. Ainsi, la dimension pragmatique de l'intégration linguistique peut se lire comme étant à son tour, déterminée, donc intégrée, par la dimension sémantique.

Pourquoi une telle situation de renversement dans « l'ordre des intégrations », entre le point de vue sémantique et le point de vue pragmatique ? Il s'agit d'un changement dans le point de vue porté sur le régime de fonctionnement de la langue, et non plus une question quant au type de matériau considéré. Sémantique et pragmatique sont des dimensions linguistiques qui concernent la même matière non physique, ou « non hylétique », pour reprendre une expression de François Rastier qui reprend cette distinction aristotélicienne pour distinguer ce qui relève de la matière culturelle, « immatérielle » dirait-on aujourd'hui, de la matière physique proprement dite — évidemment, il s'agit d'une distinction notionnelle, et non d'une disjonction réelle : d'où, précisément, le fait que la dimension sémantique ou pragmatique peut porter sur des matériaux physiques, sonores ou graphiques, autant que sur leur signification.

Mais fondamentalement, ce que l'on a dit pour le fonctionnement sémantique de l'intégration, vaut pour l'intégration à régime pragmatique : ces logiques intégratrices sont différentes dans leur nature, et non seulement dans leur échelle, de l'intégration qui hiérarchise les niveaux phonétiques et morphosyntaxiques. Elles sont certes plus englobantes en ce qui concerne l'étendue de leur emprise, qui s'étend sur chaque endroit de la vie de la langue, mais surtout, elles agissent de façon transversale aux différentes strates du matériau « physique », sonore ou

scripturaire.

d. Conséquences sur la structure phrastique

Ainsi, la langue se révèle une « machine⁹⁶ intégratrice » qui regroupe une réalité plurielle (celle de ses différents matériaux), et qui trouve deux types de logiques intégratrices à l'œuvre dans son existence : une logique strictement hiérarchique (phonétique et morphosyntaxique), et deux logiques transversales (sémantique et pragmatique).

L'ouverture sémantique et pragmatique de la langue sur « ce qui n'est pas elle » a un effet en retour sur la structure morphosyntaxique de l'énoncé. La structure syntaxique proprement dite ne sort pas indemne d'une telle régulation de l'intégration. En effet, le terme de « pragmatique » ne doit pas nous faire croire qu'il serait possible de rejeter « le sort des énoncés » hors de la linguistique elle-même : une autonomie conceptuelle du concept de langue vis-à-vis de l'aire de ses usages est peut-être utile à construire une grammaire formelle, mais elle n'est épistémologiquement pas tenable en elle-même.

Tout énoncé, à partir du moment où on lui suppose un sujet énonciateur, c'est-à-dire une portée pragmatique et une valeur sémantique, est toujours susceptible d'être récupéré dans une dynamique d'interprétation. Pensons aux phrases averbales. Certaines sont à deux éléments (*Bizarre, ce truc*), où l'on peut établir un lien prédicatif entre les deux éléments (« ce truc est bizarre »). D'autres sont à un seul élément (*Mes bijoux !*), où l'absence de prédication, et donc d'ancrage de la phrase dans une réalité par un verbe, est récupérée par la connaissance requise, de la part du lecteur, du contexte dans lequel la Castafiore prononce cette phrase : soit elle vient de perdre les bijoux, soit on les lui a retrouvés — ce qui d'un seul coup change le ton, la portée et la signification, bref la valeur de cet énoncé. Dans ces exemples de phrases averbales, rétablir le prédicat (ou le thème, dans le cas d'un énoncé du type : *Envolés !*) ne peut se faire que par le recours au niveau contextuel, niveau d'intégration supérieur, qui intègre la structure phrastique défaillante et « récupère » sa fonction signifiante. La procédure d'intégration se trouve ici dans un cas extrême car ce n'est pas la structure linguistique qui est défaillante, mais la matière elle-même qui manque : dans une phrase averbale, ne demeure que la relation de prédication, c'est-à-dire la pure structure intégratrice, mais sans plus de matière à intégrer. Certes, cette matière est présente de façon sous-jacente et peut être rétablie à la place logique où elle fait sens, mais cela n'est possible qu'à une condition : que la structure phrastique défaillante soit à son tour réintégrée, *en tant que défaillante*, dans un niveau supérieur d'intégration, c'est-à-dire le niveau pragmatique qui saura traiter, et la faille, et sa juste valeur — car on se rend compte que l'efficacité communicative de *Mes bijoux !* ou *Bizarre, ce truc*, est bien plus forte et plus parlante, ainsi incomplète, que dans la complétude banale des structures complètes correspondantes (*Mes bijoux ont disparu* ou *Ce truc me semble bizarre*).

L'énoncé linguistique produit sa portée significative par un jeu certes complexe, aux apparences souvent déconstruites, mais qui jamais ne cesse de s'opérer en termes d'intégration.

Ce qui se perd en précision significative se gagne en efficacité pragmatique. Une telle opération requiert entre autres tout le système des embrayeurs de discours, qu'ils soient aisément repérables dans un jeu déictique, ou qu'ils soient ostensiblement absents, d'où l'importance de cette défaillance qui se donne à percevoir comme telle, déclenchant ainsi un phénomène d'indice. Quelles sont les qualités extralinguistiques nécessaires pour interpréter une phrase insuffisamment actualisée ? — On entre alors dans le problème, si difficile pour peu qu'on

⁹⁶ Pour la définition de ce terme, cf. *infra*, 3, B.

l'étudie de près, du régime allusif de la parole ou d'un écrit. Le traitement de l'allusion peut se poser tel un curseur entre deux stratégies, qui peuvent parfois se combiner et entre lesquelles on trouve toutes les variantes imaginables. La première stratégie serait un redoublement d'indices formels ; dans *C'est quand qu'on va où ?*, titre d'une chanson de Renaud, le clin d'œil humoristique au ton enfantin joue sur l'impossibilité, rarement énoncée mais évidente, qu'une interrogative partielle puisse porter sur deux éléments ; ainsi mis en coprésence, ces deux éléments provoquent un sentiment de trop-plein, qui provoque l'interprétation attendue. La stratégie opposée passe par une absence de signes, et sa pointe la plus redoutable est la figure de l'ironie, qui consiste à signifier le contraire de ce que l'on dit, sans gradualité possible, sans aucun indice perceptible, sinon dans un seul jeu de réversibilité totale de l'énoncé : dans *Jules César*, on ne peut repérer l'antiphrase dans *Brutus est un homme d'honneur*, que si l'on sait que son énonciateur, Antoine est l'ennemi de Brutus (Shakespeare, *Jules César*, III, 2). L'absence apparente, mais la présence silencieuse, du vrai discours sous l'énoncé de surface, seul le capital linguistique et culturel du récepteur lui permet de le repérer. La valeur de la phrase, dans sa portée pragmatique et sa substance sémantique, n'est actualisable que grâce à la contextualisation de la structure syntaxique : l'élargissement de la faculté intégratrice doit aller au-delà de la seule structure phrastique. S'ouvre alors l'espace de la création de la langue, les chemins que l'on peut parcourir librement jusqu'à la prose la plus déformante de Proust, Céline ou Joyce, jusqu'aux poèmes les plus affolés d'Henri Michaux ou de l'Oulipo, jusqu'aux équations inventrices d'univers contre-intuitifs d'Einstein ou de la géométrie non-euclidienne.

III. La langue, intégratrice et intégrée

1. La logique intégratrice de la langue

En dernière instance, la logique intégratrice de la langue reste l'opérateur qui « récupère » les lacunes, les affaiblissements locaux, de sa propre régularité. Plus largement, les différences qui se détachent sur fond de l'homogénéité de la langue, les nuances qui, dans l'abord d'un phénomène de langue, peuvent être analysées en termes d'intégration. Ainsi, on peut résumer les enjeux de notre propos : la langue est une structure dont la logique intégratrice peut modéliser les structures « de base », mais également la gestion de ses exceptions, de ses irrégularités et de ses dysfonctionnements.

La langue comme structure et comme pragmatique peut être conçue comme machine intégratrice, et cela concerne même ses différents procédés de régulation, dérégulation et transformation⁹⁷.

Mais la langue, pour être une structure intégratrice, n'a pas pour sort de se figer. Et ce, non seulement de par son intégration dans son « écosystème » psychique et social, mais dans sa structure même. De ce point de vue, les différentes sciences linguistiques (sociolinguistique, psycholinguistique, ethno-linguistique en particulier) étudient l'intégration réciproque entre la structure de la langue et la réalité psychique, historique et sociale des groupes de ses locuteurs,

⁹⁷ C'est-à-dire des processus de désintégration et de réintégration. Le prix à payer, comme pour toute structure, c'est bien sûr qu'il existe toujours une part qui restera à jamais non-intégrée : toute structure se construit sur un élément rejeté, indicible, et on connaît tous ces moments où il est impossible de traduire certaines expressions d'une langue à l'autre : la langue est un commerce qui donne une certaine valeur au monde, et comme tout commerce, elle n'épuisera jamais toute la valeur qu'offre le monde aux hommes, selon le l'étalon grâce auquel ils veulent établir commerce, faire échange, avec lui.

ainsi que l'évolution de ces rapports intégratifs dans les processus plus ou moins rapides et profonds de variation des usages de la langue.

2. Remarques épistémologiques sur le paradigme intégratif

Arrivé à ce stade, on peut faire trois remarques d'ordre épistémologique sur la place de l'intégration dans le fonctionnement de la langue.

a. L'intégration, concept vagabond

Premièrement, le propos de ce cours étant de mettre en évidence la présence du schème intégratif au cœur de la langue, il serait tentant d'en déduire sa prédominance dans le fonctionnement linguistique : il n'en est pourtant rien. L'intégration n'est pas un horizon ni un fondement d'une théorie linguistique. Le schème intégratif n'est pas propre à la langue.

Deuxièmement, mon propos n'est pas sous-tendu par la recherche d'un enracinement du recours à l'intégration, dans une « nature » humaine, une prédisposition neurologique. Autrement dit, je ne défends aucune conception réaliste de l'intégration, un ancrage bio-cognitif de cette catégorie anthropologique.

De façon générale, l'intégration est un concept ordinaire et vagabond. Ordinaire parce qu'outil trivial de la « pensée sauvage », pour reprendre l'expression si heureuse de Claude Lévi-Strauss : l'intégration fait partie de la besace du bricoleur auquel l'anthropologue compare le penseur sauvage. Vagabond parce que, précisément, il m'apparaît, depuis vingt ans, qu'une enquête sur l'intégration peut trouver ce schème à l'œuvre quel que soit le lieu humain où l'on porte ses pas, ses yeux, sa soif de rencontre d'autrui, de sa pensée, de ses actes, de sa culture.

b. Désamorcer le débat sur la transitivité du langage

Deuxièmement, on voit qu'il est possible de relever une implication de la présence du paradigme intégratif dans les aspects les plus triviaux et quotidiens de la langue. Reprenons les relations entre sons et significations. Il a été possible d'affirmer que la dimension sémantique pouvait concerner même la dimension phonétique de la langue, sans pour autant réduire le sens au son, sans retomber dans la vieille thèse cratylienne selon laquelle les mots, pour pouvoir « dire quelque chose », seraient fondés dans un rapport réel aux choses. Cela a été possible parce que la notion de fondement, dans un système intégratif, ne suit pas le modèle « fondateur », celui selon lequel une racine est à l'origine de l'arbre de ses conséquences. Avoir recours à un modèle intégratif dynamique, et non selon un modèle transitif et statique, permet de faire l'économie de la traditionnelle opposition entre d'une part la thèse réaliste du fondement du langage dans un réel qu'il aurait à dire (modèle transitif), et d'autre part la thèse opposée, supposément la seule en lice, d'une conception intransitive du langage, conception dans laquelle le risque est la disparition corps et bien du concept d'objet, de signifié et de référence, ce qui en ultime analyse ne peut être soutenu, même par les positions pragmatistes ou par les options nominalistes les plus fortes⁹⁸. La dynamique intégratrice pose non pas une relation objective entre chose et mot, entre son et signification, mais la présence d'un matériau, sonore mais pas seulement (graphique, « abstraite » : schème, etc.), au sein d'une structure. Cette présence est pleinement accueillie, quelle que soit la singularité la plus fine du matériau, la plus « négative » au sens adornien du terme : c'est-à-dire une singularité ultimement non-dialectisable, et cependant essentielle à la vue dialectique d'une parole sensée. Cette singularité est présente et son intégration dans un degré supérieur est une question de disposition au sein d'une régulation porteuse d'une mise en forme. Ce qui est premier

⁹⁸ L'une d'entre elles est celle de Georges Molinié, dans *Hermès mutilé*, *op. cit.*

dans l'ordre de l'analyse n'est pas le niveau intégré, et le modèle de la « racine » ou de la « source » est neutralisé ; c'est le niveau intégrant, en tant qu'il *informe* la matière intégrée ; l'abord de cette matière est toujours, déjà, abord médiatisé par la structure langagière dans laquelle elle prend valeur ; ensuite, seulement, ce niveau intégré peut être approché, par époques successives, dans ses différentes règles de fonctionnement propres, « immanentes » à son niveau propre. Il se peut qu'en biologie, le niveau de la cellule puisse exister indépendamment de son intégration dans le niveau supérieur de la molécule ; mais dans le système de la langue, l'existence d'un phonème ne peut exister hors du système global de la langue, et au premier chef de la dimension pragmatique.

c. La langue, intégratrice et ouverte à la fois

La seconde remarque est que les logiques sémantique et pragmatique font que la langue n'est pas un système figé, inamovible, fermé : l'intégration n'est pas qu'un jeu de poupées russes, c'est une constellation d'intégrations. La conséquence est que la langue cesse d'être une structure totalement isolable de son contexte. La structure et la valeur signifiante d'un énoncé sont invisibles hors de ses usages réels et de son environnement anthroposocial⁹⁹. Un énoncé est toujours, déjà, intégré dans un environnement : son énonciation ne peut être légitimement abstraite des lois de cet « écosystème ». Sémantique et pragmatique ouvrent la langue à « ce qui n'est pas elle » : parce que de la signification et de l'acte traversent chaque niveau, chaque régime d'existence de la langue, la langue est une réalité intégrée dans un environnement : elle est un fait et un être anthropologique, et à ce titre, si la linguistique peut prétendre à s'ériger en science autonome, elle ne peut cependant pas se prétendre souveraine dans son autarcie. L'intégration linguistique n'est efficace et ouverte à la diversité du monde qu'il y a à dire, que parce qu'elle est elle aussi intégrée dans une constellation d'autres dimensions : sociale, culturelle, psychique, etc.

Cette intégration a une implication pragmatique : les interactions entre « l'intérieur » de l'énoncé et son « extérieur » sont constitutives de sa valeur, mais expliquent également sa structuration interne, et sa portée en tant qu'acte. Mais cette distinction entre l'« intérieur » d'un énoncé et son « extérieur », à laquelle j'ai eu recours plus haut, est insatisfaisante. On comprend maintenant qu'« intérieur » et « extérieur » ne sont pas des catégories suffisantes en linguistique, car cela supposerait qu'il y a une stricte frontière entre le règne de la langue et le règne dans lequel elle existe, ce qui nous ferait retomber dans une conception réaliste du rapport entre langage et monde. C'est l'une des raisons pour lesquelles la distinction entre niveau intégré/niveau intégrant est plus économique. Nul intérieur, mais un niveau d'organisation propre ; nul extérieur, mais un niveau intégrant (si l'extérieur détermine l'énonciation) ou un matériau intégré (si par « extérieur », on désigne un objet du monde que cherche à dire l'énoncé, que l'énonciation intègre dans son acte de parole).

Sur quel « environnement » s'ouvre la langue ? Quel est le réel spécifiquement humain, qui l'intègre ? C'est ce que l'on va voir à présent.

⁹⁹ Je n'entends pas par là confondre sémantique et pragmatique, mais tenir compte des convergences profondes qui expliquent qu'aient pu se rencontrer et dialoguer une certaine sémiotique pragmatique et une certaine sémantique culturelle. Je pense ici au dialogue entre la sémiostylistique de Georges Molinié et de la sémantique culturelle de François Rastier : un séminaire commun à Paris-Sorbonne dans les années 1990 rassembla les deux penseurs, et Molinié n'a jamais cessé de tenir compte des abords de sa propre matière, la sémiotique, par les autres disciplines des sciences du langage.

3. La langue, machine anthroposociale auto-éco-intégrée

a. La langue, une « machine anthroposociale »

La complexité linguistique s'étend bien par-delà la seule intégration morphosyntaxique. Selon nos options théoriques, cet élargissement, nous pouvons en suivre les développements sous plusieurs formes. Il y a la « grammaire de texte », si l'on poursuit (et dépasse !) la méthodologie de la grammaire phrastique au niveau de l'organisation d'énoncés dont la phrase (ou toute structure sémantico-syntaxique) est l'unité de base. On pourra également regarder le champ de la vie la plus riche de la langue, c'est-à-dire de l'oralité. Enfin, on pourra s'intéresser à l'analyse des « discours », en sachant avant tout que ce terme est sans doute l'unité la plus ample, et donc la plus polysémique, qui recouvre toutes les strates de la langue : depuis l'énoncé le plus étroit jusqu'à ses implications énonciatrices ou psychosociales les plus profondes (ouvrant sur les continents, que mon chapitre ne prétend pas aborder, de la psycholinguistique et de la sociolinguistique), en passant par les conditions de production discursive qui déterminent l'aire entière d'une époque ou d'une culture, ce que des théorisations aussi différentes que celles d'*épistémè* de Michel Foucault, ou de « discours constituants » de Dominique Maingueneau. Mais quoi qu'il en soit, pour ce qui nous intéresse, la machine intégratrice des langues n'existe qu'intégrée elle-même dans la machine humaine, ce qu'Edgar Morin appelle une « machine anthroposociale ».

Le concept de « machine », selon Morin, n'est pas à entendre au sens réducteur de la machine industrielle, automate inanimé : la première des machines, c'est, à l'échelle de l'univers, l'étoile ; une machine est un être réel. Parmi ces êtres, il existe l'organisation de l'espèce humaine, organisation sociale, mais pas seulement : psychique, langagière et culturelle (« noologique », dit Morin) — ce qui définit la sphère anthropologique ne se limite pas à la régulation sociologique des interrelations humaines, que ce soit à l'échelle des sociétés massives (la dimension « macrosociale », pour Morin), des sociétés plus réduites, des groupes restreints, ou des individus. Il n'y a, en un sens, que des machines de machines, que des individus d'individus, telle est la matière dont s'occupe *La Méthode* de Morin : en un sens, on retrouve tout à fait le schéma intégratif dans l'œuvre de Morin, dont une étude précise montrerait la conception spécifique de l'intégration qui y est faite, et mise en pratique. Mais de cette matière, Morin vise à saisir l'organisation, qui est complexe : l'intégration à l'œuvre dans le réel est donc complexe, et cette complexité n'épargne pas la langue. Sans nous livrer à une étude exhaustive de l'anthropologie morinienne, nous allons maintenant proposer une approche qui s'en inspire, du fonctionnement intégratif de la langue.

b. La langue et son écosystème

Parler d'un « écosystème » dans lequel la langue serait à son tour intégrée n'est pas qu'une métaphore cédant à l'air écologiste de notre époque : en empruntant les catégories de *La Méthode* d'Edgar Morin, c'est considérer la langue comme une « machine anthroposociale », c'est-à-dire un être complexe. Cet être est capable d'auto-organisation, c'est-à-dire la propriété d'une intégration interne, tendue entre deux dynamiques qu'elle tente de maintenir ensemble : l'une, centripète et liante, et l'autre, un ensemble de force centrifuges ou « désintégratrices ». Mais ce même être est tout autant dépendant d'une éco-organisation, c'est-à-dire qu'il est également déterminé par une intégration externe au milieu sur lequel il est « branché » et duquel il tire son énergie, ses représentations, ses usages.

La langue est intégrée dans le milieu d'où elle émerge : mais cette émergence signifie que la langue s'autonomise au point de créer son propre univers (Morin parle d'une « noosphère »). Cet

univers constitue la dimension « culturelle » qu'une langue fait naître et déploie. Et à son tour, cet univers devient lui-même l'écosystème au sein duquel émergent de nouveaux êtres (paroles, discours, etc.), qui en engendrent d'autres, etc. Quoi de plus vivant que Tintin ou Ivanhoé ? À ceci près qu'un personnage d'œuvre littéraire ne « vit » à proprement parler... que dans le roman de Walter Scott, ou dans la BD d'Hergé, c'est-à-dire dans l'activation par le lecteur de ce tas de pages plus ou moins recouvertes d'encre. La chaîne d'intégration est la suivante : le personnage Ivanhoé émerge (et est intégré) dans le cadre du roman, lequel émerge (et est intégré) dans la langue, laquelle émerge (et est intégrée) dans une aire culturelle, laquelle enfin émerge (et est intégrée) dans l'investissement psychique et physique d'un animal anthroposocial capable d'imagination et de projection fantasmatique. Chacun de ces êtres (personnage, œuvre linguistique, langue, homme), vit, au sens plein du terme : il développe une existence singulière — mais à son niveau d'intégration : il ne pourrait vivre tel quel ni ailleurs, ni autrement. On voudrait ressembler aux héros des livres ou des opéras, mais cela ne se peut. De même, pensons à la déception de notre imagination intime de lecteur, lorsqu'on essaie d'adapter l'image plate et épurée de Tintin dans la 3D animée et réaliste du cinéma, supposée faire franchir au personnage le « saut ontologique » de l'incarnation en (l'image d')un véritable être humain, soit en l'acteur Jean-Pierre Talbot soit en l'image de synthèse des studios de Steven Spielberg.

Mais la relation d'intégration n'est pas qu'une façon de placer relativement différents degrés d'émergence dans le réel : si l'on remonte cette chaîne, chaque niveau intégré agit sur le niveau intégrant — si Tintin « vit », c'est qu'il agit aussi sur la vie réelle des gens et devient un acteur réel de notre culture. La relation de détermination et d'influence ne se fait pas que dans le seul sens intégrant — intégré. De la même façon, une idée abstraite peut avoir des conséquences bel et bien réelles. Prenons par exemple la notion du Bien. Pour émerger dans un contexte culturel donné, elle n'a eu besoin que d'un adverbe (*tu le fais bien* : quoi de plus neutre que ce mot évaluant la correction d'un geste ?) qui a subi une substantivation (*Le souverain bien*), via l'étape intermédiaire de l'adjectivation (*quelque chose de bien, une type bien*) ; ce faisant, insensiblement, le critère d'évaluation correct/incorrect devient jugement qualificatif pouvant s'appliquer à un être et non plus seulement à une action, avant de devenir un être de plein droit : l'Idée du Bien. Éco-intégrée dans tel ou tel environnement éthique, cet être linguistique peut voir sa substance s'emplier de dimensions qui le « définissent » ; le bien devient alors porteur de valeurs aussi variées qu'il existe d'environnements culturels différents : ici être heureux, là laisser libre autrui, ailleurs évangéliser les amérindiens au risque de les exterminer, et parfois envoyer deux avions sur des gratte-ciel, ou imposer la démocratie à des peuples forcément barbares... pour leur *bien*. Certains êtres les plus intégrés, les plus abstraits, irréels, peuvent voir leur force singulière déborder des degrés intégrants qui les régissent pour répandre dans le monde ce que leur pure forme est supposée exprimer du monde (dimension sémantique), et impliquer en son sein (dimension pragmatique).

À chaque degré d'intégration correspond une qualité ontologique propre : bien sûr que n'auront pas entre eux le même degré de réalité un être « noologique » telle que l'idée abstraite du bien, un être de langue tel que le substantif lui correspondant, l'être de création romanesque appelé Ivanhoé, pas plus que, tous ensemble, ces êtres de langue ne disposeront de la même individualité ontologique que le degré supérieur de leur intégration, celui des individus biologiques de l'aire anthroposociale.

La complexité de cet ensemble consiste donc non seulement dans l'étagement de ces émergences, mais dans les effets « en boucle » que les niveaux intégrés peuvent avoir sur les

niveaux intégrants. La complexité réside enfin dans le fait que cette remontée n'est pas linéaire, mais représente elle-même un écheveau de relations centrifuges/centripètes, concordantes/discordantes, disjonctives/conjonctives, régulatrices/anarchiques, etc. En d'autres termes, la notion d'intégration perd ses apparentes orthodoxie et hiérarchie, que semblait impliquer l'image décidément trop figée des « poupées russes ».

Morin fait de l'intégration l'une des logiques à l'œuvre dans la complexité de toute machine vivante ; étant donné mon propos, qui est d'étudier la catégorie de l'intégration comme principe dominant le fonctionnement de la langue *en tant que structure*, j'en conclus symétriquement que l'intégration est en soi une notion complexe.

Cet écosystème constitue un niveau d'intégration supérieur à la seule aire interne de la langue, que la linguistique est en droit de revendiquer en partie comme l'un de ses objets. La psycholinguistique, la sociolinguistique et l'ethnolinguistique sont les disciplines majeures pour l'étude d'une telle « écologie linguistique ». Sans étudier ces approches proprement dites, qui dépassent ma compétence¹⁰⁰, je rappellerai cependant un point qu'elles partagent avec ma propre enquête : toutes peuvent reprendre le constat que jadis Bourdieu établit à propos de la littérature : l'autonomie théorique et pratique du concept de langue vis-à-vis de l'aire de ses usages n'est pas tenable épistémologiquement. Le sociologue, évidemment, visait par là l'environnement sociologique. Disons, quant à nous : l'environnement anthropologique.

Les structures qui défigent les schémas intégratifs trop « rigides » sont déjà des schémas proprement linguistiques. Ce sont des schémas de régulation, mais également des procédures d'évolution historique, contextuelle. Les procédures d'intégration rendent également compte des variations dans l'intégration, mais également des progressions et des évolutions : La dimension diachronique est un déroulé qui doit pouvoir aussi être saisi par le travail de l'intégration. Sans une telle faculté, on n'aurait pas à faire à une structure à proprement parler. Le faux débat entre histoire et structure met sur un même plan deux objets hétérogènes, à savoir la réalité et la structure ; or ce sont là deux plans d'existence de la langue irréductibles, qui ne sont pas du tout à homogénéiser, mais à articuler, à l'instar par exemple de la phonétique historique. Par contraste, pensons à l'absence d'un tel débat faussé dans le champ de la biologie par exemple : qu'il y ait une structure organique n'empêche pas que cet organisme vieillisse, et que les espèces évoluent.

c. La dimension sémiotique de la langue

C'est en effet au niveau anthropologique que se situe cette enquête. Si jusqu'à présent, la langue a été envisagée dans sa dimension strictement linguistique, il s'agit de voir en quoi elle est avant tout *langage*.

Ce qui spécifie *l'humain*, c'est-à-dire ce qui définit l'espèce humaine, c'est le langage. Pas seulement la langue, mais l'aptitude à traiter symboliquement le réel, et à organiser les signes qui nous en parviennent (c'est-à-dire que nous décidons d'y lire), et les signes que nous échangeons entre congénères, non seulement comme des indices ou des icônes aux significations figées, mais comme un ensemble souple et infini, bien que strictement régulé, pour former des énoncés. Cette organisation symbolique du réel en langage, c'est ce que recouvre le concept de « structure », d'où cette expression de Lacan : « La structure, c'est le langage ». Autant la langue est un concept qui doit s'entendre au niveau de groupes sociaux, qui voient leur identité « culturelle » définie par *un*

¹⁰⁰ Toutefois, pour ce qui est de situer mon propos par rapport à ces disciplines, sur le plan épistémologique, je renvoie à la communication qu'Olivier Francomme et moi-même avons faite au colloque de sociolinguistique organisé à Beauvais, en janvier 2013, et reproduit *infra*, en dernière place dans ce recueil.

code précis, autant le langage désigne la dimension anthropologique du symbolique. Le langage existe à travers les langues, mais sans langage, les langues seraient des codes figés, immuables — un « outil de communication » en rien différent des autres modes de communication dans le règne du vivant.

La machine anthroposociale a pour spécificité première de questionner, dire, interpréter et inventer le monde : ce rapport au monde peut prendre plusieurs vecteurs, plusieurs formes symboliques, plusieurs langages. On n'a donc plus affaire seulement à une machine de langue ; la machine anthroposociale est une machine de langage. Sa dimension propre n'est plus seulement linguistique, mais englobe toute forme de signes, pour peu qu'ils fonctionnent en langage : *semeion* signifiant « signe » en grec, on dira que la machine linguistique est une machine sémiotique. À cette étape de l'enquête¹⁰¹, posons donc que la langue est une forme de langage, un système sémiotique, parmi d'autres¹⁰².

Tout langage est structure, et la thèse qui fait de la langue une structure par excellence est la suivante : tout énoncé, pour peu qu'il soit reconnu comme intégré à une langue, prend ipso facto une valeur dans l'aire de cette langue — le tout étant, ensuite, de négocier et échanger cette valeur, soit dans le commerce clair des énoncés suffisamment lisibles, soit dans les difficiles négociations d'énoncés trop obscurs ou insuffisamment régulés par la langue. À hauteur sémiotique, c'est-à-dire à hauteur de langage, cette loi revient à dire que, pour un homme, tout peut devenir langage. Pensons, radicalement, à tout ce que « le bleu du ciel », lui qui pourtant est une pure abstraction, peut nous dire, exprimer ou indiquer dès que nous levons les yeux vers lui. L'homme est un « être de paroles¹⁰³ », dont le langage est la dimension la plus profonde (d'où sa dénomination par Lacan de « parlêtre » : l'homme voit son être tissé de parole). Quoi que ce soit du réel qui est considéré par l'homme, par le seul fait d'être regardé à travers sa conscience tissée de langage, se retrouve de fait intégré dans une interprétation, donc dans du symbolique ; tout être du monde, toute chose, y compris « irréalité » (un discours, une idée, une divinité, un héros mythologique), devient elle-même signe, ou ensemble de signes. Cette intégration dynamique d'une parcelle de réel au sein d'un univers de signes, c'est ce qu'on appelle une « sémiose ».

Et parfois, même, ces systèmes de signes peuvent se répondre, se transformer l'un l'autre. Pensons à Malraux, dont toute la psychologie de l'art s'origine dans le constat suivant : à nos yeux d'occidentaux venus après Manet¹⁰⁴, des œuvres nées dans des civilisations qui ignoraient le concept d'art, et qui donc ont conçu ces œuvres dans un langage qui n'est pas ce que nous appelons « art », peuvent pourtant bel et bien devenir de l'art, à travers l'interprétation véritable, c'est-à-dire le frisson, l'émotion et le bouleversement qu'elles provoquent en nous. La

¹⁰¹ La distinction entre langage et langue nécessite des développements qui occuperont les prochains chapitres.

¹⁰² D'autres systèmes de signes, structurés en langage, sont repérables (la musique, la peinture, etc.) Par rapport aux autres systèmes sémiotiques, la langue occupe une place singulière, ne serait-ce que sur les deux points suivants. Elle est le seul système sémantico-verbal, structuré autour du principe de double articulation. Et à ce titre, elle est seule à pouvoir, à proprement parler, traduire un autre système de signes ; elle est, sauf exception, le vecteur d'expression et d'échange quotidien commun à tout groupe humain. Cf. Molinié, *Hermès mutilé*, *op. cit.*

¹⁰³ On doit cette belle expression à Claude Hagège, *L'Homme de paroles. Contribution linguistique aux sciences humaines*, Paris, Gallimard, « Folio essais », 2002 (première édition Paris, Arthème Fayard, 1985).

¹⁰⁴ Il s'agit là d'une idée que l'on trouve fréquemment sous la plume de Malraux, et tout particulièrement dans le chapitre I du « Musée imaginaire » (*Les Voix du silence*, Paris, Gallimard, « Bibliothèque de la Pléiade », 2004 (première édition 1951), t. IV, p.203sq.), dans « L'Introduction générale à *La Métamorphose des Dieux* » (*La Métamorphose des Dieux*, Paris, Gallimard, « Bibliothèque de la Pléiade », 2004 (première édition 1977), t. V, p.28sq.), et dans le chapitre II de *L'Intemporel*, troisième et dernier volume de *La Métamorphose des Dieux* (*ib.*, p.667sq.).

« métamorphose des Dieux » dont parle Malraux désigne entre autres choses ceci, que nous faisons réellement vivre, selon les règles de notre grammaire artistique moderne, ces formes qui pourtant furent originellement des signes intégrés dans d'autres sémioses.

La science linguistique a, la première, repéré la dimension sémiotique du langage ; et il est un fait que l'étude sémiotique des arts, des « sémioses artistiques », s'appuie souvent sur des méthodologies fortement liées à des études de linguistes (pensons à Saussure et Hjelmslev, les plus grands sémioticiens avec Peirce) ou de poéticiens (Greimas, Barthes, Eco : autant de sémioticiens qui, initialement, sont des spécialistes de littérature, de rhétorique ou de poétique). Toutefois, nous verrons plus loin dans cet exposé que la logique sémiotique n'est pas qu'un élargissement de l'aire intégratrice linguistique, qu'une généralisation à toute forme de code des différentes règles qui régissent une langue. Bien plutôt, la logique sémiotique de l'intégration, c'est-à-dire l'intégration proprement langagière, entretient avec l'intégration linguistique une relation de transversalité. Cette transversalité de l'intégration par le langage, vis-à-vis de tout code linguistique, est fondamental pour ce qu'il en est du *sens*¹⁰⁵. Le sens est un phénomène de l'ordre du langage, par-delà toutes les procédures de signification, qui sont quant à elles d'ordre strictement linguistique. Et c'est pour tenir compte de la dimension du sens que se mettent en place toutes les situations, toutes les praxis, que vont présenter les chapitres à venir.

En effet, tout nous mène à l'injonction de défiger en permanence la conception que nous nous faisons des structures de la langue, et ce, tant dans les représentations que nous nous faisons d'elles, que dans leurs usages, et surtout dans le cadre de leur apprentissage scolaire. Pourquoi ? Pour une raison que je souhaite à présent aborder, mais en me maintenant toujours sur un plan structurel : si l'on doit continuer de lutter contre les figements dont sont porteuses nos représentations intuitives ou normatives des langues, c'est au cœur du concept même de langue.

¹⁰⁵ Pour cet abord de la « logique du sens », je renvoie à « Ontologie et clinique, ou les pathologies de l'intégration (Deleuze, de *Logique du sens* à *Mille Plateaux*) », conférence donnée le 13 mai 2010, à Canterbury, et organisée par Benjamin W. Hutchinson, dans le cadre du département d'Études européennes, University of Exeter.

Défiger le signe linguistique

Passage et parole, ou la fonction du sens à travers le système intégratif de la langue¹⁰⁶

Pierre Johan Laffitte
IUFM, Université de Picardie-Jules Verne.
pjlauffitte@almageste.net

Introduction. *Un ou trois, jamais deux*: le sort véritable de l'interlinguistique

Mes propos s'inscrivent dans la continuité des interventions faites vendredi sur les classes calandretas, et qui ont présenté leurs dimensions linguistique, didactique et pédagogique ; je vais aborder quant à moi ce que ces dimensions ont de commun sur le plan sémiotique, c'est-à-dire d'un point de vue de la logique du langage.

Pour l'enfant qui grandit dans une classe coopérative calandreta, l'apprentissage de l'occitan déborde le seul territoire d'une langue, et même de deux langues. Il se fait voie d'accès royale au phénomène interlinguistique, et devient la petite musique unique qui donne sens au multilinguisme. Mais pas seulement : dans une classe devenue milieu porteur d'une grande diversité intellectuelle, la langue devient une institution parmi d'autres, elle peut varier sans perdre de sa régularité, en permanence questionnée, manipulée à travers des pratiques vivantes (lieux de parole, texte libre, etc.). La rencontre entre occitan et méthode naturelle promeut l'expérience du transfert entre structures linguistiques, au sein de dispositifs didactiques (tel que *Familles de langues*), mais aussi et avant tout au sein de l'acte singulier d'une parole désirante et échangée (Quoi de neuf?, journal, correspondance scolaire...); plus encore, les élèves s'approprient la dimension multilingue à l'œuvre dans tout usage d'une langue. Mais surtout, l'expérience ainsi faite de la vie des langues dans une classe institutionnalisée est porteuse d'une autre expérience, plus profonde, celle de l'essence du symbolique : le partage et le passage. Une langue *plus* une langue, cela ne fait jamais deux, mais toujours et immédiatement *un et trois*. *Un*, car (Eric Sudrat) tout espace symbolique d'échanges langagiers, matériels et fantasmatiques n'existe que s'il est unifié. *Trois*, car pour que deux langues fassent sens dans leur mise en relation, il faut que joue une 3^e dimension sous-jacente et décisive : le passage de l'une à l'autre, la médiation qui les fait exister l'une et l'autre, leur jaillissement dans l'acte de parole qui marque leur départ l'une par rapport à l'autre. Une langue n'est jamais pensable hors de son articulation distinctive à une autre langue — c'est-à-dire à *toutes* les autres. On retrouve la thèse de F. de Saussure, qui définit la langue, ou plus largement le linguistique, comme structure : un signe n'existe que dans la différence avec d'autres signes, à ceci près qu'en situation multilingue, le « signe », c'est la langue elle-même. La langue prend ici une dimension symbolique, elle évolue dans la sphère du langage, qui est la spécificité humaine : on est ici à hauteur anthropologique. À cette aune, qui n'est plus strictement linguistique, la distinction langue/dialecte cède le pas à une valeur transversale : l'ouverture de tout langage, interne et externe. Une telle ouverture défige l'idée que l'on peut se faire du bilinguisme. Mes propos de non-linguiste seront naïfs et très généraux — trop, sans doute

¹⁰⁶ Communication donnée lors du colloque international *Immersion, pédagogie et nouvelles technologies*, organisé par l'Institut supérieure des langues de la République française (ISLRF), à La Grande-Motte, en avril 2013.

—, mais l'idée que je voudrais proposer est que le bilinguisme est un concept qui, si on le prend au sérieux, doit immédiatement être dépassé au profit du multilinguisme et de la dimension interlinguistique comme fait linguistique premier, avant même ce qu'on appelle « une langue ». Car au fond, qu'appelle-t-on *la* langue ? (Je rappelle une distinction de vocabulaire : il y a deux acceptions au mot « langue », et je serai amené de passer de l'une à l'autre. Il y a la langue concrète (l'occitan, le guarani) et je parlerai alors d'*une* langue ; par opposition avec *la* langue, quelle qu'elle soit, concept abstrait : c'est ce concept que Saussure associe au terme de « structure ». Et c'est tout le spectre de cette notion de structure que je vais parcourir ici.)

I. L'intégration, opération linguistique fondamentale

Qu'est-ce que la langue ? On peut se la représenter tel un jeu de poupées russes qui s'intègrent les unes dans les autres. Pensons à l'image de l'arbre, avec lequel on représente généralement une phrase : depuis son plus petit élément, le phonème, on passe par les différents niveaux intégrants : le phonème s'intègre en un graphème, en un monème, morphème et/ou syntagme, en un « groupe de mots », en une proposition articulée autour d'un pivot verbal ; une phrase complexe n'est à son tour qu'une intégration de la phrase simple dans un nouvel échelon intégratif ; la phrase s'intègre à son tour en un énoncé plus large (discours), un acte d'énonciation dans un contexte donné — c'est la dimension pragmatique. La langue est donc un système qui intègre différentes réalités (sonore, graphique, usuelle) dans une structure qui situe ces différents éléments à des places réglées, à différentes hauteurs (selon leur matière). Et chaque fois, un élément ne prend de valeur que parce qu'il est intégré au niveau supérieur : un phonème n'a de valeur que s'il est pris dans une combinaison de monèmes (image acoustique), lesquels n'ont à leur tour de valeur que pris dans la construction d'un syntagme (image signifiante), qui est quant à lui un « constituant immédiat de la phrase ». Plusieurs modalités d'intégration se croisent : phonétique (portant sur le matériau sonore), graphique (matériau visuel), sémantique (matière « immatérielle » de la signification), morphosyntaxique (matériau syntagmatique), pragmatique (la langue comme matière active). Toutes ces modalités font l'objet de sciences isolées, dont je n'évoque pas la grande complexité ici, mais sans évidemment l'ignorer ni la minorer ; je tiens seulement à souligner qu'elles participent, d'une façon elle-même complexe, à renforcer le système qui les intègre toutes : la structure de la langue. Je n'insiste pas plus sur le détail de cette thèse : l'intégration comme opération linguistique fondamentale ; je soulignerai seulement qu'elle permet aussi de rendre compte des situations non orthodoxes (erreurs, structures atypiques, effets de style), mais également des compétences des usagers (maîtriser plus ou moins correctement les lois de la langue peut encore se penser selon une logique intégratrice).

II. L'interlinguistique prime la langue

Ce qui me semble important, c'est que cette dynamique intégratrice se poursuit par-delà le palier d'une langue : la rencontre de deux langues les intègre à leur tour dans un nouvel ensemble. Le principe intégratif ne s'arrête pas à l'échelle inférieure à la langue, il demeure valide quelle que soit la quantité de langues entrant dans la compétence du locuteur. Bien sûr, le fonctionnement intégratif change (ce ne sera pas une « super-poupée russe » : c'est ce que j'aborderai dans la 2^e moitié de ma communication), mais la compétence linguistique consiste toujours à choisir le signe approprié. Le savoir linguistique, en devenant interlinguistique, ne change pas de nature, mais seulement d'ampleur.

Plus encore, une langue est toujours tissée d'autres langues, la linguistique historique et la linguistique comparée nous l'apprennent : « une » langue n'existe jamais seule, elle est toujours, déjà, dans un rapport de distinction par rapport à d'autres codes possibles. Au commencement il n'y a pas « une » langue face à « une », ou d'« autres » langue(s), mais toujours, déjà, le rapport entre ces langues, qui les constitue comme systèmes de signes, et les fait accéder au fait de la valeur : les langues sont intégrées dans ce que j'appellerai « l'interlinguistique ». A proprement parler, le terme d'« interlinguistique » désigne justement ce qui n'est pas la langue, mais le lien extérieur qui la relie à une autre langue ; malgré cela, entendons ce terme comme notion interne : comment une langue, dans sa propre structure, construit-elle sa relation aux autres langues ? Une telle question guide l'étude des rapports historiques et sociaux entre des langues particulières. Sans même prendre le cas de langues appartenant à une même famille (les langues romanes par exemple), pensons aux relations entre le français et l'anglais, dont les spécificités transparaissent, ne serait-ce que dans le simple choix informatif dévolu au déterminant possessif de la 3^e personne (avec *son/sales* : le français renseigne sur le genre de la chose possédée, et avec *his/her/its* l'anglais insiste sur le genre de qui possède) ; même si cet exemple semble ne pas créer une compétence nouvelle, savoir cela change notre regard sur la notion de possession. Si la valeur d'un signe linguistique dépend de la totalité du système dans lequel il se construit, plus ce système sera riche, plus la valeur du signe s'affinera. La rencontre entre deux langues peut ne pas les changer en surface, elle les reconfigure en profondeur. Que l'on se souvienne de l'époque où le normand et le saxon se sont interpénétrés, menant à des répartitions lexicales dépendantes du contexte social des locuteurs saxons, selon qu'ils étaient en contact ou non avec les dominants normands : *sheep/mutton, pig/pork*, etc. : la répartition entre les deux langues s'est complexifiée et enrichie par la construction de catégories sémantiques déterminantes pour nos représentations du monde.

III. « La structure, c'est le langage » (Lacan) : du linguistique au sémiotique

Néanmoins, ce n'est encore pas dans ce cadre que je situe exactement ma discussion. Les langues, systèmes de signes, deviennent elles-mêmes des signes dans un système qui les intègre : elles ne prennent valeur que l'une par rapport à l'autre. L'interlinguistique nous fait ainsi entrer dans l'aire des signes, du langage : la sémiotique. C'est cette hauteur d'intégration qu'il nous fallait atteindre. On y reste fidèle à la thèse fondatrice de Saussure : la langue et l'interlinguistique sont une structure, c'est-à-dire un système réglé de rapports et de différences, qui définit la valeur des êtres ainsi placés, créés et échangés. En fait, la structure n'est pas propre au concept de langue, mais à celui, beaucoup plus vaste, de langage (comme dit Lacan, « la structure, c'est le langage ») : c'est parce que la langue est un langage parmi d'autres, c'est-à-dire un système de signes, qu'elle est une structure. Ainsi, le fait fondateur du linguistique nous fait sortir de la langue pour entrer dans le langage, c'est-à-dire dans le symbolique, la dimension anthropologique fondamentale.

Dans ce cadre structural, on peut préciser le concept d'interlinguistique. Il désigne presque ce que la psychanalyse appelle une « relation objectale », une relation interne de la langue à ce qu'elle constitue comme son Autre, et sans lequel elle n'est rien puisque cet Autre la constitue, elle, comme l'Autre de l'Autre, c'est-à-dire comme elle-même. L'autre de la langue, c'est ce qu'elle ne sera jamais, et qu'elle place au fondement de son « identité » ; moyennant cette acceptation de ce qu'elle renonce à être, elle peut être elle-même, et être « unique » parce que délimitée.

IV. Bilinguisme, à mi-chemin entre figement et passage

Or, si cet enjeu apparaît comme crucial, c'est bien dans le cas du bilinguisme. Le terme de « bilinguisme », surtout en didactique, révèle l'ambiguïté du concept de « langue ». Soit les deux langues sont considérées comme déjà existantes, fixées, et alors le bilinguisme reconduit ce positivisme « au carré », renforce ces deux identités linguistiques, en se définissant comme le savoir, la gestion du passage d'un code à l'autre ; sur le plan didactique, on pourrait même se contenter d'une inculcation « comportementaliste » des compétences qui adaptent l'enfant aux deux paysages linguistiques clairement identifiés par une frontière qui les sépare et les disjoint ; à terme, cela s'appellera toujours du communautarisme et de l'identitarisme. Soit le bilinguisme promeut un abord du fait linguistique qui appelle immédiatement son propre dépassement vers le multilinguisme et l'interlinguistique. Et alors, le bilinguisme peut être cette expérience qui « ouvre les frontières » au lieu de les garder et de les renforcer. Mais encore faut-il situer ce qu'est une frontière, et pour cela, que le bilinguisme soit intégré dans un régime de fonctionnement proprement symbolique. Je vais à présent décrire ce régime.

V. Désir et structure. Les fondements sémiotiques de la langue et de la pédagogie

Qu'est-ce que le fait d'être une structure apporte de vital à toute langue *humaine* ? J'en ai déjà parlé : c'est l'expérience du passage et de l'ouverture ; hors cela, point d'accès au langage et à la structuration de notre être-au-monde. C'est pourquoi, plutôt que d'interlinguistique, on devrait parler de translinguistique : « trans- » (la traversée, le passage, l'ouverture) exprime la loi dynamique qui anime le langage, au sein d'une langue ou entre plusieurs. La structure permet une dynamique de circulation parmi l'ensemble de places disposées par le système de la langue ; en-deçà, on ne fait que désigner un ensemble figé, sans existence, de règles sémanco-syntaxiques. Et ici, apparaît au mieux le fait que le degré d'intégration symbolique n'a rien d'une « poupée russe » supérieure ; le changement de mon image témoigne de ce que le degré d'intégration ultime (du point de vue sémiotique, s'entend) vise dans son principe même à remettre en question (et en mouvement) l'image trop fixiste que véhicule, dans son organisation même, un schème intégratif qui serait disjoint de son régime de fonctionnement symbolique.

Cette dimension de passage qui anime la langue, c'est le sens. Le sens c'est ce qui « passe entre », le fait qu'il y ait du passage, de la dynamique, de l'hétérogénéité : c'est la logique du passage entre différents signes, significations ou discours. Le sens n'est pas un synonyme de « signification » : il peut y avoir une syntaxe et une sémantique de la signification, mais pas du sens, dont il n'y a qu'une « logique » (Deleuze). Sur le versant subjectif, la structure est ce qui permet qu'il y ait du sens au fait même de parler, c'est-à-dire que, sur un ensemble réglé de lois et d'usages, embraye un désir de dire, au sens psychanalytique du terme : c'est-à-dire qu'une parole soit portée dans sa singularité par de la structure et du désir, et non seulement un programme appliqué¹⁰⁷. Or, rien

¹⁰⁷ Cette définition « désirante » de la parole, fortement dépendante du champ freudien, se distingue donc de la seule « parole » telle que le *Cours de Linguistique générale* la présente, c'est-à-dire comme occurrence totalement défaite de la langue, dans une relation de stricte complémentarité. De façon plus approfondie, cette distinction, qui devrait « défaire » tout le structuralisme linguistique, est la brèche que Lacan va investir avec son concept de *lalangue*, qui précisément tentera d'introduire du tiers entre loi générale de la langue et occurrence particulière des énoncés : la singularité désirante de l'énoncé inconscient. Cette singularité est homogène à un modèle structural, qui seul est apte à l'accueillir dans la langue, et à ne pas la rejeter dans la contingence de ce qui n'est qu'occurrence et non loi universelle. Dans cette voie, on sait que Lacan s'éloignera de ses essais antérieurs de prise en compte de la linguistique

n'est moins programmable que l'advenue du désir, précisément parce qu'il est inconscient, irréductible à toute procédure, à toute capture. Du désir, dans notre parole comme dans notre faire, on ne peut que tenir compte : soit en l'accueillant, soit en en déplorant l'absence.

Or le désir, seule une structure peut l'accueillir avec toute la politesse et l'indirect qu'il requiert, sans l'écraser, en le dialectisant en une parole. Est-il étonnant de retrouver ici le souci central, « sacré », de la pédagogie, à savoir : Comment le désir advient-il dans la parole ? La réponse est : seulement s'il y a du sens. Si parler ou être dans la classe ne fait pas de sens, alors l'enfant ne sera là que sur le mode de la récitation, de la conformation aux codes, son désir sera ailleurs : il « parlera bien », mais il ne parlera pas, et la pédagogie qui soutient le sujet dans son effort de dire régressera à la seule technicité du bien-dire. Cela peut marcher quand on a à faire à des enfants suffisamment névrosés et aliénés à la loi sociale et à son code linguistique ; en revanche, quand on a à faire à des sujets qui sont en rébellion face à cette loi, on sera face au « mal-dire » comme attitude de révolte, de contestation ; dans le « non-dire » pour ceux qui se retirent du jeu social ; sans parler des cas où, pire, le sujet connaît des failles et des défaillances dans sa « machine du dire », c'est-à-dire la psychose, l'autisme, les pathologies graves du fantasme et du langage chez l'être de parole qui a « déraillé dans le symbolique » (Lacan). Or, la monographie d'écolier présentée hier par Corinne Lhéritier en atteste, et toutes celles écrites depuis plus de soixante ans, c'est à cette profondeur que la pédagogie institutionnelle peut aussi agir.

Voilà pourquoi *ne pas céder sur la qualité sémiotique* de la classe et de la langue me semble si important : pour des questions théoriques qui sont indissociablement cliniques et éthiques. Aujourd'hui en effet, fleurissent les « orthopédies » des dysfonctionnements dans l'usage des codes (dyspraxie et autres). S'en tenir à elles seules en guise d'éducation ou de thérapie, entraîne l'ignorance de ce qui relève du langage, et la régression de ce niveau d'intégration symbolique au niveau intégratif inférieur du code plus ou moins bien maîtrisé de la langue : au sens strict, on assiste à la désintégration de ce qui constitue l'être humain en tant qu'humain. Selon cette doxa, les structures psychiques profondes seraient réductibles à du cognitif, du neurologique, du comportemental — soit parce que l'on ne sait pas affronter ce qu'il en est des dysfonctionnements de la structure psychique, soit parce que l'on pose plus radicalement que ce niveau d'intégration (c'est-à-dire essentiellement l'inconscient freudien) n'est qu'une chimère. Chimère que je tiens quant à moi, au contraire, comme le niveau intégratif le plus fondamental pour ne pas figer la singularité de tout sujet et réduire son existence à n'être qu'un cas particulier de lois générales préfixées : que l'on parle de linguistique, de pédagogie ou de toute autre pratique ou savoir, il faut défiger le régime imaginaire des déterminismes réductionnistes et positivistes, et ne pas céder sur l'intégration symbolique, structurale, de ce sans quoi il n'est pas d'anthropologie sérieuse : le désir.

Voilà l'autre point où la linguistique et la pédagogie engagent une même dimension sémiotique. J'ai dit que la structure, c'est ce qui permet qu'un milieu soit tissé de symbolique, suffisamment délimité pour qu'il puisse s'ouvrir : s'ouvrir au monde, mais également laisser au sein de ce milieu suffisamment de passage entre les différentes places occupables — on reconnaît là le concept de

structurale, qu'il raillera sous le terme de « linguisterie » ; sur ce chemin, c'est la sémiotique peircienne qu'il rencontrera, avec une fertilité que Michel Balat a mise au jour (*Des Fondements sémiotiques de la psychanalyse. Peirce après Freud et Lacan*, Paris, L'Harmattan, 2000). Néanmoins, seule une vision réductrice lirait dans cette progression du psychanalyste vers son triptyque conceptuel (langue/discours/semblant) des années 1970 un abandon du modèle structural, et donc l'impertinence définitive du point d'appui « saussurien » ; il suffit, pour se convaincre que Saussure ne peut en rien se réduire à la vulgate du *Cours de linguistique générale*, de lire les différents écrits qui, ces quinze dernières années, se sont multipliés sur toute l'entreprise linguistique et sémiologique proposée dans les autres écrits de Saussure.

lieu, au cœur de « l'institutionnalisation » de la classe. Cette caractéristique de la structure vaut pour tout être, pour tout phénomène de langage. Tout ce qui est humain est langage. Ici, nous sommes dans la dimension anthropologique, du fondement de toute pratique et de toute situation spécifiquement humaine. De la même façon que j'ai distingué entre une langue et l'interlinguistique, de même la pédagogie situe son action à hauteur de ce niveau anthropologique et sémiotique, et intègre la didactique : pas l'inverse. La pédagogie fait de la classe un milieu « structuré comme un langage », tandis qu'il n'y a de didactique que d'un objet d'apprentissage, aussi complexe soit-il, comme l'est une langue ou un dialecte.

VI. Le bilinguisme à régime symbolique

J'en reviens donc, pour conclure, à la question du bilinguisme : intégré dans une telle classe, il peut déployer toute sa portée : son geste de passage est la reconnaissance d'une frontière comme ce qui distingue et qui relie, c'est-à-dire la limite signifiante entre deux pays — mais sans jamais sacrifier ni oblitérer le sentiment profond, l'arrière-fond d'un même paysage, celui d'un monde de langage dans lequel nous évoluons, libres. Défiger la notion de frontière, ce n'est pas l'éliminer car elle a une valeur structurante, permettant d'établir une langue (« maternelle » ou « autre ») comme repère identificatoire : ce que l'on défige, c'est son statut imaginaire, afin de ne jamais considérer qu'« une » langue, ça va de soi. C'est questionner sans cesse la frontière pour ce qu'elle est : une fonction symbolique de limitation *et donc* d'ouverture, qui défige nos fermetures face aux territoires crus trop différents et pour cela craints ou au contraire nous laissant indifférents. C'est rouvrir les systèmes intégratifs trop fermés sur eux-mêmes ; c'est les réintégrer dans la dimension symbolique, « à régime symbolique » : c'est réaffirmer qu'une langue n'a de sens, subjectif, et de bien-fondé, objectif, qu'à être avant tout du langage. S'il y a « de l'un » dans le vécu de notre langue, assez pour nous sentir suffisamment « entre soi », alors on peut ne pas refouler la différence.

Même la différence intérieure : défiger le « *une* langue », cela ne s'opère pas seulement vis-à-vis « des autres » ; la figure structurante de l'Autre a beau être souvent projetée sur le dehors, sa fonction de délimitation vaut en tout lieu, y compris au sein d'une langue : un dialecte a le droit d'exister sans mettre en danger une trop frileuse conception de l'identité linguistique. On en viendrait même à questionner ce palier et ses critères : car du dialecte à la langue, n'y a-t-il pas gradualité, c'est-à-dire, là encore, passage ? La gradualité, telle est la réalité linguistique première.

En fait, ce qui caractérise le fait linguistique dépasse la langue entendue comme notion pratique, c'est-à-dire sa fixation comme « palier » par distinction avec les autres paliers que sont le dialecte, le patois, l'interlangue, les créoles, etc. Cette fixation se fait figement quand on réduit tout ce qu'implique la structure à ce que l'on peut dire d'une langue. Un tel concept pratique, pour nécessaire qu'il soit, ne peut constituer l'atome premier d'une science du langage. Par-delà une langue, la réalité linguistique la plus neutre et la plus large est interlinguistique. On pourrait alors dire qu'il n'y a de linguistique que comparée ; mais même cela ne suffit pas, car ce serait figer le linguistique sous le nouveau masque, non plus d'une langue, mais d'un système de langues. En fin de compte, le terme « interlinguistique » n'a de vertu que momentanée, à défiger notre conception du linguistique, souvent trop dépendante de la vision notre propre langue. 1+1, ça fera toujours 1 et 3 à régime symbolique ; cela ne fait 2 que dans le registre du spéculaire, dans le figement fasciné, craintif ou supérieur, que nous prenons pour une réalité et où nous nous cloîtrons illusoirement (que ce soit par croyance, ou parés des atours de la science, peu importe) : ceux qui sont deux, ce sont toujours les chiens de faïence.

Sur ce plan, le bilinguisme, aussi immersif soit-il, n'a à se prévaloir d'aucune supériorité sur le monolinguisme : avoir sa conception figée à hauteur d'une langue ou de deux, cela ne change pas grand-chose au fait qu'on reste en-deçà du symbolique, du tiers, du sens : au pays des aveugles monolingues, les borgnes bilingues sont rois ; manquera toujours cette « langue du sujet » comme disait René Laffitte, qui parle le désir, et qui seule saura accueillir la possibilité d'une langue inconnue, la véritable étrangère de l'affaire, la « pensée du dehors » dont parlait Deleuze. Pour tout cela, tout au long de l'accueil que m'ont fait mes collègues depuis quatre ans, le bilinguisme occitan-français des Calandretas m'a semblé inséparable d'un certain regard sur le fait interlinguistique occitan lui-même, sur sa fragile complexité intérieure qui fait sa richesse, sinon sur le plan sociolinguistique, du moins sur le plan éthique et épistémologique ; et son ouverture, intérieure sur les dialectes, extérieure sur d'autres familles de langues, se fait alors humblement l'occasion locale, la praxis restreinte qui promeut chez l'enfant l'expérience, rare, de ce qui spécifie le linguistique à régime de désir. Le sens du précaire n'est peut-être pas la moindre des qualités, en linguistique, comme en pédagogie, comme dans quelques autres terrains vagues où l'humain pousse encore.

Les Calandretas, écoles occitanes ou la vie d'une langue à régime praxique¹⁰⁸

Cohérence dans les pratiques de formation d'élèves et d'enseignants
au bilinguisme en immersion

Olivier Francomme

Pierre Johan Laffitte (équipe Sens et texte, Université Paris-IV)

Enseignants à l'Université de Picardie-Jules Verne

Introduction. Calandreta, qu'es acò ?

Les *Calandretas*, mouvement associatif des écoles occitanes bilingues en immersion, en contrat avec le Ministère de l'éducation nationale, existent depuis trente ans (Aprene, 2011)¹⁰⁹. Leur centre supérieur de formation Aprene est né dans les années 1990. Dans les années 2000, à l'initiative de ces enseignants occitans, fut créé l'ISLRF, Institut supérieur des langues de la république française, rassemblant les écoles bilingues alsaciennes, basques, bretonnes, catalanes et occitanes. Le passage à la mastérisation a fait entrer les formations ISLRF dans le Mastère Éducation et formation-Enseignement bilingue immersif de l'Université de Perpignan. Auparavant, Aprene faisait précéder l'ex-année de professorat des écoles 1^e année (PE1) d'une année surnuméraire permettant le séjour quasi-permanent dans une classe et une formation à l'élaboration pédagogique. Tout en préservant cette année propédeutique, Aprene a présenté l'an dernier 7 étudiants en Mastère 1^e année, et 19 en Mastère 2^e année, presque tous ayant validé leur année.

La formation d'Aprene se signale par ses options pédagogiques. En effet, le but premier de l'enseignement bilingue immersif est la transmission d'une langue et d'une culture, dans un cadre où cette langue est langue de communication, mais cet enjeu ne peut aux yeux des Calandretas se limiter à de la didactique, et l'immersion est travaillée par les outils de la pédagogie institutionnelle qui, aux techniques Freinet, allient la prise en compte des phénomènes de groupe et de l'inconscient (Baccou, 2012). Les premiers mémoires soutenus témoignent des techniques, outils et pratiques pédagogiques qui structurent les classes, mais aussi la formation initiale et le travail des maîtres formateurs (*paissels ajudaires*). En effet, par delà les différences d'âge, une unité pratique, théorique et éthique court, du groupe d'enfants de Maternelle jusqu'au groupe d'adultes en formation et en élaboration permanentes : tenir compte du désir du sujet (au sens lacanien du

¹⁰⁸ Ce texte est celui d'une communication lors du colloque organisé en janvier 2013 à Beauvais par l'équipe du CERCLL-Lesclap, EA 4283 de l'Université de Picardie-Jules Verne, et dont les actes sont publiés in Gilles Forlot et Fanny Martin, éd., *Regards sociolinguistiques contemporains. Terrains, espaces et complexités de la recherche*, Paris, L'Harmatan, « Carnets d'atelier de sociolinguistique », numéro hors-série, 2014 (p.227-238).

¹⁰⁹ Cet ouvrage collectif recueille le panel le plus large consacré aux Calandretas. Cf. également www.calandreta.org et www.aprene.org. Patrice Baccou, directeur d'Aprene, livre également une précieuse vue d'ensemble sur l'histoire et l'esprit du dispositif classes-formation (Baccou, 2012). Les mémoires de Mastères d'autres *paissels ajudaires* cités dans notre article ont tous été soutenus en 2012.

terme) et organiser le travail scolaire collectif autour du branchement des activités sur une vie réelle : ouverture sur le dehors (correspondance, enquêtes...), organisation coopérative de la vie du groupe (lieux de parole et de décision : Conseil de classe...), accueil de la singularité de chacun (importance de la parole libre : texte libre, journal...) (Vasquez et Oury, 1967 et 1971 ; R. Laffitte, 1999). Dans ce cadre une vie réelle de la langue occitane est rendue possible, malgré les conditions précaires d'une chaîne intergénérationnelle très affaiblie, socialement minoritaire.

O. Francomme présentera d'abord le travail pour préserver une pédagogie coopérative de la formation (irréductible aux statuts académiques) malgré l'adaptation au Mastère, et où tous participons dans une stricte parité à la construction du savoir, son élaboration et sa transmission. P. J. Laffitte présentera ensuite quelques fondements sémiotiques rapprochant les options linguistiques et pédagogiques des Calandretas.

Pour des raisons de place, notre article ne peut présenter un corpus de situations de classe, de formation ou de vie associative. Elles seraient pourtant nécessaires pour donner à voir, et à estimer, la réalité des pratiques pédagogiques dont nous parlons ici, et laisser le lecteur décider de la réalité linguistique vécue par les sujets, adultes ou enfants, de ce milieu. Nous pouvons seulement renvoyer aux mémoires cités tout au long de ces lignes, où de telles situations sont longuement analysées. Enfin, une précision s'impose : notre propos est la présentation des assises épistémologiques et pédagogiques, leurs principes et méthodes. Il s'agit d'un point de vue interne, non d'une étude objective dont cependant nous avançons qu'elle rejoindrait les grandes hypothèses et lignes ici tracées. Notre propos ne cherche pas à nier ces limites, mais à expliciter pourquoi ces limites nous semblent importantes à affirmer et à respecter, dans la position d'énonciation qui est la nôtre, et sur laquelle nous pourrions en conclusion nous expliquer.

I. Aspects pédagogiques et structurels

Je traiterai aujourd'hui de l'établissement et du déploiement d'une forme pédagogique qui nous a permis d'élaborer un parcours de formation au bilinguisme dans un cadre universitaire. Ce travail, encore en cours de construction, est en réélaboration constante au sein d'un *chercheur collectif* qui associe plusieurs réseaux de professionnels (Francomme, 2011).

1. Place de la recherche et du mémoire dans la formation des enseignants et dans l'institution qui la met en œuvre

Les nouveaux cursus de la formation des enseignants les obligent à obtenir un Mastère. Dans ce Mastère, le mémoire de recherche tient une place qui n'est pas encore bien définie. Dans le cadre de l'architecture de la formation mise en place à Aprene, un choix délibéré donne au travail de recherche une importance centrale, structurante. C'est autour d'elle que s'articule la formation :

- elle permet d'introduire les problématiques enseignantes au centre de la formation des enseignants ;
- la classe devient un laboratoire dont l'enseignant lui-même (mais en coopération avec le groupe d'enfants) est l'analyste (et non « l'analysé ») ;
- elle met donc les futurs enseignants dans la situation de produire des savoirs, ce qui constitue, dans notre modèle pédagogique, la forme principale de l'accès aux travaux de recherche.

Les étudiants et l'équipe enseignante sont donc installés dans un cadre s'apparentant à une co-

formation scientifique¹¹⁰. En retour, les « débuts » de travaux de recherche produits dynamisent la réflexion au sein d'Aprène et de l'ISLRF.

2. La forme pédagogique : pédagogie institutionnelle et coopération

La forme à laquelle nous avons eu recours pour le fonctionnement général du travail au sein des unités d'enseignement dont nous avons la charge continue de s'inspirer du fonctionnement des groupes de pédagogie institutionnelle :

- des moments spécifiques : quoi de neuf?, conseils, présentations...
- des modalités particulières : coopération, entraide, présentations, mise au point collective, individualisation...

Nous y avons adjoint des outils adaptés, dont un espace numérique de travail collaboratif Agora¹¹¹, dont des portfolios personnels constitués de dossiers (CV, Diplômes, Notes de lecture, Bibliographie, Outils et travaux de classe, Mémoire, Travail international, Articles, Technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE)...). S'y déposent des documents produits par un(e) étudiant(e), à son rythme, attestant un certain nombre de compétences, savoir-faire, qualifications... En particulier, les travaux menés sur le terrain professionnel ont servi de levier à la formation universitaire, pour laquelle ils constituèrent les objets à formaliser, à analyser, à « distancier ».

Nous avons élaboré ensemble une charte d'utilisation de cet espace numérique de travail : tous les dossiers sont accessibles aux participants au Mastère, en respectant la règle de confidentialité vers l'extérieur.

3. Fidélité de la formation à la complexité des classes. Quelques traits à souligner

Le bilinguisme est lié à la complexité :

- Quant à notre regard sur le monde, le choix du bilinguisme entérine un choix irréversible : celui de l'altérité et de la complexité¹¹².
- Comment traduire cela pédagogiquement? Travaillé par l'organisation coopérative du travail et les institutions créées et gérées collectivement, l'occitan n'est plus seulement un objet didactique, il peut devenir lui aussi une institution (P.J. Laffitte, 2011), étayage non seulement des apprentissages, mais de l'existence de l'élève.
- De la classe devenue milieu symbolique, structuré comme un langage, les enfants *avec* l'adulte sont à la fois sujets et maîtres. Tous accèdent ainsi à la trilogie fondatrice de toute subjectivité sociale : pouvoir, responsabilité, liberté (Vasquez, Oury, 1971 : 407 et sv.).

La formation d'enseignants ne peut rester fidèle à une telle éthique qu'en l'appliquant à elle-même. Parmi d'autres dispositifs, le portfolio illustre en renforce cette vision *moniste* du champ

¹¹⁰ C'est-à-dire la mise en œuvre décidée d'un processus scientifique qui associe plusieurs partenaires dont certains ne font pas *a priori* partie du monde académique de la recherche. Le mouvement Freinet dès son origine a fonctionné dans cette logique. Des méthodologies et champs d'intervention ont été récemment affinés, préfigurant ce que j'appelle un *chercheur collectif*.

¹¹¹ Hébergé sur www.aprene.org, mais non consultable librement.

¹¹² Par « altérité », nous entendons qu'une langue autre est toujours la langue d'un autre, d'autres : la situation induite par une classe bilingue implique une rencontre avec une telle différence. Par « complexité », entendons, à la suite d'Edgar Morin, la multiréférentialité nécessaire à comprendre toute réalité humaine, à laquelle peut ouvrir une autre langue, quelque chose qui induit de la pluralité – pour peu du moins que l'on fasse le saut du deux (bilinguisme) au pluriel (plurilinguisme), ce qui est, à tous égards, la tâche la moins évidente de toutes (P. J. Laffitte, 2013).

éducatif¹¹³ :

-Il permet de prendre en compte la richesse individuelle de chacun, facilite l'individualisation des parcours *et* l'entraide. Celle-ci se caractérise par des liens horizontaux entre pairs, une proximité dans la nature et l'ampleur des tâches à résoudre, une modélisation sans possibilité de copier. Il permet, sur le plan académique, une véritable évaluation-diagnostic valant pour un état exact du parcours des étudiants à tout instant, et donc de recentrer leur travail universitaire dans les domaines leur faisant le plus défaut. L'expérience, l'expertise des étudiants ont été grandement mis à profit.

-Il permet la prise en compte d'apprentissages transversaux, comme dans toute pédagogie coopérative basée sur les méthodes naturelles d'apprentissage¹¹⁴. Un document permet de valider des compétences relevant de plusieurs UE, renforçant la cohésion de l'effort d'ensemble. Un article en occitan valide des compétences disciplinaire (relative au sujet de l'article), instrumentale (utilisation des TICE) et linguistique (occitan). La transversalité rend le travail plus efficace et rend mieux compte de phénomènes éducatifs complexes, par exemple la fonction de l'altérité dans l'élaboration du savoir.

-Sa mise en œuvre réduit le hiatus encore existant entre théorie et pratique. Lieu de transfert, les références scientifiques y deviennent des outils d'analyse, de mesure ou d'évaluation des travaux.

En conclusion, insistons sur l'attrait majeur de la mise en place de cette forme pédagogique dans la formation : mettre en cohérence le discours des sciences de l'éducation avec leur mise en œuvre (et leur mise à l'épreuve!) concrète, dans une totale parité entre chercheurs, formateurs et professeurs du primaire et du secondaire.

II. De la classe à la formation, une même praxis linguistique

Voyons le versant linguistique, et plus généralement langagier (ou sémiotique), des Calandretas, par où une pédagogie qui tient compte du désir du sujet¹¹⁵ s'articule sur une psycholinguistique de l'immersion. En effet, l'assise linguistique des Calandretas s'inspire surtout des travaux de Jean Petit (Petit, 2001)¹¹⁶, alors que de prime abord, pour un mouvement de défense et de promotion d'une langue minoritaire, l'approche sociolinguistique semblerait être le point de départ privilégié. De ce choix, que penser ?

Qu'elle soit initialement consciente ou non, cette option a permis aux Calandretas de ne pas immédiatement se construire sur une évidence¹¹⁷ : selon laquelle une langue régionale doit voir

¹¹³ Ce travail a été abordé dans Francomme, 2012. Quant aux nouvelles technologies, elles sont pleinement intégrées dans les Calandretas (Albert, 2012).

¹¹⁴ Dans la même veine, l'approche transversale structure l'enseignement dans les classes, comme en témoigne le dispositif et l'outil mis au point par Felip Joulié pour l'enseignement de l'histoire (Joulié, 2013).

¹¹⁵ *Désir* doit s'entendre dans son sens psychanalytique : ni besoin, ni plaisir plus ou moins ou imaginaire, le désir, radicalement inconscient, désigne ce qui fait la singularité profonde de chacun ; aucune prise directe sur lui n'est envisageable, aucune motivation ne peut assurer de sa présence dans l'être-là de l'enfant ou de l'adulte.

¹¹⁶ Ma propre analyse des rapports entre options linguistiques et pédagogie n'est pas psycholinguistique, elle relève d'une approche inspirée des apports de la psychothérapie institutionnelle et de la psychanalyse lacanienne. Cela ne doit cependant pas, j'y insiste, faire oublier les fondements proprement psycholinguistiques des choix des Calandretas en faveur du bilinguisme immersif. Nous retrouvons ici la multiréférentialité au cœur de nos approches des praxis.

¹¹⁷ Ici se dessine déjà la place pour un travail analytique, que renforcera la rencontre de la pédagogie institutionnelle, remise en question permanente de ce qui semble aller de soi, suffisant à l'affirmation politique de son propre bien-fondé.

son affirmation et sa promotion être guidée avant tout par une motivation sociolinguistique : certes, c'est une dimension existante, mais qui, dans la réalité pédagogique des classes, demeure largement dialectisée par d'autres dimensions somme toute plus déterminantes dans la vie du groupe. Comment, donc, est-il tenu compte de l'évidence sans cependant qu'elle soit dominante ?

L'occitan est une langue à la position minoritaire, à l'existence précaire, par certains aspects déjà éteinte¹¹⁸, mais en laquelle on peut pourtant repérer et amplifier la vie. Comment ? L'occitan ne bénéficiant en rien du capital symbolique d'une langue dominante, aux yeux ni de la société ni des familles (Fraise, 2012), il est condamné à lier son bien-fondé à la libre adhésion de ses sujets, enfants ou adultes, à son usage. Il n'a d'autre voie que de devenir la source, l'outil et l'étaillage pour déployer la puissance de parler, créer, agir, grandir. L'effort des Calandretas ne pouvant s'appuyer sur la domination quantitative de l'usage de l'occitan pour en fonder l'apprentissage, celui-ci reposera donc sur la puissance poétique, émancipatrice de sa pratique. À cette condition seulement, l'occitan peut connaître, certes pas le sort glorieux d'une suprématie sociale, pas même dans le royaume étriqué d'une école protégée derrière ses « murs blancs » chers à Alain, mais le sort fragile de toute existence véritable, dont la valeur n'est pas exclusivement décidée de l'extérieur par une hiérarchie ou une doxa, mais par la libre aliénation à la loi du milieu et de son langage, de la part de sujets désirants qui ne se limitent pas à n'en être que les agents anonymes. Félix Guattari parlerait d'un groupe-sujet, par opposition à un groupe assujetti ; depuis Marx, cela s'appelle une *praxis* : situation microsociale à la logique singulière, qui n'a rien à voir avec ce que serait la même situation réduite à n'être qu'un cas particulier de lois macrosociales.

À ce titre, les classes et la formation enseignante des Calandretas visent la mise en place d'une praxis pédagogique et linguistique, dans laquelle la formation se structure à partir des classes, qu'elle participe à refonder en permanence. Un même *ethos* les traverse, faisceau de traits qui singularise l'éthique d'un groupe, innerve les actes, échanges et productions de ses membres, mais surtout informe son organisation symbolique et constitue la substance de son langage. Sans faire ici la généalogie critique de cet *ethos*, évoquons-en quelques caractéristiques.

Branchée sur un environnement social, économique et politique (mais également sur le champ du désir et du fantasme : c'est l'apport majeur de la psychothérapie et de la pédagogie institutionnelles), la praxis est une situation où, selon une organisation coopérative, les sujets (enfants comme adultes) sont maîtres des moyens de la production intellectuelle et matérielle, mais aussi de l'analyse institutionnelle permanente de leur propre milieu. Il s'agit donc d'une réalité dont les lois sont en permanence « perlaborées », pour reprendre un terme freudien. Ainsi, la question immédiate du linguiste : « Quelle variété d'occitan caractérise l'aire des Calandretas ? », devient pour nous : « Comment cet enjeu fondamental à plusieurs égards (normativité, établissement de standards d'une langue d'enseignement et de transmission) est-il, non pas établi du dehors, mais pris en charge par les praticiens eux-mêmes ? » Les conditions d'une telle prise en charge théorique et pratique, inséparable d'une autoanalyse permanente par les praticiens, définissent la praxis.

Cette praxis désigne non pas un milieu utopique coupé de la réalité ambiante, mais un *régime de fonctionnement* singulier de ce milieu. On y observe une pragmatique qui n'obéit pas seulement, ni prioritairement, aux lois de distribution macrosociale des langues. Cette linguistique à régime

¹¹⁸ Il faut cependant relativiser ce constat. Si, selon un certain nombre de critères sociolinguistiques, l'occitan connaît certes une situation de quasi-extinction, en revanche son existence culturelle est d'une richesse massivement ignorée (cette ignorance étant elle-même à interroger...). Ainsi, la production annuelle d'œuvres nouvelles, livresques ou autres, en occitan, se compte à l'aune du millier.

praxique, qui ne relève pas de l'épistémologie macrosociale, convenons donc qu'elle fonctionne à *régime praxique*, tant en pratique qu'en théorie : en elle, embraye quelque chose d'autre que la seule socio-logique. Les phénomènes langagiers sont travaillés par la logique de la classe, par la dynamique singulière du groupe, groupe dans lequel on tient compte de la réalité sociale, mais également psychologique, et pas seulement dans une optique neurocognitive ou socioconstructiviste, mais dans la dimension métapsychologique (c'est-à-dire de l'inconscient freudien). Ces dimensions sont dialectisées par une organisation coopérative du travail, embrayant sur des techniques (essentiellement celles élaborées par le mouvement Freinet : texte libre, journal, correspondance, travail individuel (Pradal, 2012) ...) : ce que Freinet et Oury appellent le « matérialisme scolaire ». La réflexion linguistique dans la praxis des Calandretas a grandement bénéficié de leur rencontre avec la pédagogie et la psychothérapie institutionnelles, qui depuis soixante ans déjà opèrent et théorisent un tel changement de régime.

Sur le plan pratique, ce régime de fonctionnement de la langue dépasse la didactique visant l'acquisition de compétences linguistiques : la langue devient la présence utile d'une institution étayant le déploiement de notre rapport au monde, aux êtres et donc à nous-mêmes. Nous voici dans le lieu et l'espace propres à la praxis. Ici, on n'évolue plus seulement dans le champ de la langue, mais dans le champ anthropologique du langage, de la loi symbolique ; or faire de la classe coopérative et de la formation de ses maîtres un tel milieu de langage, c'est la visée de la pédagogie institutionnelle. Ce projet a pour condition et limite d'impliquer la coprésence de sujets désirants : son échelle est donc forcément restreinte, non généralisable. La force qu'en retire cette pédagogie est de ne pas craindre que pour ses praticiens, enfants comme adultes, le rapport à l'occitan n'aille pas de soi : au contraire, « institutionnaliser l'occitan¹¹⁹ », c'est avant tout questionner le bien-fondé de s'aliéner à son usage, le refonder sans cesse à travers la vie des classes, selon le critère de sa pertinence ; comme toute autre institution, on en interroge pratiquement le sens. Il faut dire que l'occitan se prête à cela : entretenant de par son histoire un rapport compliqué avec les processus normatifs, la langue connaît aujourd'hui un équilibre particulièrement précaire, entre ouverture interne à une forte variété dialectale et ouverture externe à d'autres langues (au premier chef les langues romanes). Là où d'autres seraient tentés de refouler leur point de fragilité, les Calandretas mettent l'accent sur cette ouverture. Certes, la force intégratrice de tout système linguistique peut encourager un figement normatif, voire un repli identitariste, surtout dans le cas d'une position minoritaire, mais ce destin n'est pas une fatalité, au contraire. Une langue vive défie en permanence le jeu d'intégration des différentes dimensions morphologiques, syntaxiques, sémantiques par le système réglé de ses usages : didactiquement, cette qualité est travaillée au sein des relations inter-dialectales et avec d'autres aires linguistiques, en particulier grâce au programme « Familles de langues¹²⁰ », sans oublier les échanges entre classes, la correspondance...

Comment se comporte une langue à régime praxique ? La langue vit dans la classe quand elle est « suffisamment stable mais pas trop », varie sans perdre sa régularité, en permanence manipulée à travers des pratiques tout aussi vivantes, par exemple la correspondance scolaire. Cette rencontre entre occitan et méthode naturelle promeut l'expérience du transfert entre structures linguistiques, au sein de l'acte singulier d'une parole désirante et échangée (texte libre, dessin conté...). Les élèves s'approprient la dimension multilingue à l'œuvre dans tout usage d'une langue. Dans ce

¹¹⁹ Comme tout autre recours utile à l'organisation de la vie du groupe (compter, lire, écrire, diriger une équipe), cet occitan prend soudain un tout autre statut que le seul « objet d'apprentissage »...

¹²⁰ Pour une présentation de ce programme central dans le dispositif des Calandretas, cf. Ferré, 2012.

milieu porteur d'une grande potentialité intellectuelle, on déborde le seul abord d'une langue, et même de deux langues. Non seulement les corrélations entre souplesse linguistique et aptitude cognitive à de nombreuses autres compétences intellectuelles ont été souvent soulignées. Mais surtout, pour ceux qui grandissent au travers de la pratique de l'occitan, ce dernier peut se faire la voie d'accès royale au phénomène interlinguistique, et devenir la « petite musique » unique qui en contient le sens — non pas à lui tout seul, mais associé à l'apprentissage conjugué du système de cette autre langue romane : le français, et dans le questionnement de la notion même d'une « famille de langues ».

L'expérience ainsi faite dans une classe institutionnalisée de la vie des langues est porteuse d'une autre expérience, plus profonde, celle de l'essence du symbolique : « Partage est notre maître à tous », disait Pindare. Une langue *plus* une langue, cela ne fait jamais deux, mais toujours et immédiatement *un*¹²¹ et *trois*. *Un*, car tout espace symbolique d'échanges langagiers, matériels et fantasmatiques n'existe que s'il est unifié. *Trois*, car pour que deux langues fassent sens dans leur mise en relation, il faut que joue une 3^e dimension sous-jacente, décisive : le passage de l'une à l'autre, la médiation qui les fait exister l'une et l'autre, leur jaillissement (dirait le phénoménologue Henri Maldiney) dans l'acte de parole qui marque leur départ l'une par rapport à l'autre. Une langue n'est jamais pensable hors de son articulation distinctive à une autre langue — c'est-à-dire à *toutes* les autres. On retrouve donc la thèse saussurienne : un signe n'existe que dans la différence à d'autres signes, intégrés dans la dynamique d'une mise en langage du monde. Epistémologiquement, le régime praxique d'existence de la langue prend une dimension anthropologique : il relève non de la seule sphère sociale, mais de la sphère du langage, c'est-à-dire du symbolique.

À cette aune, d'un point de vue non plus strictement linguistique mais sémiotique, la distinction langue/dialecte cède le pas à deux valeurs transversales : la gradualité et l'ouverture, interne et externe, de tout langage. Si est indéniable la réalité de la langue comme individu réel d'une situation observable, en revanche le concept de langue ne peut prétendre au statut d'atome premier et suffisant d'une théorie des langages. La définition structurale de la langue comme système à visée totalisante et intégratrice n'implique en rien que son fonctionnement réel échappe à une telle gradualité : la totalité close, cartographiable, d'une langue « vivante » est une illusion réifiante.

Cela n'est pas sans conséquences sur l'idée même de bilinguisme. Car le fixisme binaire, qui sous-tend l'idéologie comportementaliste de nombre de thèses didactiques ou linguistiques, la didactique du bilinguisme risque souvent de le redoubler, en faisant se regarder les langues en chiens de faïence, les emprisonnant alors dans un jeu spéculaire qui renforce une socio-logique du rapport de force ou de prestance. Le concept de bilinguisme est ambivalent, il faut décider s'il se dirige, soit vers la gestion d'un dualisme qui reconduit l'illusion du monolinguisme¹²², soit vers le primat interlinguistique promouvant le plurilinguisme comme son concept de base. Dans le cas d'un abord de la langue à régime praxique, la décision en faveur de la seconde voie est induite par les options sémiotiques fondamentales de toute praxis telle que nous avons tenté de la décrire. Défiger la langue est impliqué par le rapport qui s'établit entre le milieu de langage de la classe et le sujet désirant : ce qui sort de cela, c'est une parole singulière, tressée autant du pouvoir-dire de

¹²¹ Eric Sudrat, *païssel ajudaire*, me faisait remarquer que ses élèves notaient que deux langues qui se rencontrent, cela fait une seule langue, celle « qu'on parle ».

¹²² Nous remercions notre collègue Gilles Forlot de nous indiquer que, dans la même optique, le chercheur Jim Cummins appelle cela les « solitudes monolingues ».

la langue réglée que de l'à-dire intime, ouvert au hasard. Ce qui est défigé, ce ne sont pas seulement les usages du signe, mais sa nature même, quel que soit ce signe, linguistique ou autre. Peirce, en mettant au cœur du signe une fonction : l'interprétation, montre combien un signe n'est correct ou incorrect, exact ou inexact, que de façon secondaire : avant tout, il ouvre le monde au sujet, et le sujet au monde. Si nous sommes des êtres de signe, ce n'est pas comme ses manipulateurs, mais parce que nous appartenons, dans notre être même, à sa logique. Notre être, notre faire et notre rapport au langage forment une tresse où se noue notre être-là singulier : « praxis » en est un des noms. Ce point de convergence, qu'il faut pointer en guise de perspective, achèvera de dessiner la profonde cohérence sémiotique de la praxis des Calandretas sur ses deux versants, linguistique et pédagogique¹²³.

Revenons donc sur le *régime praxique* d'une classe coopérative occitane. Si ce qui s'y passe rend une telle situation irréductible à son intégration exclusive et immédiate aux lois macrosociales, cette distinction suppose donc l'hypothèse d'un régime macrosocial des phénomènes (proche du *champ* bourdieusien), qui rend compte du fonctionnement des langues comme réalités sociales massives : la langue est alors un phénomène convoquant des usagers dont le degré d'individualisation et d'action revient à actualiser des structures existantes et influencer tendanciellement leurs changements. Cette épistémologie considère les situations locales comme autant de cas particuliers relevant de lois générales ; elle considère in fine des agents anonymes, aux comportements statistiques. Or la logique désirante du sujet est irréductible à un tel régime. D'où l'erreur de parallaxe qu'introduit l'abord, à l'aune du seul régime macrosocial, de la valeur de l'occitan activée à régime praxique dans la situation microsociale d'une Calandreta.

Cette distinction entre deux épistémologies établit entre elles une relation de complémentarité : leur distribution ne fonctionne pas sur le mode de la redondance mais de l'exclusivité. Selon la perspective ou le moment de l'observation, une situation fonctionne soit à régime macrosocial, soit à régime praxique. Tant qu'une telle différence de régime demeure un point aveugle épistémologique, il est impossible d'en faire un point d'articulation de la complexité humaine. Pourtant, pour radicale qu'elle soit, cette irréductibilité réciproque entre deux régimes existentiels et épistémologiques n'a rien d'une disjonction en faveur de l'un ou l'autre paradigme.

Conclusion. Praxis, éthique, transmission

Nous n'avons qu'effleuré la réalité des classes et de la formation ; rappelons que cette réalité est née il y a maintenant trente ans, que des livres, des monographies d'enfants (Lhéritier, 2012) existent depuis plus de soixante ans — bref, que nous ne parlons pas d'une utopie. Ces écoles et leur centre de formation, toujours ouverts aux regards extérieurs, accueilleront votre esprit critique. Quant à nous, nous avons refusé dans cette présentation aussi brève une attitude de surplomb « scientifique » à leur égard car nous avons voulu témoigner de ce que nous avons vécu subjectivement en acceptant d'être pris dans la logique praxique de la formation des maîtres : nous n'énonçons qu'une interprétation de ce que font nos collègues.

Mais alors, car la question demeure, où est la pertinence de notre parole, si elle refuse de se poser comme scientifique ou didactique ? Elle réside dans son accompagnement d'une analyse que nos collègues *paissels ajudaires* mènent sans cesse, du rapport à leur désir, au sens de leur être-là,

¹²³ La logique « abductive » de Peirce constitue l'approche sémiotique la plus fidèle à la praxis ; Jean Oury en psychiatrie, puis R. Laffitte en pédagogie, et d'autres l'ont développé (dont Pierre Delion, Sébastien Pesce, Pierre Johan Laffitte). L'ouvrage fondateur est Balat, 2000.

afin de défiger en permanence le sens de leurs pratiques : sinon, l'occitan se fige en un « ça-va-de-soi ». Refuser cela, poser que parler, apprendre l'occitan ne va pas de soi (pas moins évidemment que le français), confronte les militants que sont aussi les enseignants à la blessure narcissique permanente de renoncer pour « leur » langue au statut intouchable que leur engagement souhaiterait pourtant lui conserver, d'autant plus ardemment que tout autour d'eux dénie cette valeur. Cette analyse permanente du rapport intime à leur travail vise à sortir d'un conflit « doxa contre doxa », à se tenir dans une transversalité, une hétérogénéité vis-à-vis des lois qui fixent la valeur exclusivement macrosociale des usages d'une langue ; mais elle vise aussi à ce que l'idéal du moi, que ne manque pas d'engendrer l'investissement dans un tel enseignement, ne dégénère en surmoi. Fuir cette blessure et l'angoisse qu'elle déchaîne est la tentation qui domine la doxa néopositiviste du champ éducatif et de sa recherche. Cette fuite se fait toujours au prix de forclure la question du désir et du sens, qui demeurent au contraire les seules sources possibles d'une praxis, et la seule aune sérieuse à laquelle jauger l'éthique et la pertinence du discours né de cette praxis — c'est-à-dire, en l'occurrence, du nôtre.

Bibliographie

- Albert Patrick, (2012), *Les TICE et le web2 au collège Calandreta Leon Còrdas*, Mémoire de Mastère, Université de Perpignan-Via Domitia.
- Baccou Patrice, (2012), *De la classa-passejada de Celestin Freinet a la formacion pedagogica cooperativa dels mestres de las Calandretas*, Mémoire de Mastère, Université de Perpignan-Via Domitia.
- Balat Michel, (2000), *Des Fondements sémiotiques de la psychanalyse. Peirce après Freud et Lacan*, Paris, L'Harmattan.
- Confédération occitane des écoles laïques Calandretas, Établissement d'enseignement supérieur Aprene, *Calandretas, 30 ans de creacions pedagogicas*, Montpellier, La Poesia, 2011.
- Confédération occitane des écoles laïques Calandretas, Établissement d'enseignement supérieur Aprene, (2011), *Calandretas, 30 ans de creacions pedagogicas*, Montpellier, La Poesia.
- Dedieu, Mireille (2012), *Dins una classa de Calandreta al cicle dos. Un apròchi didactic e pedagogic a l'entorn de la creacion d'albums, del texte liure e de la correspondéncia*, Mémoire de Mastère, Université de Perpignan-Via Domitia.
- Ferré Xavier, (2012), *“Familhas de lengas”. L'occitan, étayage institutionnel de l'éveil au multilinguisme*, Mémoire de Mastère, Université de Perpignan-Via Domitia.
- Fraisse Annie, (2012), *Mitan familial e aprendissatge de la lenga occitana. Importància de l'implicacion dels parents dins la produccion activa de la lenga occitana pels enfants de mairala dins las escòlas immersivas Calandretas*, Mémoire de Mastère, Université de Perpignan-Via Domitia.
- Francomme Olivier, (2011), *La recherche dans le mouvement Freinet : épistémologie du chercheur collectif coopératif*, Note de synthèse pour HDR (direction : Jacques Pain), Université de Paris Ouest-Nanterre-La Défense.
- Francomme, Olivier, (2012), « Nouvelles cultures de l'évaluation et de l'innovation pédagogique à l'Université : un dispositif, le portfolio », Colloque de l'AFDECE, Sherbrooke.
- Joulié Philippe, (2013), *La creacion d'un espech d'aprendissatge de l'istòria dins l'encastre d'una didactica de l'istòria a Calandreta*, Mémoire de Mastère, Université de Perpignan-Via Domitia.
- Laffitte Pierre Johan, (2011), « L'occitan, une institution dans la classe coopérative », in Confédération occitane des écoles laïques Calandretas, Établissement d'enseignement supérieur Aprene, (2011), *Calandretas, 30 ans de creacions pedagogicas*, Montpellier, La Poesia, p.272-284.

Laffitte Pierre Johan, (2013), « Défiger le signe linguistique. Passage et parole, ou : la fonction du sens à travers le système intégratif de la langue », Colloque ISLRF *Immersion, pédagogie et nouvelles technologies*, La Grande-Motte, 5-7 avril 2013.

Laffitte René (AVPI), (1999), *Memento de pédagogie institutionnelle. Faire de la classe un milieu éducatif*, Vigneux, Matrice.

Lhéritier Corinne, (2012) *La monografia d'escolan: un lengatge per la pedagogia institucionala ?*, Mémoire de Mastère, Université de Perpignan-Via Domitia.

Petit Jean, (2001), *L'Immersion, une révolution*, Jérôme Do Botzinger Éditeur.

Pradal Irène, (2012), *La correspondència escolar : d'une tecnica Freinet a una institucion de classa*

Vasquez Aïda, Oury Fernand, (1967), *Vers une Pédagogie institutionnelle*, Paris, Maspero, rééd. Vigneux, Matrice.

Vasquez Aïda, Oury Fernand, (1971), *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*, Paris, Maspero, rééd. Vigneux, Matrice.

Sitographie

www.aprene.org

www.calandreta.org

<http://icress.univ-perp.fr/>

(Les mémoires de Mastère cités sont parus en ligne sur les sites d'Aprène et de l'Icress.)

Deux régimes d'invisibilité.

Une certaine invisibilité, seule condition possible pour une communauté humaine¹²⁴

Pierre Johan Laffitte

La classe de notre amie Corinne Lhéritier (Lhéritier, 2014), que nous avons entrevue à travers sa communication¹²⁵, est une situation groupale, culturelle et langagière bien singulière : celles des écoles bilingues immersives occitanes, les Calandretas, qui par ailleurs mettent en œuvre la pédagogie institutionnelle (Calandretas, 2011). Cette pratique donne naissance à un milieu vivant, une culture, et pas seulement à la transmission et la reproduction, qui sont la demande sociale et politique dominante vis-à-vis de l'école. Ce milieu ne suppose pas des agents interchangeables, et tient compte au contraire de la singularité de chacun, c'est-à-dire du *désir* du sujet (au sens psychanalytique d'investissement profond, existentiel) ; dans cet ensemble, la langue devient une dimension qui structure la culture du groupe-classe. C'est ce que j'appelle une *praxis* pédagogique et linguistique (P. J. Laffitte, 2013, 2014).

Dans ces classes, les rapports entre langue, culture et parole ne sont pas posés selon l'opposition saussurienne entre langue et parole (c'est-à-dire selon une logique subordonnant les paroles, occurrences particulières, aux lois générales de la langue), mais dans une articulation entre trois pôles : la structure, la substance et la parole – le champ symbolique du langage proprement dit ; ce que Lacan appelle *lalangue* (en un seul mot), c'est-à-dire la présence de la jouissance inconsciente du désir dans la substance linguistique ; langue par laquelle, enfin, le sujet articule une parole singulière, irréductible et unique. La parole, à travers le matériau structurant et tangible de la langue, est porteuse de l'invisible efficacité du désir. Or cette logique qui, à travers les images et le symbolique, rend présent l'intime pourtant à jamais invisible, c'est-à-dire le sujet inconscient, cela s'appelle le fantasme. Eh bien apprendre une langue, c'est ne pas la réduire à l'introjection d'un code, c'est en faire la structure accueillante au fantasme de chacun. C'est le but de toute pédagogie, ou à tout le moins de la pédagogie institutionnelle (Vasquez & Oury, 1967 ; R. Laffitte, 1999). Et c'est l'horizon de toute ma communication.

I. Des deux invisibilités

Comment naît-un tel milieu ? Pour répondre à cette question, il faut interroger le rapport de la communauté à l'invisibilité qui la constitue. Tout d'abord, cela semblera trivial, mais rappelons-nous que si l'on parle d'invisibilité, cela suppose qu'il s'agit d'une qualité attribuée à une réalité qui existe ; et que généralement, cette réalité ne devient visible qu'à travers les effets que produit sa présence sur des phonèmes qui, eux, sont clairement perceptibles. Partant, on peut

¹²⁴ Cette communication a été donnée à Montpellier, au colloque international de sociolinguistique organisé les 28-29 novembre 2013 par l'Université Paul Valéry-Montpellier 3, et dont les actes sont parus *in* Ksenija Djordjevic Léonard (éd.), *Les minorités invisibles : diversité et complexité (ethno)sociolinguistiques*, Paris, L'Harmattan, 2014, p.40-52.

¹²⁵ Il s'agit de la communication de Corinne Lhéritier, qui a précédé la mienne lors de ce même colloque « Les minorités invisibles : diversité et complexité (ethno)sociolinguistique », Université Montpellier 3, 28/11/2013.

distinguer deux types d'invisibilité.

Pensons d'abord aux langues sociologiquement minoritaires, ce qui est la situation de l'occitan¹²⁶. Il y a là une invisibilité plus ou moins forte ; c'est un phénomène qu'il faut rattacher à ses conditions de production sociales, culturelles, politiques et psychologiques. On a affaire à une invisibilité repérable, mais que l'on peut rendre perceptible, et porter à la conscience, en vue de l'étudier dans toute sa positivité (perspective scientifique), de la travailler (perspective pratique), voire de la dénoncer, la déjouer ou s'en jouer (perspective politique). Je n'insiste pas sur cette première invisibilité : nombreux parmi vous seraient plus aptes que moi à l'exposer.

Mais l'enseignante de pédagogie institutionnelle pose qu'une autre invisibilité agit, intangible celle-là, non-localisable, non stabilisable — et qu'il faut en tenir compte. En effet, au fil du questionnaire rendu à C. Lhéritier, sous les propos manifestes des parents ou des enfants, on peut entendre beaucoup de choses latentes, qui cherchent à se dire. A travers plusieurs réponses, et sans que cela n'ait fait l'objet d'une question précise, on voit déjà par exemple s'exprimer des rapports intimes à l'école, voire à l'image idéale du « bon parent d'élève¹²⁷ », et même des problématiques transgénérationnelles. Cela influe inmanquablement sur le vécu qu'ont les enfants de l'occitan, mais la langue n'est pas la seule concernée : tout ce qui entre dans la vie de la classe est porteur de cette présence invisible, présence du contingent et du vague¹²⁸, de l'événement radicalement imprévisible, et bien sûr, présence du champ du désir. Présence qu'il faut pourtant toujours accueillir au quotidien, sans relâche, car cette invisibilité agit telle une absence insistante sur les comportements, pensées et actions.

Mais, contrairement à la première invisibilité, il est impossible de la *révéler* comme un négatif photographique ; sa négativité est constitutive, et nous impose de ne pas chercher à la capturer de façon *positive* en la faisant advenir à la conscience, mais à faire en sorte que la vie de la classe, et donc la production des savoirs, embrayent à partir d'elle. Plus que tous les questionnaires, c'est à cela que servent les lieux de parole et les moments d'écriture libre, leur retour régulier dans la semaine et dans l'année. Ces productions revêtent un double statut : statut de signes rendant régulièrement visible tout ce qui chez l'enfant joue et progresse de façon sous-jacente, dans la pénombre nécessaire à tout bouleversement intime de l'ordre de l'existence, du grandissement et de la découverte du monde ; mais aussi statut de signes dont l'advenue renforce ce mouvement d'affirmation de la parole du sujet¹²⁹. Cette invisibilité-là, même le repérage de ses effets à travers la phénoménologie adéquate ne peut prétendre un accès direct à elle ; rendre visibles ses effets ne suffit pas à faire sortir de l'ombre et à dissoudre en pleine lumière l'invisibilité du désir inconscient, radicalement inaccessible et inobjectivable. Cette invisibilité échappe à toute approche statistique — c'est-à-dire, en ce qui nous concerne ici, à toute sociologie. Ce serait la

¹²⁶ Je ne veux pas même évoquer ici les raisons politiques d'un tel maintien de la langue occitane dans ce ghetto, tout à la fois réel (d'où la dimension fortement politique de tout engagement dans ce terrain), mais aussi largement imaginaire (par exemple, combien de décideurs ou de chercheurs savent que la production annuelle d'œuvres nouvelles écrites en occitan se mesure à l'aune du millier ?).

¹²⁷ Souvent, ces représentations signalent une résurgence du rapport à l'école vécu jadis par les adultes eux-mêmes.

¹²⁸ Il faut entendre ces termes tels qu'ils apparaissent en sémiotique. On doit la plus belle défense contemporaine de la contingence à Georges Molinié (Molinié, 2007 : 66-71) ; quant au vague et sa logique, il s'agit bien sûr d'un terme peircien (Peirce, 1978), particulièrement repris par Christiane Chauviré (Chauviré, 1995) et surtout Michel Balat (Balat, 2000).

¹²⁹ En sémiotique peircienne, on parlerait dans le premier cas du signe dans sa dimension de représentation, et dans le second cas, du signe dans sa dimension d'objet dynamique : et dans les deux, serait présente l'efficacité de la dimension de l'interprétant, qui *déchaîne* le processus de symbolisation et de vie qui s'attache à chaque pas de l'existence de l'enfant, être de langage, être de signe.

construire artificiellement comme objet d'étude, et la détruire réellement, comme force agissante qui s'attache au désir, au contingent, à l'événement. Ce serait donc détruire les qualités vives de l'invisibilité, ce qui fait que le désir peut agir, même là où les motivations préfabriquées et stéréotypées se sont essouffées.

Soixante-dix ans d'existence de la pédagogie et de la psychothérapie institutionnelles (parmi d'autres) nous ont appris que seule une position analytique permanente, ancrée dans la pratique quotidienne, peut aborder la logique du désir en la respectant, afin que l'ensemble de l'action et du milieu se structurent à partir de cette place de l'invisible. Voilà ce qu'est une praxis : son but est que l'invisible demeure invisible, et se voit rendu en permanence à sa pleine puissance affirmative *en tant qu'invisible*. Alors, on assiste à un renversement du couple substance/contingence, la seconde devenant, en tant que telle, cœur négatif et cependant reconnu, de toute construction culturelle et linguistique.

Vue ainsi, l'invisibilité n'est plus ce stigmate renversé qui condamne la personne ou le groupe concernés à rester intouchables parce que non-marqués par le code social dominant, non-remarqués, non remarquables. Au contraire, la seconde invisibilité occupe une fonction structurale qui donne au groupe son *humanité*. Pourquoi ? Parce que toute communauté et toute subjectivité humaines se construisent à partir d'un refoulement originaire (c'est la fonction anthropologique de l'exclu et du sacré) : l'invisibilité dont nous parlons occupe exactement cette place structurale. Dans la classe, comment tenir compte de cette opération nécessaire à la construction d'un *groupe-sujet*¹³⁰ ? Comment donner à l'invisible un statut qui lui permette d'avoir une place sans être sommé de devenir visible pour autant ? Comment la langue peut-elle être aussi concernée par cette fonction aux yeux des enfants ? C'est cela qui s'explore dans une classe de Calandreta. De façon sans doute trop caricaturale, disons que, dans une classe où n'existerait pas la fonction d'accueil du sujet de l'enfant, ni de son désir de grandir et d'apprendre, rien ne viendrait dialectiser la logique du champ social et la logique inconsciente ; ces dernières conjugueraient leurs pressions pour tirailler, écraser ou soumettre l'enfant ; par opposition, une classe coopérative vise à transformer le milieu grâce à des médiations permanentes, afin de protéger le sujet de ces risques d'aliénation massive. Ainsi, au lieu de subir un apprentissage de la langue délié de toute portée intime, imposée comme allant de soi, on laisse à l'enfant un espace pour apprivoiser cette langue extérieure, plus *étrange* en fait qu'*étrangère*, dans son propre langage : de quoi rendre possible la tresse d'une parole. Entre ces deux types de situations, que j'appellerai la première *macrosociale*, et la seconde *praxique*, la distinction n'est pas matérielle ni personnelle, elle concerne leur *régime de fonctionnement*, notion que je vais à présent préciser, en prolongeant une présentation déjà entreprise ailleurs (P. J. Laffitte, 2013, 2014).

II. De deux régimes

La problématique propre aux Calandretas doit conjuguer les deux invisibilités que je viens de définir : dans un sens, une communauté, invisible au sein du système éducatif français actuel, veut la reconnaissance de sa culture qu'elle estime en danger au sein d'un champ social inégalitaire, par une affirmation visant la visibilité ; dans l'autre sens, au sein de la classe, une place doit être maintenue pour l'invisibilité fondatrice du désir, source de parole. Entre le souci de transmettre une langue et une culture en tenant compte d'un donné social, et le souci de se

¹³⁰ On doit cette expression à Félix Guattari, qui opposait ainsi groupe-sujet et groupe aliéné, assujetti (Guattari, 1974 : 72-85).

structurer à partir de la singularité de l'enfant, il faut dépasser ce qui n'est un paradoxe qu'en apparence. Comment ? C'est toute la tâche pédagogique de mes collègues. Je vais me contenter ici de poser les termes dans lesquels on peut aborder le rapport entre ces deux logiques, macrosociale et praxique.

Je partirai d'un point révélateur de la fausse antinomie, mais de la stricte complémentarité de ce rapport. Il s'agit de la question récurrente de l'*artificialité* linguistique des Calandretas : oui, ce milieu n'est pas *naturel*, c'est-à-dire qu'il ne correspond à aucune réalité linguistique massivement présente dans la société (pas même à l'état de ces communautés rurales qui, dans différents pays d'Amérique latine, résistent à la pression économique et politique dominante) ; d'où, en termes sociologiques, la faillite annoncée et l'inutilité des Calandretas. Mais depuis quand un milieu éducatif doit-il se contenter de l'asservissement à la loi de son environnement ? Sa singularité consiste précisément à échapper à cette logique quantitative : non pour la nier, mais parce qu'affronter immédiatement cette logique suppose qu'on y gagne ou qu'on y perd ; or le but de la pédagogie est ailleurs : il consiste à refonder le rapport du sujet à la langue dans l'ordre du sens. Une telle ambition ne peut exister qu'à une échelle restreinte, celle des petits groupes, au sein desquels on peut vraiment tenir compte du désir, à travers des interactions fines, affectives et fantasmatiques, et non seulement une gestion comportementale ou contractuelle (à laquelle se réduit l'idéal dominant en matière de relation élèves/enseignants). Échelle restreinte où peut aussi se pratiquer, par de jeunes sujets en devenir, une véritable vie coopérative, porteuse d'une démocratie directe et participative. Bref, une vie où ce qui est bâti comme objet et outil de savoir peut voir son sens questionné, manipulé, arraisonné de façon intime par chacun et par tous : l'école devient un lieu où l'enfant rencontre la possibilité de lier ensemble pouvoir, responsabilité et liberté, un effort et sa portée dans l'existence ; pris dans cette vie, les objets d'apprentissages, dont la langue, ont d'autant plus de chance d'être appréhendés par les enfants comme des êtres non froids, malléables, maniables, émancipateurs. Pareille vie vaut-elle moins ou mieux qu'une victoire large et massive, macrosociale, d'un enseignement généralisé, mais passé à la moulinette d'apprentissages standardisés, ayant perdu tout sens ? Comparée aux luttes établissant des rapports de force au sein de champs linguistiques massifs, la logique restreinte mais désirante des praxis démérite-t-elle, en guise de retour à la vie d'une langue ?

Soyons clair : ces deux régimes de fonctionnement, macrosocial et praxique, sont complémentaires. Quand l'un fonctionne, les attendus de l'autre deviennent secondaires : à l'échelle massive et statistique des champs linguistiques, il n'existe que des agents, tandis qu'à l'échelle restreinte des praxis, ce qui existe réellement, matériellement, ce sont les sujets humains dans toute leur complexité. Toutefois, parler de complémentarité ne suffit pas, car on pourrait alors imaginer qu'il s'agit de deux échelles qui peuvent se conjindre comme deux poupées russes de taille différente ; or non : entre l'agent du champ linguistique et le sujet de la praxis linguistique, il n'y a pas homogénéité, mais hétérogénéité. Le sujet de la praxis n'est pas un agent macrosocial réduit : il est aussi autre chose. C'est pourquoi on a besoin, épistémologiquement et politiquement, de préserver les deux approches, macrosociale et praxique. Il serait criminel de nier la pertinence d'une praxis pédagogique et linguistique sous prétexte de son peu de signifiante statistique. Certes cela se peut — *cela se fait*, mais c'est une décision, qu'il faut alors assumer, ce qui engage rien de moins que l'éthique de la recherche, car ce serait signer l'arrêt de mort de toute praxis. En miroir, croire que l'on peut généraliser et imposer l'instauration d'un fonctionnement praxique sous prétexte qu'il marche sous certaines conditions, ce serait naïf et à terme terroriste, pour la simple raison que, du désir, nul ne décide, sinon le sujet lui-même. Les meilleures

méthodes, pour peu qu'elles soient généralisées, imposées à toute une population, sont de ce seul fait démonétisées. Célestin Freinet disait : « L'officialisation de nos méthodes serait la pire des choses » ; de même, croire aider les Calandretas en les faisant transiter de la logique restreinte à une position de modèle pour un programme à grande échelle, ce serait signer, non plus leur arrêt de mort, mais l'arrêt de leur vie. Elles y perdraient plus que leur âme : leur pertinence. Or pour le praticien dans sa classe, nulle victoire politique ne vaudra plus qu'un outil pédagogique efficace.

Que faire, alors ? Au moins ne pas écraser les quelques bulles d'oxygène qui demeurent sous la chape de plomb : tout simplement (et cela ne coûterait pas grand-chose) avoir l'intelligence de conserver les conditions administratives pour que de telles expériences puissent croître à leur rythme, selon leur raison profonde et comme par contamination ; ainsi agirait une politique éducative macrosociale véritablement soucieuse d'une efficacité éthique, au lieu d'imposer une uniformisation qui n'a jamais autant séduit le champ du pouvoir, alors que ses échecs sont patents — et je ne parle pas ici du seul cas des quelques restes hexagonaux de bi- ou de plurilinguisme.

Une telle politique n'a rien à voir avec un chèque en blanc fait aux expériences restreintes et locales, tout au contraire. Interroger scientifiquement les moyens et les résultats de telles pratiques, c'est la moindre des choses. Et si j'ai défendu aujourd'hui les conditions de possibilité d'une certaine invisibilité, efficace, comme fondatrice de toute communauté humaine, j'ai également tenu à mettre en lumière les raisons pour lesquelles les deux problématiques concernant l'invisibilité, macrosociale et praxique, demeurent l'une par rapport à l'autre dans un point aveugle. Mais ce disant, j'ai milité pour que des conditions soient réunies de part et d'autre afin que la cécité se lève, entre deux logiques dont la complémentarité contribue à définir la complexité de l'humain, qu'Edgar Morin appelle « anthroposociale » (Morin, 1980). Entre ces deux abords de la vie de la langue et de ses sujets, j'ai parlé de *complémentarité*, pour réfuter le terme d'*antinomie*. Permettez-moi donc de conclure par ceci : qu'à l'occasion de ce colloque, dont il faut remercier les organisateurs et organisatrices, des sociolinguistes viennent travailler coopérativement avec leurs collègues pédagogues, ce serait la plus féconde rencontre à souhaiter.

III. Post-scriptum. Du vague et du négatif, ou : les sciences humaines à régime praxique

Je voudrais, en guise d'addendum, éclairer le nouage sémiotique, philosophique et éthique qui s'opère à l'occasion du maintien hors-réduction de la seconde invisibilité dont j'ai fait état. Et ce, en revenant sur mon choix pour deux termes : « singularité » et « négativité ».

1. La logique du vague

Vouloir arraisonner cette invisibilité fondatrice par le biais positiviste du mesurable, ce serait méconnaître ce qu'en sémiotique peircienne, on appelle, par opposition à une *logique du général*, la *logique du vague* et son corollaire : la *singularité*. Disons, de façon très simplifiée, qu'une logique du général établit des lois (générales), sous lesquelles entre la réalité sous la forme d'autant de cas particuliers ; chaque situation réelle est posée comme un cas particulier relevant d'une loi ; le régime logique de ce rapport entre loi et réel est la déduction ; la logique du général est celle de l'identité et du tiers exclu. Quant à la logique du vague, elle met en valeur le fait que chaque réalité n'a pas à entrer sous le règne d'une loi : cette réalité n'est pas vue sous l'angle de sa particularité, mais de sa singularité, c'est-à-dire qu'elle peut très bien être porteuse de sa propre loi, non encore établie — et de cela adviendra, si on laisse à cette réalité suffisamment d'espace

logique pour inscrire ce dont elle est la porteuse, une nouvelle loi ; le régime du rapport entre réel et loi est cette fois l'abduction, logique qui ignore le principe d'identité. Avant de déployer et d'inscrire sa singularité, la réalité demeure dans la plus totale des indéterminations, et il faut laisser durer l'indétermination suffisamment longtemps pour que cette réalité ait le temps de devenir ce qu'elle a à être, durée que nulle loi extérieure et antérieure ne saura décider à sa place — sinon, aucune singularité ne mériterait alors de voir le jour, puisqu'elle ferait déjà l'objet d'une loi, d'une déduction. La logique du vague ouvre l'espace logique déjà existant à ce qui peut se révéler être une singularité : car cette singularité n'advientra seulement que si on donne la chance à sa pure possibilité de se vérifier. Logique du général et logique du vague sont donc complémentaires, et finalement inconcevables l'une indépendamment de l'autre.

Autrement dit, la réalité vague, d'où viendra la possibilité d'une nouvelle législation, est avant tout invisible, ou dans une nécessaire retenue de toute fixation visible, figée. Il faut savoir respecter la durée de cette demeure dans l'invisibilité aussi longtemps qu'elle l'exigera, afin de ne pas fermer dans une forme positive déjà existante tout le développement dont, qui sait, est peut-être grosse cette réalité hors-normes. L'abduction est le seul abord logique et pratique qui soit à même d'accueillir le désir *en tant que désir*. Dans un texte où est évoqué l'accueil par une équipe médicale d'une personne en éveil de coma (et qui n'a rien d'essentiellement différent de l'accueil de chacun dans la classe de C. Lhéritier), le sémioticien et psychanalyste Michel Balat résume ce qu'il peut en être du rapport entre les deux logiques au sein d'une praxis :

« Quand quelqu'un arrive comme un général, on ne l'accueille pas, parce qu'il arrive comme si tout était déjà dit de lui, dans un appareil nécessaire. (...) Nous voyons bien toute cette logique qui se développe.

[Au contraire] considérons-le un instant comme un être possible. Ouvrons les possibilités, fabriquons de l'*apeiron* là où il n'y en avait pas. (...) nous fabriquons en quelque sorte un sujet qui est un sujet comme « rien », finalement. Un temps, laissons-lui la possibilité de n'être rien [de prévu], pour pouvoir être défini, pour pouvoir se définir. Et nous pouvons dire qu'à ce moment là, dans ce temps là, ce qui se joue, c'est la possibilité de n'être rien pendant un temps. Et ce « n'être rien pendant un temps », c'est ce qui va permettre ensuite d'aller vers une définition de plus en plus précise.

On connaît de tels problèmes dans l'ordre analytique. Il est une question souvent posée : mais enfin, vous avez une théorie, là, très articulée, la théorie psychanalytique, c'est une montagne (...). Nous pouvons dire que si quelqu'un vient nous voir et rencontre la montagne, il ne pourra pas dire grand-chose, parce que tout ce qu'il pourra dire va être retenu contre lui, là il est tranquille, il va rentrer dans des catégories qui vont le laminer, l'organiser, etc. Toute la question du travail analytique, si difficile à comprendre pour la plupart des gens, c'est qu'il ne s'y passe rien d'*a priori*. Moyennant quoi, quelque chose peut se passer.

(...) La logique du vague est quelque chose qui nous est posé, régulièrement, comme étant une sorte de définition supplémentaire à donner à cette chose, à ce rien. En quelque sorte, nous pourrions dire que l'on accueille le rien. » (Balat, 2000 : 232-238.)

Peu avant, Balat rappelait la proximité étymologique entre « vague » et « rien ». Disons quant à nous que l'acceptation vague du statut d'invisibilité est le respect du rien en tant que rien, sans lequel... rien n'advientrait.

2. Dialectique négative

J'en viens à présent au terme de « négativité », qui a lui aussi à voir avec le statut de

l'invisible et du rien : je l'ai employé par opposition à « positif », mais il n'est pas à entendre de façon péjorative. Il faut plutôt le référer au sens crucial où l'entend Adorno, lorsqu'il construit le programme d'une « dialectique négative » (Adorno, 1992), c'est-à-dire d'une dialectique qui ne « dépasse » jamais le moment second de la négativité dans un troisième moment, synthétique, qui est « la négation de la négation », c'est-à-dire l'affirmation positive et totale. Ce respect du moment négatif souhaite éviter la dérive de la culture vers une barbarie synonyme d'une excessive croyance en sa toute-puissance à intégrer et régir le réel sous l'universalité de ses lois. La barbarie n'a pas le masque, facile à lever, de l'ignorance, mais consiste à se croire autorisé à enrégimenter le réel, à l'unifier sous sa loi — et donc à pouvoir le détruire lorsqu'il nous apparaît indigne de nos idéaux et de nos critères (c'est au sortir du second conflit mondial qu'Adorno a développé cette pensée). Contre cette tentation, il s'agit de refuser le rêve de synthèse rationnelle qui anime la dialectique de la culture, en affirmant au contraire l'irréductibilité du « négatif », c'est-à-dire de la part du réel qui résistera toujours, car toujours extérieure, à toutes ses symbolisations : aucune positivité supérieure ne récupérera ce qui a posé un terme à la positivité première et pauvre de « l'immédiat indéterminé ». Adorno rapproche le négatif (vocabulaire hégélien) de la catégorie de l'ontique, qui à jamais échappe à l'ontologique, c'est-à-dire à son intégration dans quelque logos que ce soit ; et c'est ainsi que, « du dehors », ce négatif demeure le moteur vif de tout logos qui à jamais échoue dans sa prétention à l'unité et à la totalité, moteur qui relance sans cesse la machine à dire et à imaginaire. Négatif dont l'irritante fuite dénonce, « dés-énonce » la certitude illusoire d'avoir enfin arraisonné le réel sous le règne du Concept.

Un esprit plus psychanalytique pourrait, quant à lui, rapprocher l'ontique du Réel lacanien, refoulé constitutif de toute structure symbolique et de toute culture qu'il hante cependant comme son Horla. Or la dimension humaine la plus proche du Réel, c'est précisément le désir. Toujours respecter la négativité du désir, telle est l'éthique.

3. D'un scandale ?

Le désir n'est pas quantifiable, il ne peut être constitué en « variable » mesurable, en « objet d'expérience » au sens où il servirait de fondement à une science expérimentale. Ce n'est pas pour autant qu'il n'apparaît pas à chaque recoin du quotidien. Comment, alors, penser un discours qui tiendrait compte de sa présence sans la trahir, mais sans renoncer pour lui-même à sa rationalité, à son efficacité, à sa fonction analytique ? C'est cela, rien de moins, que prend en charge la monographie d'écolier, « probablement le seul langage possible en pédagogie » selon Lacan¹³¹. Et de fait, les monographies d'écoliers qui sont écrites depuis maintenant soixante ans demeurent, et de loin, comme les meilleures vignettes cliniques témoignant de leur rôle dans le cheminement des enfants ; il s'agit sans doute là du corpus le plus riche (hormis des séjours longs *et en responsabilité* dans les classes, bien sûr) pour toute enquête sur la pédagogie institutionnelle. Mais surtout, l'écriture monographique, qui ne se réduit pas à un style narrativo-analytique, ni même à un genre discursif, est un processus d'élaboration théorique et clinique : et en cela, le psychiatre Jean Oury, l'un des fondateurs de la psychothérapie institutionnelle, a souvent fait remarquer que les groupes d'élaboration de monographies constituent les meilleurs exemples de groupes de contrôle qu'il ait rencontrés¹³². Affirmation que j'interpréterai quant à moi ainsi : la monographie est porteuse d'une théorie à régime praxique.

Reprenons le cas du questionnaire de C. Lhéritier. J'ai évoqué certaines pistes

¹³¹ Il s'agit d'une parole rapportée, prononcée lors d'une discussion privée entre Lacan et Fernand Oury.

¹³² Cette affirmation se trouve en particulier dans la séance de juin 1983 de son séminaire de Sainte-Anne (inédit).

interprétatives concernant quelques réponses particulièrement « remarquables », sans cependant y insister : pourquoi ? Parce que je ne suis pas intégré à la dynamique de la praxis, et que je ne saurais « jouer » à être un sujet de la praxis ; comme le dirait le psychiatre Leopold Szondi, mon désir n'est pas « opérétropisé » dans le milieu. Venant de moi, analyste isolé dans mon savoir supposé, il serait pour le moins imprudent de « délirer » sur ces réponses seules, qui ne sont qu'un discours réduit, dans son expression et dans le temps. La question du chercheur en moi sera : « Comment alors en savoir plus ? ». On peut bâtir un protocole, et une suite de questionnaires *informera* plus, peut-être, sur les représentations parentales et enfantines — mais en ce qui concerne les enjeux dont on parle ici, essentiellement inconscients, une telle accumulation de verbatim n'en *dira* pas plus. Seule l'écoute fine au quotidien du moindre des faits et paroles de l'enfant ou des parents dans la plus stricte logique du vague, hors de tout surplomb déductif, pourra permettre de repérer le point exact où l'abduction « greffera de l'ouvert » (Jean Oury) sur une situation où le désir verra se débloquent son cheminement ; et pour cela, aucune place n'est préférable à celle qui évolue au cœur de vie de la classe, c'est-à-dire la place de l'enseignante elle-même, ou de chacun des autres sujets de la praxis pédagogique : les enfants.

La fonction analytique, entendue à régime praxique, n'a de chance d'être pertinente que si elle est intégrée dans la vie du groupe, et non pas confisquée par un quelconque statut d'« analyste » isolé, surplombant et délivrant des « rapports d'expertise » qui souvent, pour la praxis, s'avèrent relativement peu utilisables. En effet, un analyste extérieur pourra renvoyer quelques points, souvent brillants comme des diamants rares, mais toute son expertise, si elle n'est intégrée *avant tout et après tout* dans la praxis, ne pourra pas être saisie par ce qui se joue dans la sous-jacence psychique de la situation — et ratera ce qui fait la singularité de la situation. Or en guise de praxis, accepter d'être saisi est plus porteur de pertinence que vouloir saisir : accueillir le contingent, le laisser nous rencontrer, et non croire être là pour le comprendre. Moyennant quoi, la maîtrise réelle consistera à savoir être là pour reconnaître et mettre en valeur, en langage, en signe, l'advenue du désir du sujet à exister, grandir, soudain vouloir lire, écrire, prendre une responsabilité dans le groupe, la parole au Quoi de neuf ? C'est en tout cas le prix à payer si l'on veut tenir pour idéal ce qui s'opère dans le champ praxique. Voyons comment C. Lhéritier, dans son enquête accueille les réponses des parents. Une réponse inattendue à son questionnaire, et pas forcément agréable pour l'image de « sa » langue ou de « sa » classe, ne suffise pas à la désarçonner : dans cela, sa formation de nombreuses années à « accueillir le sujet », tant celui des enfants que des autres personnes concernées par la vie de la classe, n'y est pas pour rien. Cela ne l'empêche pas de pouvoir être narcissiquement affectée par le sort ainsi fait, à travers ces opinions et avis, à la langue qu'elle défend, et au sort de laquelle elle identifie conséquemment le bien-fondé de son métier — mais justement, la formation pédagogique consiste à savoir résister aux blessures narcissiques, autrement dit à accepter la logique de la castration symbolique.

Mais après tout, cet effort, n'est-ce pas à cela qu'est astreint tout petit d'homme qui décide de grandir en entrant dans la communauté humaine du langage et de la loi ? Cela s'appelle la castration symbolique. Il serait bon que l'enseignant soit lui aussi, formé à accepter qu'il n'est pas tout-puissant sans pour autant que cela fasse de lui un acteur impuissant : hors de ce mouvement de balancier entre toute-puissance imaginaire et impuissance réellement redoutée, c'est à l'outil pédagogique qu'est la classe, groupe vivant et milieu de langage, qu'est rapportée la fonction éducative. La classe devient ce milieu dans lequel l'adulte peut trouver une position légèrement décentrée, qui lui permet de voir, d'entendre, d'analyser ce qui agit par-delà ce qui se voit, sans pour autant perdre sa place de référence des apprentissages, des grandissements, et sa fonction de

transmetteur des savoirs : savoirs abstraits, mais aussi savoir-faire, savoir-vivre, savoir être soi-même et non celui-que-l'on-voudrait-que-je-sois... Voilà qui définit toute une éducation à la singularité¹³³.

Mais cette singularité n'est pas une sainteté, ni un miracle : elle trouve, pour se soutenir, des repères et des aides dans la praxis pédagogique : ce sont tous ces groupes de parole et d'élaboration, qui sont la base de la formation et de la transmission entre pairs mis en place par les praticiens de pédagogie institutionnelle, et qui sont là pour « ne pas être seul(e) », et soutenir le sujet dans l'affrontement de cette épreuve de la castration, épreuve permanente où se décide l'éthique de la pédagogue.

L'éthique en la matière se décide bien « au regard de cette pierre de scandale, que l'on n'admet qu'à renoncer à la complétude du sujet : la castration, pour l'appeler de son nom » (Lacan, 1966 : 230) — n scandale qui, dans le néopositivisme dominant notre époque, ne faiblit pas... Pourtant, la castration symbolique, et l'assomption d'une singularité du savoir, il serait bon que la production théorique elle aussi y accède, loin des régimes macrosociaux, des aliénations imaginaires à un idéal de toute-puissance experte et à des prestances agonistiques entretenues par l'*illusio* du champ scolaire et par la jouissance qui l'accompagne.

Le chercheur en sciences humaines ou du langage ne devra l'accès à cette position de castration qu'en renonçant à la totalisation une et objective de son discours. Tenir compte de la négativité *en tant que négativité* constitue sans nul doute l'impératif pratique et théorique le plus dur qui soit. Je dois à mes collègues, artisans pédagogiques et psychiatriques, d'Occitanie et d'ailleurs, de m'y rappeler en permanence dans mon cheminement. *No hay camino, hay que caminar.*

Bibliographie

- ADORNO Theodor W., 1992, *Dialectique négative*, Paris, Payot, « Critique de la politique ».
- BALAT Michel, 2000, *Psychanalyse, logique, éveil de coma. Le Musement du scribe*, Paris, L'Harmattan, Ouverture philosophique.
- CALANDRETAS (Confédération occitane des écoles laïques, Établissement d'enseignement supérieur Aprene), 2011, *Calandretas, 30 ans de créations pédagogiques*, Montpellier, La Poesia.
- CHAUVIRÉ Christiane, 1995, *Peirce et la signification. Introduction à la logique du vague*, Paris, PUF, « Philosophie d'aujourd'hui ».
- GUATTARI Félix, 1974, *Psychanalyse et Transversalité*, Paris, François Maspero, « Textes à l'appui ».
- LACAN Jacques, 1966, *Écrits*, Paris, Le Seuil, « Le Champ freudien », rééd. « Points » 1999.
- LAFFITTE Pierre Johan, 2013, « Défiger le signe linguistique. Passage et parole, ou : la fonction du sens à travers le système intégratif de la langue », dans *Immersion, pédagogie et nouvelles technologies*, Colloque international de l'ISLRF (Institut supérieur des langues de la république française), La Grande-Motte, 3-5 avril 2013, publié en ligne www.aprene.org.
- LAFFITTE Pierre Johan (avec FRANCOMME Olivier), 2014, « Les Calandretas, écoles occitanes, ou la vie d'une langue à régime praxique. Cohérence dans les pratiques de formation d'élèves et d'enseignants au bilinguisme en immersion », dans *Terrains, espaces et complexités de la recherche sociolinguistique*, Paris, L'Harmattan (Carnets d'Ateliers de Sociolinguistique, n° spécial: Actes des

¹³³ Singularité scolaire à laquelle on ne saurait atteindre, soit dit en passant, si l'on n'accepte pas avant tout qu'elle gouverne à la formation initiale des futurs enseignants, qui désormais n'ont généralement connu que la position infantilissante et passive d'étudiants en guise d'expérience professionnelle précédant leur entrée dans les mastères supposés les former au difficile métier de maître d'école...

colloque TELIP 21 de 2010 et 2013).

LAFFITTE René *et al.*, 1999, *Mémento de Pédagogie institutionnelle*, Vigneux, Matrice.

LHÉRITIER Corinne, 2014, « Parler l'invisible. Immersion dans une classe coopérative institutionnelle bilingue : éléments d'appropriation d'une langue et d'une culture *minorisées* », dans Actes du Colloque international « Les minorités invisibles : diversité et complexité (ethno)sociolinguistiques », Université Paul-Valéry, Montpellier 3, 28-29 novembre 2013.

MOLINIÉ Georges, 2005, *Hermès mutilé. Vers une herméneutique matérielle. Essai de philosophie langage*, Paris, Honoré Champion, « Bibliothèque de grammaire et de linguistique », n°21.

MORIN Edgar, 1980, *La Méthode II. La Vie de la Vie*, Paris, Seuil, rééd. « Points ».

PEIRCE Charles Sander, 1978, *Écrits sur le signe (rassemblés, traduits et commentés par Gérard Deledalle)*, Paris, Le Seuil, « L'Ordre philosophique ».

VASQUEZ Aïda & OURY Fernand, 1967, *Vers une Pédagogie institutionnelle*, Paris, Maspero, « Textes à l'appui ».

Éducation, culture et langues

Conférences boliviennes

Décoloniser les enfants une non-évidence

Communauté de la classe et singularité de l'enfant¹³⁴

On a souvent comparé les peuples à des enfants pour mieux les assujettir : d'autres peuples, adultes, seraient naturellement faits pour les dominer et les évangéliser pour leur bien. Même et surtout quand on prétend faire le bonheur d'autrui à sa place, toujours l'on fait se taire ce qu'il a de plus singulier. Et ceux qui sont le plus exposés à cela, ce sont les enfants. Or un mot d'ordre domine la réforme éducative bolivienne : *décoloniser*. En matière d'éducation, cela reste toujours une urgence – mais peut-être pas au sens où on l'entend d'habitude car, dans cette tâche, on oublie toujours une partie de la population, et ce sont précisément les enfants : puisque ce sont forcément *les enfants du peuple, il va de soi* qu'il faut leur inculquer ce que le peuple juge bon.

Tout au contraire, l'objet de la pédagogie, c'est l'écoute de *ce qui ne va jamais de soi* : la singularité de l'enfant, son *désir* d'apprendre et de grandir, désir inconscient et non manipulable, mais toujours présent, même mal en point, quand de l'humain est en jeu. L'élève modèle n'existe pas, mais pas plus l'enfant moyen, et pour être efficace, une éducation ne peut pas rêver un élève qui n'existe que dans des statistiques : l'entrée dans la lecture, les mathématiques... dépend de conditions spécifiques à chacun. Il n'est pourtant pas sérieux de prévoir un enseignant pour chaque enfant, il n'y a pas d'autre solution qu'une éducation adaptée à chacun. Et pour cela, paradoxalement, il n'y a pas d'autre voie que l'organisation de la classe en un milieu de vie, au lieu de n'être qu'une usine à apprentissages, ou pire, un *fastfood* qui gave les enfants de connaissances plus ou moins prémâchées mais souvent indigestes, et donc peu digérées et finalement pas assimilées. C'est d'ignorer cela, ou de ne pas savoir y répondre, qu'est aujourd'hui malade l'éducation en France¹³⁵. Et c'est au contraire la mise en place des conditions sérieuses pour qu'émergent la voix et la liberté des enfants¹³⁶, à travers une éducation coopérative où les enfants avec l'adulte prennent en main la vie de l'école, que se sont illustrés trois des plus grands pédagogues du siècle dernier : Paolo Freire, que vous connaissez mieux que moi, Célestin Freinet et Fernand Oury, sous le signe desquels je vais m'exprimer ici.

Votre réforme met l'accent sur la construction sociale et écologique du savoir, autour de deux concepts clés : la communauté et le monde, suivant une cosmovision pluriséculaire dont l'actualité politique veut restaurer la légitimité¹³⁷. Comme toutes les réformes éducatives, cela risque dans le meilleur des cas de n'être hélas qu'un chef-d'œuvre de bonnes intentions quant à *l'homme que nous voulons former* : insister sur la légitime intégration de l'enfant dans un ensemble

¹³⁴ Conférence donnée à l'Alliance française de La Paz, 26 juillet 2010.

¹³⁵ Précisons que, malgré toutes les critiques, fondées, que l'on peut adresser aux grandes orientations actuelles du Ministère de l'éducation nationale français, le niveau scolaire, en termes d'exigences de connaissances, est largement au dessus des standards d'autres pays, dans lequel l'auteur de ces lignes a pu vérifier le niveau à l'entrée de l'université.

¹³⁶ Tout en leur permettant d'apprendre les disciplines habituelles, non pas aussi bien qu'ailleurs, mais *mieux*, parce que toujours en tenant compte du désir des enfants, qui, lui aussi, ne va pas de soi.

¹³⁷ Depuis des décennies, des penseurs européens ont déjà reconnu leur dette vis-à-vis de cette approche du réel et du monde, tel Edgar Morin (reconnu au Brésil au point qu'une université porte son nom), qui n'a eu de cesse de penser la complexité du réel en tenant compte de la sagesse portée par une telle approche.

préexistant de savoirs scientifiques et culturels, de normes sociales¹³⁸... n'empêchera pas la réforme bolivienne d'oublier ce qu'ignorent toutes les autres ou presque (et la française tout particulièrement) : parler des *enfants d'aujourd'hui*, de chaque jour, dans ce que chacun a d'irréductible à tout programme préconstruit. Ne pas nier cette irréductibilité, en faire le moteur des apprentissages et de l'éducation, tel est au contraire l'objet de la pédagogie. C'est pourquoi faire la classe n'est pas qu'une question de *feeling*, d'intuition ou de quelque sens aiguisé qui ferait des enseignants de fascinants acteurs. Mieux vaudrait alors les recruter dans des cours de théâtre, et fasciner les enfants n'en a jamais fait grandir aucun : tout au plus, ça les tient tranquilles, et cela peut même les préparer à être des adultes dociles vis-à-vis de ce qui leur fera la loi... Or jusqu'à preuve du contraire, le but de l'éducation peut être *aussi* d'aider les enfants à grandir, pas seulement à courber la tête. Cela peut sembler étrange, c'est pourquoi je vais raconter ce qui se passe dans certaines classes ; ces *petits faits* révéleront des enjeux profonds, qu'il n'est pas inutile d'avoir en tête lorsque l'on se demande ce que peut être une éducation populaire, mais qui ne doivent pas, précisément, faire oublier la contingence quotidienne, car c'est en elle que gît la singularité des êtres et de leurs conditions d'existence et de travail.

I. Petite description d'une classe

Ces classes, depuis plus de soixante ans, mettent en œuvre les *techniques Freinet* et la *Pédagogie institutionnelle*, fondée dans les années 1950 par l'instituteur français Fernand Oury et la psychologue vénézuélienne Aida Vasquez. La Pédagogie Institutionnelle prend en compte trois choses : 1. ces techniques (on ne *rêve pas* l'école, on la fait avec les conditions sociales et matérielles réelles, mais aussi avec les outils dont on dispose... ou que l'on se crée : Freinet parlait à cet égard de *matérialisme scolaire*) ; 2. les phénomènes inconscients (c'est la question du *désir* : l'enfant ne laisse pas sa vie intime au portemanteau, mieux vaut le savoir... et en tenir compte) ; 3. les phénomènes de groupe¹³⁹ (comment de tout cela naît un ensemble vivant et travaillant ?). Ces instituteurs sont les premiers à avoir sérieusement pris compte des sciences humaines (anthropologie, psychanalyse...)¹⁴⁰, pas seulement comme discours général sur l'éducation mais comme boîte à outils urgente¹⁴¹ utile à leur travail immédiat : faire de cette complexité une source éducative au lieu de la craindre et de la refouler¹⁴², et faire de leur classe un milieu éducatif aussi complexe que n'importe quel environnement humain digne de ce nom. Pour cela, ils *institutionnalisent le milieu* : *Qu'entendons-nous par institutions ? La simple règle qui permet d'utiliser le savon sans se quereller est déjà une institution. L'ensemble des règles qui déterminent ce qui*

¹³⁸ Toute société fixe à son système éducatif une fonction de transmission et de reproduction, et on n'en demande généralement surtout pas plus à l'école, qui n'a pas pour vocation de faire sortir les enfants du rang...

¹³⁹ Notons, dans cette prise en compte multifactorielle, l'influence théorique et pratique de la psychothérapie institutionnelle (François Tosquelles, Jean Oury, Félix Guattari), l'un des plus importants mouvements psychiatrique du XX^e siècle en France ; notons également que la pédagogie institutionnelle est aussi éloignée de l'autogestion, de type *Summerhill*, que la psychothérapie institutionnelle est éloignée de l'antipsychiatrie, bien que toutes deux soient de profondes remises en cause de l'institution scolaire ou hospitalière traditionnelle.

¹⁴⁰ Et ce, sans *jouer à l'analyste* : la classe n'est pas un cabinet avec 25 divans ; par contre, l'inconscient parle dans la classe, comme ailleurs : apprendre à l'écouter, c'est le seul moyen pour qu'il ne se manifeste pas sous forme de symptômes plus ou moins dangereux et destructeurs.

¹⁴¹ Et ce, sans demander l'autorisation à personne, ni sous l'autorité de quiconque, surtout pas celle de leur hiérarchie ni des sciences de l'éducation. C'est ce que j'appellerai, dans un prochain article, une attitude de praticiens, une pensée praxique.

¹⁴² La violence endémique qui touche de nombreuses écoles françaises tend à conforter une telle attitude.

se fait et ce qui ne se fait pas *en tel lieu, à tel moment, ce que nous appelons* les lois de la classe, *en sont une autre. Mais nous appelons aussi* institution *ce que nous instituons : la définition des lieux, des moments, des statuts de chacun suivant son niveau de comportement, c'est-à-dire selon ses possibilités, les fonctions (services, postes, responsabilités), les rôles (présidence, secrétariat), les diverses réunions (chefs d'équipe, classes de niveau, etc...), les rites qui en assurent l'efficacité, etc....* Cette institutionnalisation de la permet une organisation qui aide le groupe à devenir maître de sa pratique : lire, écrire, compter, mais aussi et surtout : grandir.

Freinet organisait les apprentissages à partir des dires et activités des enfants, et de leurs productions, essentiellement racontées, écrites, ou dessinées, et il fut l'inventeur en 1924 du texte libre d'écolier, ni un entraînement ni un devoir : chaque enfant a le droit d'écrire ce qu'il veut, quand et où il le veut. Les seuls impératifs sont liés à la lecture du texte à/par d'autres durant la séance de *Choix de textes* : être reconnaissable (trois genres : *histoire vraie, imaginaire, rêve*) et respectueux de l'effort du lecteur, donc écrit du mieux que l'a pu l'auteur – car il s'agit de l'accès au *statut d'auteur*, et non d'imitateur ou d'apprenti. Simultanément, c'est le sens de l'écriture *et* de la lecture qui apparaît : *j'écris pour être lu, et ce que je lis, quelqu'un l'a écrit*. C'est à la matrice de la communication et de la littérature qu'accède ainsi l'enfant, pas à leur mécanique.

Mais écrire des textes libres n'a de sens que si la vie de la classe donne envie d'en écrire. La pédagogie ne se réduit pas à la didactique, elle l'intègre. Le texte libre existe dans un ensemble d'autres institutions qui socialisent la parole de l'enfant : même s'il n'est pas obligatoire de lire tout ce que l'on écrit (droit à l'intimité), la séance de *Choix de textes* alimente le *journal de la classe*, autre outil fondamental dû à Freinet qui sera vendu, envoyé aux correspondants (d'où une autre invention : la *correspondance scolaire*). L'enfant est entier plongé dans le circuit de la valeur au long duquel ce qu'il a réussi à faire est reconnu et ne se limite pas à la seule valeur technique d'une rédaction, mais touche à sa valeur en tant que sujet, *via* ce que lui seul a su créer. Partant, c'est tout le sens du travail d'écriture, de l'*effort de correction* et de soin, qui ressort à ses yeux. Son texte, au sens fort, le *représente*, et le signer, accéder à la juste fierté de son nom propre, n'est pas anodin. Mais initialement, pareille exigence ne va pas de soi : l'enseignant est là pour cela, mais surtout, le texte une fois élu est mis au point collectivement (orthographe, vocabulaire, style, voire contenu car le journal engage toute la classe et certaines histoires, racontables, ne sont pas publiables : tel rêve d'étrangler son petit frère...). Dans le grand sérieux de ces séances collectives, chacun participe selon ses moyens à la production de la valeur du texte du copain : c'est que chacun peut être auteur à son tour ; le sérieux, c'est aussi celui de l'enfant : au prix de la frustration parfois très dure des atteintes à *son* texte, il sait que, de cette *moulinette*, il sortira grandi.

Ce qui se joue ici, ce sont la socialisation du savoir qui fait sortir les enfants d'un rapport abstrait à ce qu'ils apprennent, la construction d'une image de soi qui les habitue à ce que *l'exigence soit un honneur*, pour peu que leur désir (ce qui compte à *leurs yeux*) soit respecté au cœur de leur travail d'écoliers¹⁴³.

C'est enfin une possibilité pour l'enseignant d'organiser sa classe, car à partir d'un texte ou de plusieurs, se repèrent des questions d'orthographe, conjugaison, genre d'écriture (description, narration, argumentation...) : l'enseignement hebdomadaire peut se dérouler autour de telles productions, au moins en partie, sans être massif pour autant. Selon leurs niveaux, certains élèves

¹⁴³ Précisons qu'en 1950, Vigotski n'était pas encore à la mode... Ce qui est aujourd'hui découvert comme le legs longtemps inconnu du grand psychologue est, dans la pédagogie institutionnelle, non seulement déjà présent, mais intégré dans une vision beaucoup plus complexe sur le plan anthropologique. *Cf. infra*.

assistent à la leçon collective concernant le classement et l'explication d'occurrences repérées et récoltées de tel pluriel ou de telle forme d'imparfait : elle articule ce que la première approche a permis de *piger* le fonctionnement d'une règle, facilitant l'apprentissage de la loi générale qui aura le visage singulier que, moi, entretemps, j'ai sans le savoir imaginé, rêvé, *fantasmé*. Pendant ce temps, des élèves d'un autre niveau s'entraînent individuellement, grâce à des fichiers autocorrectifs, à des notions qui leur posent problème ; ce travail individuel nécessite une possibilité de progression facilement repérable par l'enfant et des outils adaptés – ils existent, simples et peu onéreux. De proche en proche, cette *éducation pour chacun* se met en place.

La vie de l'écrit et de la lecture est plus ample que cela. Ainsi, certains textes, bien qu'ayant plu, n'ont pu paraître dans le journal : eux aussi sont mis dans un fichier de lecture servant pour la séance de *Présentation de lecture*, où chacun selon son niveau prépare un texte et répond aux questions de la classe. Et parfois, dix ans après un enfant est encore lu, aidant de nouvelles générations de lecteurs qui deviennent les héritiers de cet ancêtre qui, avant eux, a su maîtriser l'écriture et transmettre jusqu'à eux ce qu'il avait à dire. Dans ce fichier, il y a aussi les textes des correspondants. Aux correspondants, on écrit : une lettre collective, et un à un ; on les lit, en commun, et personnellement. Il y a aussi les albums-enquête...

Par ces méthodes d'apprentissage¹⁴⁴, les enfants deviennent praticiens du savoir, et pas seulement des consommateurs plus ou moins *patients*. Mais en-deçà de lire et écrire, *la* dimension fondamentale, c'est la *parole*. Tout est parole dans la classe, ou tout peut le devenir. En lisant, en écrivant, en échangeant, cette présence singulière est prise en compte *aussi*, et ce qui se joue va bien au-delà de la maîtrise de la langue et de ses usages. C'est pourquoi une grande importance est aussi accordée aux *lieux de parole* : au *Quoi de neuf?* du matin, chacun peut faire part de ce qu'il veut, de nouvelles, de ses préoccupations, plaisantes ou au contraire *préoccupantes* : cette réunion joue un rôle de sas où l'enfant dépose en sécurité à l'orée de la classe ce qui risque d'alourdir sa journée d'écolier ou de l'en trop divertir. C'est le premier lieu institutionnalisé qui les accueille, lui et son existence, dans cet univers qui par un moment pris pour l'écouter, lui ou elle, renaît chaque matin. Au *Bilan-météo* du soir, chacun dit comment il a vécu la journée (*Soleil, nuage, orage*), parfois pourquoi, et peut repartir vers sa vie hors de l'école aussi allégé que possible : le lendemain il aura d'autant moins *sur le foie* ce qu'il n'aurait pas *digéré* de la veille. Pour qui sait entendre (et cela s'apprend, aussi bien que le reste), lieux de parole et textes libres sont des moments privilégiés où se dit le vécu intime de l'enfant, autant de repères pour tenir compte de son existence.

Mais évidemment, on devine que tout cela demande une organisation rigoureuse. On imagine le brouhaha, si on croyait que le travail individuel rend les enfants immédiatement calmes et silencieux ; or c'est la condition pour qu'au même moment, les autres puissent suivre la leçon sur le pluriel. Imaginons (ce qui arrive souvent) qu'au même moment, une équipe de trois enfants se charge de composer, d'imprimer et d'illustrer le texte mis au point la semaine précédente : non seulement chacun doit se prendre en charge et respecter les autres, mais c'est l'équipe entière qui doit s'organiser : il faut un chef d'équipe, un *grand* en comportement, qui sache faire respecter les lois ; il en faut également un compétent en imprimerie, et un *grand* en français ; il faut enfin que

¹⁴⁴ Je parle ici des activités autour du langage verbal ; je pourrais tout aussi bien parler des mathématiques où les *problèmes* peuvent être vus comme des *textes libres mathématiques*, traduction du réel selon une certaine logique, permettant d'entrer dans cette aire de savoir. Pensons aussi aux arts plastiques, à la géographie, l'histoire, les sciences naturelles : la diversité naturelle et humaine de votre pays y encourage, pour peu qu'on utilise toutes les ressources de la correspondance, et que celle-ci se fasse entre différentes régions.

tous acceptent d'obéir à ces lois. Et cela, sans que l'enseignant ait à s'occuper d'eux, sinon comment faire sa leçon, répondre aux questions sur les fiches individuelles ?

Qu'implique tout cela ? De ne pas croire que cela naît tout seul (ni que c'est impossible pour autant) : la classe et sa vie doivent se structurer autour de repères qui rendent les décisions possibles et rapides : il faut savoir l'exact degré de confiance que l'on peut avoir dans les compétences de chacun. Aussi, tous les élèves ont des *Ceintures de niveau*, comme en judo : pour diriger l'équipe d'imprimeurs, mieux vaut prendre un ceinture bleue en imprimerie et un ceinture verte en orthographe, qui aidera ceux qui ne sont que ceinture jaune, mais qui font l'effort de composer correctement. Il y a autant de ceintures que de compétences scolaires (langue, mathématique, sport...), qui se révèlent nécessaires à la classe. Un *Tableau des ceintures* permet à tout moment de vérifier qui peut prendre en charge une équipe pour faire du foot, calculer la surface de tapisserie pour le coin bibliothèque... : c'est l'institution la plus *visualisante*. Bien sûr, on ne se demande pas à chaque instant qui peut s'occuper des fichiers de mathématique, de la table d'exposition, de nettoyer le tableau ... Ces activités récurrentes sont des *Métiers*, et chaque enfant en a un ou plusieurs, selon ses compétences. Ces désignations ne se font pas de façon arbitraire par l'enseignant, comme récompense ou punition : la coopérative vote leur attribution en fonction de ses besoins réels. Les métiers sont une autre institution sans laquelle la vraie vie d'une classe serait impossible. Je présente ici une vue simplifiée, mais elle permet déjà de comprendre pourquoi Freinet parlait de la *discipline de navire* de la classe coopérative. Pourtant, quand les enfants comprennent tout ce que cette classe leur permet de faire et de vivre, ils trouvent normal de s'y plier : un beau journal n'admet pas de tache ; si chacun veut faire ce qu'il désire, on ne doit pas se marcher sur les pieds.

Tout le jour, chacun fait son métier *sans qu'on le lui rappelle*. Cela ne va pas de soi : alors, pourquoi ? Parce que, quand il fait du sens, on prend son travail au sérieux ; mais à cela, il est une autre raison, plus fondamentale : n'importe qui ne prend pas n'importe quelle responsabilité. Il existe une ceinture particulière, la *ceinture de comportement* ; cela ne correspond pas à être bon ou mauvais élève, mais *grand* ou *petit*¹⁴⁵. Elle désigne le degré de confiance que l'on peut avoir dans la présence de chacun. Surtout, ses critères sont à l'opposé de tout moralisme et de tout jugement psychologique : Jean a tendance à trop jouer avec les allumettes, Mohammed ne sait pas se servir du White-spirit parce qu'il est trop lunaire : tous deux, singuliers par ailleurs, ne peuvent être laissés sans surveillance durant les ateliers manuels : ceinture blanche ; il importe aussi peu, *sur ce plan-là*, que Mario ait des tendances mythomanes ou qu'Angela ait un sens quelque peu pervers de la manipulation de groupe : leur point commun, le seul dont tienne compte leur ceinture jaune de comportement, c'est qu'*a priori* on ne peut avoir confiance en leurs propos. Ces ceintures fixent le statut de chaque élève dans la vie de la classe, son exacte marge de responsabilité, de pouvoir et de liberté. Les ceintures vertes, bleues, marrons savent, avec des nuances, être chefs d'équipe, s'occuper des petits sans se laisser monter sur les pieds, arrêter une bagarre, mais aussi tenir tête à l'adulte si nécessaire ; ils peuvent se lever, sortir sans demander permission. Les ceintures oranges, elles, apprennent cela. Les jaunes sont des petits. Et c'est déjà une bonne chose quand les blancs ne gênent pas trop. Dans les critères d'une ceinture de comportement, et dans l'esprit de la réunion du conseil, trois valeurs primordiales sont articulées : pouvoir, responsabilité et liberté. Ces trois dimensions sont indissociables : enlevez l'une des trois,

¹⁴⁵ Cette nuance peut paraître peu évidente aux adultes, surtout aux enseignants, qui généralement sont d'ex-bons élèves. Les enfants, eux, n'ont aucune difficulté avec cette distinction.

et toute pratique éthique digne de ce nom disparaît¹⁴⁶.

Une autre condition est nécessaire : que tout le monde ait droit à la parole ; et ici, il est impossible de ne pas parler de la clé de voûte des institutions : la réunion régulière du *Conseil de coopérative*. Là s'élaborent les règles et décisions ; on y fait le point sur *comment va la classe*, les statuts des uns et des autres s'entérinent, différends et problèmes se discutent, souvent se résolvent. Le Conseil est *l'institution instituante*. Là, naît et se régule la loi du groupe. Le signe que dans ces classes, cette loi vaut pour tous et protège chacun, c'est qu'un petit ne se tait pas par peur de critiquer un grand, et qu'un tel courage est un critère qui compte pour grandir en comportement. Et quand le groupe existe vraiment, cette loi vaut partout, en tout moment : durant la récréation, et parfois même hors de l'enceinte de l'école. Réintégrée dans cet univers de langage et de symbolique, l'autre loi, celle de la réalité, *qui ne se discute pas*, ne traumatise plus : elle éduque ; car quand nous, enfants comme adultes, sommes maîtres des décisions qui influent sur cette réalité, et que nous ne nous plions pas au bon vouloir d'un *supérieur*, nous obéissons sans problème à cette loi dont nous sommes tous les sujets. Alors, la loi fait du sens, et à un responsable reconnu compétent, il est aussi rare de rappeler de faire son métier, qu'il est normal de lui obéir quand il nous indique la marche à suivre pour faire bien.

Je ne peux ici aller plus loin, et cependant devrait s'ouvrir une nouvelle fenêtre sur la complexité de l'immense travail symbolique qu'opère la classe sur la vie du groupe et sur le rapport des enfants au pouvoir et à la sanction : car si l'on est blanc et que l'on peut gêner, pourquoi vouloir

¹⁴⁶ Pouvoir et responsabilité sans liberté ? On n'est qu'un maillon qui agit aussi loin que sa responsabilité le lui ordonne, sans marge de manœuvre : aucune véritable pratique ne peut naître de cela. Sans liberté de faire la classe comme il l'entend, l'enseignant ne sera jamais maître de son métier et restera dépendant de sa hiérarchie qui pense ce qu'il doit exécuter (la structuration du savoir et du pouvoir dans le champ éducatif est particulièrement efficace à cet égard...) ; sans liberté dans son apprentissage, l'enfant n'en sera jamais véritablement le sujet : d'où le *tâtonnement expérimental*, le principe fondamental de toute la pédagogie moderne. Dans cette classe, on ne fait pas une leçon démocratique aux enfants : ils prennent leur existence en main, avec l'aide de l'adulte qui fait partie de la classe, et dont les statuts de ceinture noire, base de la confiance, sont clairement situables par rapport aux lois du Conseil, repères qui instituent la vie de la classe.

Pouvoir et liberté sans responsabilité ? C'est le germe de la toute-puissance et de l'absence de limitation d'une volonté qui n'a aucun compte à rendre ; c'est la toute-puissance tyrannique des *puissants* qui croient ne rien devoir à personne. Mais qu'on ne s'y trompe pas, c'est une aliénation pire qu'une autre, car cette toute-puissance a beau avoir des effets bien réels, elle est imaginaire au sens où telle qu'elle, elle n'est jamais viable ; ce n'est pas pour rien qu'on rend le plus souvent les enfants de vrais *tyrans domestiques*, qui imposent leur caprice à leurs parents : ce faisant, on les empêche d'acquiescer toute émancipation véritable par rapport aux besoins qu'on suscite chez eux (et chez leurs parents par la même occasion). Au mieux, on en fera des adolescents contestataires, jusqu'à ce que la société les récupère et les fasse rentrer dans le rang. Autant que les adultes, les enfants n'ont pas à être infantilisés ; ils ont à être responsabilisés.

Enfin, liberté et responsabilité sans pouvoir ? C'est grosso modo la marge de manœuvre qu'on laisse à ceux dont on ne veut surtout pas qu'ils arrivent à changer les choses : rêvez, investissez-vous, mais surtout n'ayez aucun moyen de changer la réalité : c'est la situation de l'impuissance, de la conscience malheureuse qui toujours échouera à agir réellement sur la réalité. Dès que du pouvoir est donné à ceux qui mettent leur liberté au service d'un sens de la responsabilité, on court le risque de créer un véritable foyer de subversion... pour ceux dont le pouvoir se limite à la possession de privilèges. La *responsabilisation* peut être la pire des aliénations, le pire des moralismes, si on entend par là tout mettre sur les épaules de tel ou tel individu, sans lui donner le pouvoir et la liberté d'utiliser ce pouvoir comme il l'entend ; sinon, il ne fera qu'appliquer, répliquer, un ordre venu d'en haut ; cette liberté, c'est elle, seulement, qui permet au praticien, l'adulte comme l'enfant, de faire preuve de... singularité. Le danger, c'est que la singularité est par principe imprévisible : quand Freinet *invente* sa pédagogie, rien ne le prévoyait ; quand un enfant propose un nouvel atelier dans la classe, invente une nouvelle façon d'organiser une démonstration en mathématique, il faut accueillir ces singularités sans les trahir et les réduire à des cas déjà existants, particuliers : il faut entendre ce qu'ont d'irréductibles ces paroles, et en même temps faire en sorte que l'organisation de la vie ou du savoir du groupe en profite sans être détruite par cette irruption.

grandir ? Parce que grandir donne une ampleur réelle d'existence dans cette classe ; et que par ailleurs, il existe un outil pacificateur des petites entorses immédiates à la vie du groupe qui sont la masse des motifs d'énervement au fil du jour (bruit, bavardage, travail peu concentré...), qui ont besoin d'être vite calmées, et qui peuvent l'être : il faudrait consacrer toute une conférence à la *monnaie intérieure*, cette autre institution fondamentale et qui fait hurler bien des gens extérieurs à la classe, alors qu'elle n'a rien à voir avec ce à quoi notre société a réduit l'argent : un veau d'or. Tout au contraire, plus profondément, elle est la traduction pédagogique de la notion anthropologique d'*échangeur universel*, outil d'échange et fonction régulatrice présente dans toutes les sociétés humaines. Eduquer, c'est rendre plus humain : dans la classe, une fois passé la fascination des enfants, bien compréhensible dans notre environnement social, la monnaie ne fait jamais le pouvoir de quiconque, sauf lors du *Marché* hebdomadaire, autre lieu bien délimité, et hors duquel une ceinture marron donnera toujours plus de pouvoir et de liberté que l'argent, car l'argent ne fait pas la loi de la coopérative : elle assure la fonction symbolique de pouvoir exprimer tous les échanges, sous forme d'une valeur à laquelle cependant ne se réduit jamais ce qu'il y a de *sacré* dans la classe, d'intouchable par delà tout échange : la singularité de chacun.

II. Ce qui agit à travers la classe : perspectives anthropologiques

Justement, qu'est-ce qui, dans cette pédagogie des profondeurs, agit et dialectise le désir de l'enfant ? C'est la machine-classe qui, dans le moindre recoin – surtout quand personne sauf le sujet ne vient fourrer son nez – agit. Ces classes sont un milieu de langage au sens anthropologique du terme : milieu d'humanisation le plus important après la famille. Ces classes accueillent des enfants en grande difficulté psychologique, socioculturelle ou de délinquance ; elles ont prouvé leur efficacité à *rebrancher* les écoliers sur le désir de grandir et de *repartir*. Un milieu redonnant sens au fait d'être écolier peut permettre à des enfants rebelles à l'école, voire rebelles tout court, de réinvestir leur développement. Bien plus, dans un milieu où leur parole est prise en compte, bien des enfants *rejouent la partie* : dans ce milieu, même ceux qui se vivent comme des *vauriens*, aux yeux des autres et à leurs propres yeux, (re)découvrent qu'ils peuvent valoir quelque chose. Les ceintures sont là très efficaces : l'enfant vérifie qu'il n'est pas *condamné* à n'être que *bon élève, cancre...* : jaune en orthographe, bleu en maths, orange en sport : *Je peux changer*, donc *progresser* (même pour les bons élèves, cela est salutaire : ils ne sont pas forcés à la perfection – ça soulage¹⁴⁷).

À ce titre, la mission d'éducation prend aussi en charge une part de socialisation, et dans certains cas extrêmes, d'humanisation. Des enfants ayant connu la violence, qu'ils soient violents eux-mêmes ou qu'ils la subissent, retrouvent en classe un milieu humain, confrontés à une exigence qui soudain peut jouer en leur faveur, non au détriment des autres, mais pour tous et chacun à la fois. L'autre n'est plus l'étranger qu'on refuse en bloc avec violence, ni avec lequel on *adhère* totalement dans la fusion de l'adhésion massive à une bande : l'autre, c'est celui qui n'est pas pareil que moi et avec lequel je suis bien obligé de parler : *Le conseil, c'est pour pas se battre*, disait un enfant prédélinquant. L'autre, c'est celui qui m'écoute et que j'écoute. Et dans cette ruche qu'est la classe, où tout engendre la parole (explications, conflits...), l'enfant est plongé dans un *bain d'altérité*. La classe, enfin, est un milieu qui permet de briser les images fausses, opinions *importées* de la vie quotidienne entre les enfants de diverses origines. Une petite fille arabe se révèle un excellent chef d'équipe, passe ceinture verte en comportement, et est respectée

¹⁴⁷ Là encore, ce fait devrait dire des choses aux ex-bons élèves que sont souvent les enseignants.

par tous, y compris par les grands gitans : dans la classe où j'ai vu cela, cela n'étonnait plus personne. Que naisse un groupe véritable, autour des projets communs, et sans aucune morale, voici la meilleure des écoles contre le racisme, le machisme et le règne des opinions crues dominantes.

Et parfois, l'autre, c'est moi-même, ce sujet que je ne pensais même pas pouvoir devenir un jour alors que pourtant, étayé par ce milieu, sa loi, ses opportunités, j'arrive à exister, et non plus seulement à répéter la fatalité d'un destin social tout tracé, ou d'un destin scolaire irrémédiable. Je peux devenir toujours plus ce moi-même qui ne cessera de me surprendre. Un enfant psychotique, Miloud, intégré dans une telle classe, a écrit dans un texte libre : *L'année dernière j'étais mort, maintenant je suis vivant*. Son accueil par le groupe a eu l'effet d'une thérapie, après quoi il a pu rentrer dans son existence, et poursuivre un chemin qui sinon serait resté à jamais bloqué. Sachant accueillir l'intime à travers le tissu des institutions, la classe, accueillante comme une mère et posant des repères comme un père, est un milieu humain *suffisamment bon mais pas trop*¹⁴⁸. En cela, elle est une matrice anthropologique dont certains, depuis soixante ans, ont su reconnaître l'écho structurel avec la psyché archaïque et utiliser le potentiel humanisant et reconstituteur¹⁴⁹.

Mais ce potentiel de la classe n'est pas seulement d'ordre psychologique : il l'est aussi sur le plan de l'existence et du travail en communauté. La classe gérée comme une coopérative par l'ensemble du groupe, enseignant et enfants, est une démocratie directe et participative : ils s'organisent et expérimentent cette *communauté singulière* où le sort de tous se décide entre tous. Ce faisant, ils deviennent véritablement les praticiens et les sujets du savoir, mais aussi, inséparable, du pouvoir, de ses effets (pas tous pervers) et surtout de sa gestion (qui n'a rien, ni d'évident, ni de mal). On ne fait pas *la morale* aux enfants¹⁵⁰, ils font l'expérience de l'éthique, de sa grandeur, ses ambivalences et exigences. Grandir, c'est acquérir de la force, et cette force est identifiée au langage sous toutes ses formes ; ce faisant, le petit d'homme s'aliène au symbolique, parcourant par là le chemin existentiel de l'humanisation. Sur ce chemin, il découvre, fondées, les étapes de l'apprentissage technique de tel ou tel langage ou savoir. Le langage n'est plus une compétence sans valeur. Ainsi, on n'apprend pas *aussi bien* que dans une classe où la question du sens de ce qu'on fait là n'est pas posée, voire est refoulée dès qu'elle apparaît : on apprend *mieux*.

Mais cela n'est possible que parce que dans l'espace de la classe, *les plus forts* ou *les riches* ne font pas régner leur loi : ce serait une technocratie, une oligarchie, l'éthique n'aurait rien à y voir ; on écoute celui qui est bon en mathématique ou en sport quand cela s'avère pertinent ; mais on n'écrase personne de sa supériorité : les vrais grands n'ont pas besoin de se croire les plus forts pour être grands, et un ceinture bleue en comportement n'écrase personne (du reste, il peut être jaune en math et remerciera sans hésiter le *fort en math* de son aide). La classe coopérative sanctionne l'effort, pas le résultat : le grand, ce n'est pas celui qui se cantonne à faire ce pour quoi il est doué, c'est celui qui affronte ce qui lui est difficile. Cette possibilité de rendre désir et courage aux enfants explique que les pistes ouvertes par une telle pédagogie aient, enfin, une portée politique et sociale : une pédagogie populaire, oui, mais pour laquelle il n'y a pas d'élèves

¹⁴⁸ Je pastiche ici l'expression de D. Winnicott, qui parle du besoin pour l'enfant d'une *good-enough mother*.

¹⁴⁹ On gagnerait beaucoup, y compris sur le plan financier, à ne pas envoyer se faire soigner hors de l'école tous les soi-disant hyperactifs ou dyslexiques, ces maladies générationnelles apparues dans les nomenclatures internationales parfaitement adaptées... aux nouvelles spécialités médicales particulièrement lucratives.

¹⁵⁰ Fût-ce une leçon d'*éducation à la citoyenneté*, comme on croit en France que cela suffit pour résoudre les problèmes de violence scolaire.

lambda, mais seulement des sujets singuliers. On peut comprendre que certains défenseurs du pouvoir établi, à quelque échelle que ce soit (petits groupes, communautés, champ éducatif...), voient dans une telle pédagogie des germes de subversion. Cela n'engage qu'eux.

Voilà quelques dimensions qui rendent accessibles deux buts éducatifs clés : redonner sens aux apprentissages, et faire de la classe un milieu social assaini, ouvert à la fois à la diversité, à l'interculturalité et à l'exercice d'une véritable démocratie.

III. Le sens du précaire : les limites de tout savoir pédagogique

Mais un tel tableau de la classe est loin d'aller de soi et serait faux, et fautif, si je n'en dessinais les principales limites. Premièrement, le quotidien n'est jamais parfait. Mais c'est parce que la vie suscite problèmes et conflits que ces enseignants ont préféré ne pas les nier et créer des outils en mesure de ne pas châtrer cette complexité, pour en faire une source d'éducation. En effet, le *seul* point de départ de toute éducation, ce sont les conflits et leur affrontements : réels (la réalité ne se plie pas à ma toute-puissance), cognitifs (face à ce qu'on ne connaît pas), sociaux (dans la coprésence avec les autres) et, sous-jacents à eux, un conflit fondateur : grandir, c'est affronter ce qui m'angoisse et qui, si je le dépasse, me rendra réellement plus fort, plus libre. Une situation conflictuelle, c'est toujours l'affrontement immédiat entre deux êtres ; il faut transformer cette relation duelle, la *dialectiser* en y introduisant des médiations : des objets, des activités qui transforment le conflit en une occasion de *mettre des mots dessus*, et ce faisant, de rendre cette situation manipulable par des outils langagiers. C'est la fonction de toute institutionnalisation. *Le Conseil, c'est pour pas se battre*. Autour de l'imprimante, ça parle, ça se dispute, ça s'organise pour produire du langage ensemble.

Ensuite, tout conflit angoisse, et l'enseignant doit apprendre à gérer sa propre angoisse pour aider les enfants à affronter la leur. Au moment où, en plein imaginaire angoissé, nous affrontons ce qui nous semble plus fort que notre propre force, cela *est* pour nous *réellement* plus fort. Voir tel enfant s'acharner sur ses fiches de mathématiques pour vaincre la division à deux chiffres ; entendre un quasi-mutique prendre la parole au Conseil ou oser enfin après deux ans lire son premier texte libre devant les autres ; pour qui a peur du contact, participer à un jeu collectif : à notre taille d'adulte, ces affrontements nous semblent dérisoires, et pourtant... En voyant ces enfants affronter ce qui est plus fort qu'eux, on ne peut s'empêcher de ressentir quelque chose d'épique, requérant un courage que, adultes, nous oublions souvent d'avoir envers nous-mêmes. L'épique se juge à l'échelle de ceux qui le vivent ; les nuages débordant par dessus l'Illimani semblent jolis depuis La Paz dans la chaleur du soleil, pas pour ceux qui sont en train de souffrir vers le sommet. De telles épreuves sont les sources où se renouvelle et se fortifie en permanence le désir de grandir. C'est pour ne pas les perdre dans l'indifférence du *ça-va-de-soi* qu'elles sont inscrites symboliquement : paye symbolique, félicitations consignées dans le cahier du Conseil, mais surtout changement de ceinture, en particulier celle de comportement, qui sanctionne l'acclimatation au courage. *Pédagogie de la réussite*, dit Freinet, *Inscription de ces réussites* ajoute Oury.

Troisième limite : seul un passage de praticien à praticien peut transmettre cette pédagogie qui nécessite une formation permanente, et qui doit au moins accompagner les premières années d'enseignement. Cette transmission ne peut se faire comme une suite de recettes : seul un praticien peut enseigner sa pratique, et ce n'est pas en faisant, comme moi ici, un discours *ex cathedra* qu'on fera naître des classes. Je ne veux ici que vous... transmettre ce que j'ai vu et lu, et la pertinence pratique et théorique que j'ai pu rencontrer dans de telles classes : *Rien n'est plus*

pratique qu'une bonne théorie (Kurt Lewin). Tout cela est irréductible à des *programmes officiels*¹⁵¹. Par ailleurs, les instituteurs savent que, sans rester extrêmement vigilant sur l'éthique qui règne dans la classe, des outils structurants aussi forts, et donc aussi *intégrants* que les ceintures de comportement, le Conseil de classe, les chefs d'équipe ou la monnaie peuvent mener au pire des fascismes. Ce n'est pas une raison pour ne pas y avoir recours : *tout ce qui est efficace peut être dangereux* (l'inverse n'est pas vrai), mais cela impose un constant échange coopératif entre collègues, de discussion critique et d'élaboration permanente : ne jamais être seul et aller lire les livres déjà écrits de ces praticiens. Car le trésor théorique et pratique de ces classes est transmis dans des livres, à travers des monographies d'écoliers¹⁵². Ces récits uniques, magnifiquement et si intelligemment écrits, rappellent toujours que chaque classe est unique, que le recours à tel outil est propre à chaque enseignant, à chaque enfant et qu'il n'existe aucune solution générale. Le pédagogique n'est pas l'art du général, mais l'art du singulier, y compris dans sa transmission. Tant pis pour les programmeurs de réformes...

Dernière limite, donc : je parle de choses qui se passent dans un contexte précis, sans prétendre qu'il s'agisse d'une solution universelle. *Ne rien dire que nous n'ayons fait*, disent ces enseignants. J'ai seulement estimé bon d'informer que, dans mon pays qui pourtant voit s'enliser l'éducation dans une suite de soi-disant *réformes*, qui ont tout d'un stupide et féroce conservatisme éducatif, allié à un économisme sordide, de telles classes existent qui permettent de ne pas trop désespérer de l'école, autant que celles des collègues du Colegio de Achocalla qui m'ont accueilli ces jours-ci, et à qui je dédie bien cordialement cette intervention. Rien de plus : je ne veux pas vous vendre *la pédagogie institutionnelle* comme une *marque de lessive pédagogique* de plus. Le savoir pédagogique véritable ne se résume pas à ce qui s'en énonce ou s'en enseigne. Il passe surtout en contrebande : en classe, il gît dans les recoins de pénombre où l'enseignant sait qu'il doit *ficher la paix* au sujet ; dans les écrits, c'est l'art de l'allusif, qui exprime la sagesse de ceux qui savent qu'on ne peut ni tout dire, ni tout maîtriser, ni tout prévoir, et que c'est tant mieux : place est toujours laissée au sujet, qu'il soit élève, enseignant, lecteur de la monographie — dans tous les cas, c'est toujours à des praticiens que s'adressent l'écrivain pédagogique et le maître d'école. Comme le disait René Laffitte, le plus proche continuateur de Fernand Oury : *La pédagogie institutionnelle, ça n'existe pas. C'est un ensemble d'outils et de dispositifs théoriques et pratiques qui doivent se réinventer à chaque classe. La pédagogie institutionnelle est une non-évidence.*

¹⁵¹ Ces derniers imposeraient par exemple à tout le monde de *faire du texte libre* ou du *Quoi de neuf?* : on a vu ce que cela a donné en France : les pires dérives, des devoirs obligés, des exposés imposés, où la parole... libre n'a plus rien à faire. *La généralisation de nos méthodes serait la pire des choses*, disait Freinet...

¹⁵² Ces monographies sont *sans doute le seul langage possible en pédagogie*, disait le psychanalyste Jacques Lacan à Fernand Oury.

Quelques propos pour une éducation populaire

Réflexions autour d'une praxis pédagogique¹⁵³

Pierre Johan Laffitte, IUFM, Université d'Amiens, France.
pjlauffitte@almageste.net

Comment fonder une école du peuple qui soit aussi une école des enfants, où les conditions de travail soient manipulées et maîtrisées au quotidien par ses praticiens, c'est-à-dire autant les enfants que l'adulte ? Un groupe qui organise ses conditions de vie et de travail et qui en est le seul maître, à l'exclusion de toute hiérarchie...

Suite à la précédente présentation de ce que peut apporter une classe de pédagogie institutionnelle à la question de la réforme de l'éducation, je voudrais à présent poursuivre quelques perspectives, et faire quelques remarques d'ordre plus général. Elles concernent tout d'abord des questions d'ordre matériel et organisationnel, qui peuvent mettre en perspective pédagogie institutionnelle et éducation en Bolivie. Par ailleurs, j'aborderai la dimension politique d'une classe coopérative institutionnelle, qui fait rencontrer aux enfants les conditions d'une véritable démocratie participative, et leur fait connaître ce qu'est le statut d'un individu dans une communauté donnée. Enfin, j'en viendrai à voir ce que peut signifier une *praxis pédagogique*.

I. Matérialisme scolaire, psychologie des apprentissages et choix politiques

Les richesses didactiques des classes de pédagogie institutionnelle peuvent prendre un relief particulier si l'on pense aux enjeux d'ordre organisationnel, matériel et pécuniaire qui se posent à la réforme bolivienne. Dans son contexte, priment les impératifs gravissimes d'une scolarisation massive et unique, dans laquelle les différences sociales et ethnique ont longtemps été de fortes sources de discrimination. J'ai évoqué l'organisation d'un travail à partir des productions d'élèves et d'un système simple de fichiers autocorrectifs, que ce soit en écriture, lecture, calcul, géométrie... De tels outils permettent la mise en place rapide, fonctionnelle et peu onéreuse d'un milieu éducatif riche, non stéréotypé, qui révélera sa véritable richesse au fur et à mesure des semaines et des mois : promouvoir et rendre indispensable l'invention, la créativité de chaque enfant, et la potentialité d'autogestion du groupe, graduellement atteinte au fil du temps. Pareille source de richesse est, proprement, sans fond et sans fin. Pas besoin de 500M\$ pour mettre en route une classe coopérative. Freinet n'était qu'un instituteur de campagne...

Parmi d'autres, la coopérative laïque de l'ICEM (Institut coopératif de l'éducation moderne), héritière directe de Freinet, produit et publie de tels fichiers, livres, revues, dans l'esprit de rendre accessible ces outils pédagogiques aux enseignants isolés ou regroupés en école, et disposant en tout cas de moyens réduits. Les outils permettant le journal scolaire sont aussi produits, eux aussi en s'adaptant au développement moteur et intellectuel des enfants. A l'école maternelle, un journal ne peut se réaliser comme si l'on travaillait avec des préadolescents — cela n'empêche

¹⁵³ Conférence donnée à l'Alliance française de La Paz, 28 juillet 2010.

cependant pas d'en sortir plusieurs par an, plus sommaires dans leur finition, mais avec les mêmes exigences. Je ne parle ici de ce qui se publie en langue française, mais la pédagogie Freinet est présente dans de nombreux pays, et les outils s'adaptent, les praticiens échangent et s'entraident à un niveau de *globalisation* qui n'a pas attendu Seattle (et surtout pas Davos !) pour s'organiser en une vaste toile coopérative internationale. Et les techniques Freinet ne sont pas la seules...

Du moins ces techniques présentent un avantage, depuis maintenant près de quatre-vingt-dix ans qu'elles existent et s'adaptent aux nouveaux besoins enseignants : elles ne demandent aucune infrastructure onéreuse pour être mises en place. Au point que certains de ses détracteurs raillent cette pédagogie de *bricoleurs*, cette pédagogie du peuple, qui *fait peuple* et ainsi déplaît aux politiques désireuses du prestige souvent indispensable pour *se vendre* dans la démocratie d'opinion et de consommation qui, hélas, donne le *la* aux grandes orientations sociales. Je dirai que c'est là au contraire ce qui fait sa noblesse, parce que sa force. Sur le plan anthropologique, Claude Lévi-Strauss mettait plus haut que tout *la pensée sauvage*, paradigme de toute intelligence véritablement humaine, et en donnait pour premier exemple... le bricoleur. C'est une sagesse qui rejoint ce que, peu d'années auparavant, la pédagogie mettait à jour, à savoir l'acquisition de tout savoir par le tâtonnement expérimental. L'étalon du développement intellectuel et psychologique de l'enfant n'est pas la perfection finie de l'ingénieur, de la haute technologie et de ses produits, mais le bricolage à partir d'éléments trouvés dans la situation, contingents, préconstruits et précaires, indéfiniment démontables et remontables, discutables et questionnables. Telle est la sagesse du bricolage...

...et de certaines de ses techniques pédagogiques. Je reviens sur le journal scolaire à la maternelle. Le « texte » prend d'abord la forme d'un dessin, avant d'être raconté/décrit à la maîtresse (processus translangagier d'une grande vertu pour le futur de l'écolier). Une fois élu, un système proche de l'esprit des briques de *Lego* permet de manipuler et d'assembler les lettres une à une, ce qui aide à l'acquisition du code plus que tout traitement de texte, surtout chez nombre des enfants trop vite diagnostiqués comme dyslexiques, dyspraxiques, ou quelque autre infirmité physico-cognitive à la mode. Et naît une page de journal, ensuite décorée. On a souvent tendance, surtout sous la pression des marchands de service, à promouvoir trop rapidement l'accès aux nouvelles technologies, sans voir les avantages d'outils peu *high tech*, et pourtant issus d'une profonde réflexion didactique que l'on a tendance à vouloir jeter à la poubelle par peur de ne pas être *dans son époque*. Si en effet, les grands changements épistémologiques et cognitifs apportés par l'ère électronique doivent trouver leur place dans l'enseignement (surtout à partir du secondaire), cela doit se faire avec intelligence, discernement et surtout progression. Avant de conduire de la moto, mieux vaut déjà savoir manœuvrer une bicyclette...

Ce n'est pas le seul avantage de ces techniques de bricolage. Une éducation vraiment populaire doit penser au village le plus reculé, à la communauté la moins argentée ; et si sur certains points d'aménagement l'argent n'est pas à économiser, on peut souvent regretter les sommes effarantes dépensées dans des dispositifs didactiques aux résultats censés garantis... dans les conditions socio-économiques requises. Au contraire, un *vieux fichier de lecture* ou une *vieille imprimante* a souvent plus accroché le cancre d'une école défavorisée que les manuels neufs et aseptisés déroulant la bonne parole officielle. Et, qu'on ne s'y trompe pas, le potentiel d'intérêt de ces outils *populaires* ne décroît pas pour autant quand on monte dans l'échelle socioculturelle. Là encore, la question n'est pas celle de la *modernité* superficielle des objets éducatifs, mais de leur accroche profonde du désir de l'enfant.

Pensons également à la correspondance scolaire : là aussi, il s'agit d'une source de richesse infinie

pour les apprentissages, et pour apporter du sang neuf à la classe. Cette richesse, pas plus chère qu'un timbre, peut faire beaucoup plus pour le dialogue entre les différentes régions de Bolivie et leurs populations, que bien des discours dénués de toute mise en pratique et de toute médiation, de toute volonté d'écoute véritable.

Enfin, il est une autre richesse : les enfants apprennent en observant le monde autour d'eux, en écoutant, et les albums-enquêtes (quatre par an, ce n'est pas beaucoup...) sont des supports éducatifs et didactiques précieux. Mais ils peuvent être plus encore : des outils de connaissance, à leur niveau, pouvant recueillir le trésor des coutumes, métiers, récits... qui forment la vie culturelle de chaque communauté. Pour peu que les maîtres et les élèves soient formés à une démarche épistémologique de base, pour peu également que dans cette démarche ils ne soient pas considérés comme de simples exécutants, ne voit-on pas qu'on a là l'une des chevilles ouvrières d'une action patrimoniale de grande ampleur, de profondeur, de détail — car les écoles, à la différence des universités, il y en a partout, et il y a plus de classes que de chercheurs. Pour peu qu'ensuite, des protocoles s'établissent dans le traitement de ces données, avec d'autres acteurs scientifiques, en particulier universitaires, et c'est une chaîne ininterrompue qui se crée, des élèves jusqu'aux chercheurs (qui, d'ici quinze ans, auront jadis été ces mêmes élèves). Cette chaîne devient actrice et sujette de l'affirmation de la valeur culturelle de tout un pays. Ce qui se dessine alors, c'est la maîtrise du discours et du savoir sur la mosaïque culturelle bolivienne par les Boliviens eux-mêmes. Des projets universitaires existent déjà, qui recueillent les récits de différentes régions, et en proposent une approche comparée. Cette approche est à la fois *littéraire* et linguistique, et l'enjeu corrélé est la réinjection de ces études dans les programmes d'enseignement des langues et de la littérature. C'est surtout l'échange de ces études qui favorise l'ouverture et l'interculturalité : toujours, la correspondance scolaire... Bref, c'est l'invention d'une tradition : une tradition de recherche et de maîtrise du discours anthropologique sur la mosaïque bolivienne par les Boliviens eux-mêmes — ce qui n'empêche évidemment pas le concours d'anthropologues étrangers : mais comme dit quelqu'un de chez vous, *Queremos socios, no padrones*. Sur le plan intellectuel, de l'éducation, de l'université et des sciences humaines, l'enjeu est le même.

Dernière richesse que peuvent développer de telles techniques : le multilinguisme. Là encore, un autre mot d'ordre des dernières réformes¹⁵⁴. La diversité linguistique est aussi importante, et aussi menacée dans le monde, que la biodiversité ; elles sont des recours faramineux pour l'avenir et les gâcher serait un crime. Soit. Mais qu'est-ce que gâcher le trésor des langues ? C'est un fait établi par la psycholinguistique : tout enfant naît multilingue, et ce n'est que peu à peu qu'il perd cette faculté, au fur et à mesure que son quotidien impose ses usages réduits. Naître dans un pays multilingue tel que la Bolivie est une chance rare que, par exemple, ne partagent pas les enfants français, malgré un certain renouveau des langues régionales, hélas marginal. Mettre en place un enseignement bilingue est d'une incroyable complexité, et cependant, des expériences existent, y compris d'enseignement *en immersion*, comme dans les écoles de langue occitane du sud de la France, les Calandretas, qui sont à la pointe en la matière et ont grandement recours à la pédagogie institutionnelle et aux techniques Freinet. Elles prouvent la grande efficacité d'un tel enseignement, mais à la condition évidente qu'il ne véhicule pas un renfermement régionaliste, communautariste, mais s'ouvre ensuite, dans le secondaire et le supérieur, à la *croissance*

¹⁵⁴ J'ai donné une conférence sur la question : « Multilinguismo y interculturalidad. El aula como medio de lenguaje », le 28 août 2010, à l'Alliance française. Texte ou enregistrement disponible sur demande, à : pjlaffitte@almageste.net.

linguistique démultipliée vers les langues étrangères : pas seulement l'esperanto contemporain anglo-saxon, mais les autres langues latines (portugais, français, italien...), pacifiques... Alors, la linguistique peut délivrer sa sagesse : une langue n'existe jamais seule, elle n'est qu'une parmi d'autres. De plus, les facultés intellectuelles des enfants bilingues ne se limitent pas à la maîtrise linguistique, elle est une extraordinaire gymnastique de l'esprit qui, entretenue, aide jusqu'aux compétences mathématiques.

II. Pouvoir, responsabilité, liberté : d'une certaine vision de la vie en communauté

J'en viens maintenant à ce qu'expérimentent les enfants de la façon la plus forte dans une classe institutionnalisée : le fait qu'on les prenne au sérieux en tant que sujets libres, responsables, et à qui, conséquemment, on reconnaît aussi un pouvoir. Sans un certain pouvoir pour accomplir librement sa responsabilité, et assumer sa responsabilité de façon responsable, comment peut-on sérieusement imaginer former l'enfant à l'autonomie et à l'affirmation de soi qui sont le but de la pédagogie institutionnelle, et de toute éducation sérieuse ? Cette exigence prend la forme d'une institution fondamentale : les ceintures de comportement.

J'écrivais dans la précédente conférence que cette ceinture de comportement ne sanctionne pas le fait d'être *bon* ou *mauvais* élève, mais *grand* ou *petit*¹⁵⁵, indiquant ainsi la confiance que l'on peut avoir dans la présence de chacun : un ceinture blanche n'a pas le même statut qu'un ceinture jaune, orange, verte, bleue, marron, noire. Elle permet de situer le degré de responsabilité, pouvoir et liberté statutairement reconnu à chacun dans l'organisation de la classe. Je voudrais revenir sur ce point. Ces trois dimensions, *pouvoir*, *responsabilité* et *liberté*, sont indissociables : leur trilogie primordiale est insécable sous peine de dissoudre toute pratique et toute éthique. C'est sur cela que je souhaiterais insister à présent.

Avoir pouvoir et responsabilité, mais sans liberté ? On n'est alors qu'un maillon qui agit aussi loin que sa responsabilité le lui ordonne, sans marge de manœuvre : aucune véritable pratique ne peut naître de cela, seulement une obéissance plus ou moins feutrée ou aveugle. Sans liberté de faire la classe comme il l'entend, l'enseignant ne sera jamais maître de son métier et restera dépendant de sa hiérarchie qui pense ce que, lui, doit exécuter (la structuration du savoir et du pouvoir dans le champ éducatif, qui rabat l'un sur l'autre, est particulièrement efficace à cet égard...). Sans liberté dans son apprentissage, l'enfant n'en sera jamais véritablement le sujet – d'où le *tâtonnement expérimental*, principe fondamental de toute la pédagogie moderne. Dans une classe coopérative, on ne fait pas une leçon démocratique aux enfants : ils prennent leur existence en main *avec* l'aide de l'adulte qui fait partie de la classe, et dont les statuts de ceinture noire, base de la confiance, sont clairement situables par rapport aux lois du Conseil, repères qui instituent la vie de la classe.

Jouir du pouvoir et de la liberté sans aucune responsabilité ? C'est le germe de la toute-puissance et de l'absence de limitation d'une volonté qui n'aurait aucun compte à rendre ; c'est la toute-puissance tyrannique des *puissants* qui croient ne rien devoir à personne. Cette toute-puissance a beau avoir des effets bien réels, dans la vie sociale et politique, elle n'est jamais viable telle quelle. Mais dans le domaine qui nous concerne, celui d'une société démocratique, qu'on ne s'y trompe pas, c'est une aliénation pire qu'une autre : elle est imaginaire et ne constitue essentiellement qu'un mythe, qui perpétue la toute-puissance *imaginaire* du bébé sur sa mère et sur le monde.

¹⁵⁵ Cette nuance peut paraître peu évidente aux adultes, surtout aux enseignants, qui généralement sont d'ex-bons élèves. Les enfants, eux, n'ont aucune difficulté avec cette distinction.

Pour accéder au symbolique de la parole et de l'autonomie, le bébé doit renoncer à cette fusion totale où il croit être tout pour la mère puisque celle-ci est tout pour lui : il apprend qu'il n'est pas tout à travers l'épreuve du sevrage, et quand il apprend à parler pour exprimer sa faim, son malaise, son contentement, et qu'il ne s'en remet plus seulement à l'intuition de sa mère, mais à d'autres qui ne le *devinent* pas aussi bien qu'elle. Pour être pleinement un être humain, il faut être essentiellement limité. Moyennant quoi, ensuite, il pourra progresser, chercher à être de moins en moins imparfait, acquérir toujours plus de cette force sérieuse et non imaginaire, le langage, qui le construira dans son indépendance réelle. Au contraire, maintenir quelqu'un dans le mythe de sa toute-puissance, c'est le maintenir dans un état d'infantile dépendance vis-à-vis du milieu qui le « coconne ». Ce n'est pas pour rien que la société de consommation tend à rendre le plus souvent les enfants dépendants de produits ou de pratiques qui en font de vrais *tyrans domestiques*, qui imposent leur caprice à leur entourage : ce faisant, on les empêche d'acquiescer toute émancipation véritable par rapport aux besoins que la publicité et l'opinion ambiante suscitent chez eux (et par la même occasion chez leurs parents). Il n'est plus pensable, si on en croit la télévision, de vivre heureux sans fêter Halloween, sans un anniversaire chez Mac Donald, sans la dernière paire de Nike, sans sa marque de yaourt préféré, sans télévision ni play-station ou Internet. *Tout, tout de suite* : telle est la récupération marchande des idéaux de Mai 68, *doxa* globalisée et exportée même dans des couches sociales qui pourtant ne comptent pas parmi les plus favorisées. Plus aucune frustration, surtout, ne doit être infligée à nos enfants : souvent, ce sont les parents eux-mêmes qui ne le supportent plus, culpabilisés à cette seule idée¹⁵⁶. Au mieux, on en fera des adolescents contestataires, qui ne savent que réclamer et *être contre*, jusqu'à ce que la société les récupère et les fasse *normalement* rentrer dans le rang. Autant que les adultes, les enfants n'ont pas à être infantilisés ; ils ont à être responsabilisés.

Pour cela, et en reprenant le vocabulaire de la psychanalyse, il s'agirait de ne pas confondre les *besoins* vitaux et les besoins imaginaires, ni surtout de croire qu'en comblant les besoins, on répond à la *demande* du sujet : ce que le sujet humain perd de plus fondamental quand on le réduit à n'être qu'un agent de consommation, c'est le *manque*. Nous sommes tous des êtres manquants, incomplets, qui ne sommes pas tout ni ne pouvons tout posséder : nous sommes des êtres radicalement *limités* par ce qui nous fait la loi, c'est-à-dire le langage et l'ordre symbolique ; moyennant quoi nous poursuivons toujours notre quête infinie, et le petit d'homme, que nous ne cesserons d'être qu'à notre mort, ne cessera jamais de *grandir*. La seule *grandeur* humaine se mesure à cette infinitude, et l'éthique, c'est de tout faire, dans la pratique, pour conserver cette part d'infini à l'abri de toutes les croyances illusoires en son comblement. Cet infini, en psychanalyse, cela se nomme le *désir*. L'éthique, dit Jacques Lacan, c'est *ne pas céder sur son désir*, c'est-à-dire ne pas le confondre avec le besoin (imaginaire ou réel), ni avec l'envie (passagère) ni avec la volonté (consciente) : c'est la part inconsciente qui nous rend singulier et irréductible à quelque norme que ce soit ; c'est ce qui nous maintient dans une qualité de vie proprement humaine. Ici, l'éthique s'oppose profondément à toute la logique consumériste, dont le seul mot d'ordre est à la fois qu'il n'y a pas de limites dans nos besoins, mais que ces besoins peuvent toujours être comblés par de nouveaux produits. Et dans le cadre de l'éducation, plus qu'ailleurs, combien de gadgets soi-disant éducatifs continuent de faire croire que fasciner les enfants peut

¹⁵⁶ Les enfants, eux, la réalité le prouve, s'acclimatent sans problème des interdits au bout d'un moment, et semblent même y trouver leur compte... Je renvoie pour cela à ce que je décrivais, de l'adhésion des enfants aux lois de la classe et de sa « discipline de navire »... pour peu que cette classe leur prouve à quel point, quand on maîtrise son instrument de travail, on peut faire, et être, beaucoup...

remplacer le souci de leur parole, de ce qui en elle s'exprime de ce manque, et demande à être articulé à travers des activités émancipatrices, éducatives, faisant grandir. Pour se réaliser en une existence, le désir doit en permanence se dire, se parler et s'agir à travers du symbolique, du langage, des gestes et des actes.

Enfin, liberté et responsabilité sans pouvoir ? C'est grosso modo la marge de manœuvre qu'on laisse à ceux dont on ne veut surtout pas qu'ils arrivent à changer les choses : *Rêvez, investissez-vous, mais surtout n'ayez aucun moyen de changer la réalité*. C'est la situation de l'impuissance, de la conscience malheureuse qui toujours échouera à agir réellement sur le réel. Dès que du pouvoir est donné à ceux qui mettent leur liberté au service d'un sens de la responsabilité, on court le risque de créer un véritable foyer de subversion — « subversion »... pour ceux dont le pouvoir se limite à la possession de privilèges. Il est une autre situation, comparable, et hélas, très instrumentalisée par la logique hiérarchique et managériale : la *responsabilisation*, l'emphase mise sur *le sens de la responsabilité*. Ce peut être le pire des moralismes (*le sens du sacrifice pour le bien commun*), la pire des aliénations, si on entend par là le fait de tout mettre sur les épaules de tel ou tel individu sans lui donner le pouvoir (ni, donc, en fin de compte, la liberté) d'utiliser ce pouvoir comme il l'entend. Sans ce pouvoir, il ne fera qu'appliquer, répliquer, un ordre venu d'en haut. Au contraire, cette liberté d'user de son pouvoir selon *mon propre* sens des responsabilités, c'est elle seulement qui permet au praticien, l'adulte comme l'enfant, de faire preuve de... singularité. Le problème pour les *programmeurs* et les *décideurs*, c'est que la singularité est par principe imprévisible et indécidable. Quand Freinet *inventa* sa pédagogie, rien ne le prévoyait ; et surtout, il ne demanda l'autorisation de personne. Quand un enfant propose un nouvel atelier dans la classe, invente une nouvelle façon d'organiser une démonstration en mathématique, il faut accueillir ces singularités telles qu'elles sont. C'est-à-dire : les accueillir sans les trahir ni les réduire à des cas déjà existants, à des cas particuliers obéissant à une loi générale : car pareil accueil serait un châtrage de la singularité. On reconnaît ici le travers fréquent de toute administration et de toute hiérarchie : c'est le réflexe des *blasés*, de ceux qui restent clos à toute possibilité d'irrégularité imprévue, conçue forcément comme la pire des situations. Il faut au contraire un long apprentissage pour entendre ce qu'ont d'irréductibles de telles paroles, et pour leur donner tout l'espace de déploiement qu'elles impliquent, il faut du courage — mais généralement pas autant qu'il en a fallu à ceux qui ont fait surgir cette parole.

III. Vers une praxis pédagogique

Mais si l'apprentissage est long, ce n'est pas seulement pour ne pas faire taire de telles sources de singularité, c'est surtout pour faire en sorte que l'organisation de la vie ou du savoir du groupe profite de telles expressions de désir et de singularité, sans être détruite par cette irruption parfois violente, inaudible. Tout événement apparaît avec la force de la trouée dans le tissu des opinions et des croyances. Pour reprendre les catégories philosophiques d'Alain Badiou, c'est ensuite dans la reconstruction de l'état de la situation, dans une fidélité à ce que cet événement contient de vérité, que peut trouver à se définir le sujet véritable d'une éthique, voire d'une politique.

Car on le voit, ces distinctions entre pouvoir, liberté et responsabilité, ne sont pas que de pure nomenclature, et sont loin d'être innocentes dans le champ de l'éducation, et même au-delà : on touche alors à la politique au sens propre, et noble du terme, qui a plus à voir avec l'éthique qu'avec l'idéologie. La politique n'est pas la gestion étatique d'une situation donnée, c'est la construction permanente d'une pratique, sa remise en question perpétuelle par ses propres sujets. C'est le sens profond que Fernand Oury, le fondateur de la *pédagogie institutionnelle*, donnait à la

notion d'*institution* : l'institution n'est pas l'établissement rigide, définitif et définitivement sourd à la réalité d'une loi qui quadrille cette réalité sans se préoccuper de ce qui sourd d'inédit et de singulier au cœur de cette réalité ; l'institution, c'est la possibilité permanente de désinstitutionnaliser ce qui ne nous permet plus de répondre de façon adéquate à la réalité, et de réinstitutionnaliser notre rapport à elle. Seul moyen pour cela : savoir écouter cette réalité dans sa singularité, mettre en place des lieux de parole où une qualité éthique permet à quiconque de parler véritablement, parce qu'il se sent en sécurité parmi ses camarades. J'ai précédemment parlé du Conseil de classe, mais également du *Quoi de neuf?* et d'autres lieux où la réalité et la parole sont prises en compte. Ce sont là les conditions *institutionnelles*, au sens non réducteur mais fondateur du terme, de toute démocratie directe et participative, laquelle représente le degré le plus égalitaire de vie politique qui se puisse concevoir. Une simple classe primaire peut se révéler un modèle politique en actes riche et de qualité, bien plus que n'importe quel parti de masse. Justement peut-être parce que la masse ne parle que d'une seule voix, d'où toute parole singulière est par principe exclue.

Comment fonder une école du peuple qui soit aussi une école des enfants, où les conditions de travail soient manipulées et maîtrisées au quotidien par ses praticiens, c'est-à-dire autant les enfants que l'adulte ? Un groupe qui organise ses conditions de vie et de travail et qui en est le seul maître, à l'exclusion de toute hiérarchie. Ce que je décris ici, ce n'est rien de moins que ce que Marx appelait une *praxis*. Fernand Oury et Célestin Freinet ont inventé la *praxis pédagogique*¹⁵⁷ : le lieu où les enfants et les enseignants sont les véritables sujets de leur *histoire*. Cette histoire a beau être celle d'un groupe à l'échelle et à la durée de vie réduites, il ne s'agit pas moins d'une histoire réelle. La praxis est le terrain historique et réel où une politique et une éthique peuvent se déployer, se risquer, parfois échouer. Il est crucial de ne jamais réduire cette aire de véritable investissement du sujet à la logique massive, imaginaire, macrosociale et consumériste de ce qu'est aujourd'hui devenu l'espace de la démocratie d'opinion.

J'étais parti de petits moments quotidiens, bien banals, dans la vie d'une classe ; j'en arrive à de grandes notions. Or *Il est de salubrité publique de ne pas élever le débat*, disent avec sarcasme les enseignants de pédagogie institutionnelle qui craignent plus que tout la récupération (ou le déni) idéologique de leur pratique. Je ne vais donc pas, quant à moi, écraser la finesse de la pratique pédagogique : irréductible à une question d'idéologie, elle est une question d'éthique. L'éthique, ce n'est pas décider une fois pour toutes ce qui est bien ou mal pour les enfants, à leur place — cela, c'est la morale. La morale se transmet, s'impose, s'inculque, et son but est d'intégrer hommes et enfants dans le cadre de ses *impératifs* ; c'est indispensable, et il y a des interdits fondamentaux (le meurtre et l'inceste) en-deçà desquels l'homme n'est plus humain. Mais l'éthique est une dimension tout à fait différente : c'est ce qui respecte la singularité du sujet, et fait que chaque enfant, chaque adulte, progresse dans son existence de la façon la plus *véritable*. Or cette vérité ne se décrète pas, ni ne s'impose de l'extérieur, universellement : elle se crée, elle se maintient, on s'y tient fidèle autant que l'on peut, en étant tout simplement fidèle à soi-même. Ne pas reculer devant le vrai, qui n'est que l'inévitable de soi-même : ne pas céder sur son désir, qui n'est jamais écrit d'avance, et surtout pas par ce qu'on voudrait nous faire croire être ce désir. Nous ne sommes pas tous prédestinés à avoir une play-station ou un écran plat, nous ne sommes pas tous prédestinés à toutes les normes que veulent nous inculquer les nouveaux professeurs de morales qui ne sévissent hélas pas seulement dans les écoles. Rappelons-nous le vers fameux d'Antonio

¹⁵⁷ Pour reprendre le titre d'un ouvrage de Francis Imbert, l'un des principaux écrivains de pédagogie institutionnelle.

Machado : *Caminante, no hay camino, el camino se hace al andar...* Ce chemin que ne trace que celui qui prend le courage de cheminer, c'est évidemment celui de l'existence, mais c'est aussi celui de la classe, car chaque classe est unique.

Chérir la singularité n'est pas du tout incompatible avec la tâche de transmettre du savoir et du langage. C'est au contraire pour assurer la meilleure des transmissions qu'est né chez ces maîtres d'école qu'étaient avant tout Freinet et Oury le désir d'une praxis pédagogique. Selon eux, prétendre éduquer les enfants, cela ne peut sérieusement s'envisager qu'en leur permettant de s'organiser coopérativement, afin que leur classe devienne un lieu de vie et de partage où les apprentissages prennent du sens comme autant de pratiques, au lieu d'être des exercices artificiels et imposés. Ce but n'est pas seulement didactique. Sur le plan pratique et organisationnel, il est une solution pour une éducation de masse qui doit faire face à un défi national, mais qui peut, ainsi, ne pas se payer par le prix dramatique d'une *massification* des esprits à travers celle des pratiques scolaires. Une éducation populaire n'est pas forcément destinée à faire entonner à tous les enfants un seul chant, qu'il soit national, révolutionnaire, conservateur ou peu importe quoi : c'est une éducation qui donne les mêmes chances à tous de trouver à pleinement vivre et affirmer leur singularité. Cela pose *la* question : qu'est-ce que le peuple ? Je tenterai d'y répondre dans une prochaine étape.

J'ai entendu que ce pays voulait promouvoir une révolution. Sans être en mesure de présumer de quoi que ce soit, je me permets seulement, depuis le point de vue d'un usager de la réforme éducative française actuelle, de donner un avis décalé géographiquement et politiquement, mais peut-être pas totalement hors de propos. Comme souvent, l'éducation risque de ne jouer le rôle que de courroie de transmission, et de ne faire qu'inculquer les *nouvelles* valeurs en faveur, aussi nobles, ancestrales et légitimement revendicatrices fussent-elles : autant dire alors que de révolution de la pédagogie, il n'y a pas l'ombre d'une chance. Pour parler de révolution pédagogique, je ne regarde pas tant vers le futur que vers le passé et le présent, vers ce qui a existé et continue d'exister (bien que de façon marginale), et qui donc *est réalisable ici et maintenant*, et qu'on a cependant généralement tendance à mépriser. Pourquoi pareil mépris, pourquoi aussi pareilles méprises, c'est-à-dire toutes ces mésinterprétations dont la pédagogie institutionnelle (et d'autres) a été l'objet ? Par ignorance la plupart du temps, fût-ce de cette ignorance savante dont sont si friandes la culture de l'*expertise* et la structure du champ éducatif, où ceux qui ont la parole ne sont jamais que les couches supérieures de la hiérarchie, justifiées par leurs diplômes à parler de réalités qu'elles ne pratiquent pas. Mais aussi, qui sait, parce que ce passé et ce présent marginaux ont prouvé que, sans attendre que « tout change », des praticiens ont pris en main leur pratique, la théorie de cette pratique et sa transmission, et en ont fait autre chose que ce qu'on leur demandait hiérarchiquement. Ceux en tout cas qui n'oublient, n'ignorent ou ne méprisent pas de telles expériences, ce sont les praticiens. Au premier rang les enfants, mais aussi les enseignants aux yeux de qui, selon Fernand Oury, l'alternative était simple : *Changer le métier ou changer de métier*. Une alternative on ne peut plus actuelle dans l'état de souffrance sociale et psychologique de cette profession particulièrement touchée par la dégradation du climat social et par la privatisation annoncée à l'échelle internationale de ce qui naguère encore, dans un pays comme le mien, était considéré comme un service public, gratuit et égalitaire.

Aussi, c'est sur deux « détails » que je voudrais conclure, à propos de la *classe de perfectionnement* de Fernand Oury qui accueillait d'enfants en grande difficulté scolaire et psychologique, par ailleurs issus de milieux défavorisés et immigrés.. Dans les années 60, dans les cours de ce qu'on appelait alors les *écoles-casernes* et où fourmillaient les enfants de vingt-cinq classes réparties sur

cinq , un collègue d'Oury lui disait : *Oh, les tiens, c'est facile, on les reconnaît, ils marchent pas pareil, ils sont moins courbés.*

Quelques années plus tard, Oury rencontre dans la rue l'un de ces enfants fils d'ouvrier ; adolescent, il est devenu apprenti-boulangier, et l'instituteur ne peut que voir avec tristesse la reproduction sociale en bon ordre de marche, et se dire : *A quoi bon ma classe, à quoi bon leur faire expérimenter cette façon de vivre et de travailler, si c'est pour qu'ils retombent là-dedans après ?*

— *M. Oury, je voulais vous remercier pour les années passées avec vous.*

— *Ah bon ?*

— *Oui. La liberté, quand on y a goûté, ça ne s'oublie pas.*

Popular, sí; populista, no.

Patrimonio, cultura y el concepto de pueblo

Unas precauciones éticas de vocabulario

La Paz, Ministerios de educación y de cultura, 16 de agosto 2010¹⁵⁸

Pierre Johan Laffitte, IUFM, Université d'Amiens
pjlauffitte@almageste.net

Avant de commencer cette conférence, je tiens à dire à quel point le fait de parler ici, en Bolivie, des thèmes de la culture et de l'éducation est important pour moi. Je m'exprime dans un pays qui met au programme ce qui, dans mon propre pays, a été le fruit de conquêtes sociales et politiques majeures dans les soixante-dix dernières années, et qui est train d'être systématiquement détruit, bradé, trahi, par les soi-disant représentants du peuple : des services publics, gratuits et libres d'accès à quiconque, quelle que soit sa richesse ou sa situation géographique. Aujourd'hui, la liberté qui règne est toujours plus celle des marchandises que des hommes ; l'égalité est plus que jamais remise en question devant l'accès à tous à ces services publics, dans une logique néolibérale qui n'essaie même plus de se cacher ni de se justifier ; et la fraternité est humiliée par des lois scélérates envers les plus pauvres et les plus faibles, surtout les sans-papiers, tandis qu'un récent *Ministère de l'identité nationale et de l'immigration* fait la honte de notre République, en associant dangereusement deux notions : l'identité d'une nation et le fait d'être un étranger de sang ou de provenance. Tout cela va rester au cœur de mes propos, et même si bien sûr un regard extérieur a le droit et le devoir de relever, dans votre pays, bien des points d'ambivalence, de questionnement, de doute, de critique, je ne viens nullement aujourd'hui donner des leçons : nous sommes loin de pouvoir le faire. La seule leçon que je pourrais rapporter, ce serait de rappeler que l'affirmation des notions de *peuple*, de *patrimoine* et de *culture* a pu, dans l'histoire récente de l'Europe, mener à des catastrophes lorsque la politique qui la dirigeait prenait certaines orientations.

L'enjeu de la politique et celui de la culture se lient en une question. Un événement politique majeur a rendu possible en Bolivie l'affirmation d'une grande partie des composantes de la société jusque là humiliées socialement, économiquement et culturellement ; comment demeurer fidèle à ce qu'un tel événement contient de profond renouvellement politique et culturel, sans céder à la tentation de recréer les mêmes phénomènes de domination, tout en se contentant de les renverser et de donner les places les plus hautes aux valeurs humiliées d'hier, remplaçant par là le personnel et les classes profiteuses, sans pour autant changer la perversion ? Comment rester fidèle à une conception populaire de la politique et de la culture, sans pour autant tomber dans une mystique du peuple, ou des peuples ? Comment lutter en faveur d'une culture d'ouverture et de conservation, sans céder au piège de l'identitarisme, communautarisme et du conservatisme ?

I. Patrimoine

Lors d'une précédente conférence, le compositeur contemporain Cergio Prudencio a ainsi défini le patrimoine : ce que lui ont légué ses pères, et dont il doit se montrer à la hauteur, d'où son effort de création et de modernité. J'aimerais répondre à ces propos, non sur le strict plan de la création artistique, mais pour rappeler qu'ils sont valables sur un plan bien plus général. Et pour cela, je voudrais proposer quelques réflexions autour de trois termes qu'il me semble dangereux de confondre : patrimoine, culture et peuple. Pourquoi dangereux ? Parce que l'Europe, de les avoir confondus, a été contaminée par la mort ; le pire étant qu'elle a contaminé l'humanité toute entière, qu'elle avait auparavant bien pris soin de coloniser.

¹⁵⁸ Conférence donnée au Ministère de l'Éducation et de la Culture bolivien, La Paz, le 16 août 2010.

Qu'est-ce qu'un patrimoine? C'est ce que nos pères et nos mères nous ont légué. C'est ce qui doit être maintenu, conservé, identifié, *mis en valeur*. *Maintenu* : c'est un effort, c'est aussi une affirmation, celle qui dit que quelque chose du passé a effectivement existé et continue d'exister, et mérite d'être intégré à notre vie présente. Parmi ce *maintien maintenant*, ce maintien en vie, il y a une activité particulière : la *conservation*, au sens le plus noble du terme, depuis l'activité muséale jusqu'au souci, aux enjeux colossaux, du *patrimoine immatériel*. C'est notre devoir envers les strates du passé et les générations ancestrales qui nous ont légué notre richesse. Cette richesse, ce n'est pas n'importe quoi, elle doit être *identifiée* : il faut lui donner un nom ; mais en tentant de la désigner, on se rend compte qu'elle ne va pas de soi. La valeur de quelque chose, c'est ce qui distingue cette chose dans un ensemble. Notons qu'à cet égard, le patrimoine, ce n'est pas seulement un ensemble de « choses » : il peut être matériel, ou immatériel, et c'est un des grands débats qui a occupé l'Unesco ces dernières années.

Mais il faut aller plus loin encore : un patrimoine n'est pas seulement un objet, que cet objet soit matériel ou immatériel. Ainsi, conserver, identifier, etc. : de telles activités ne sont pas que des tâches objectives. A travers ce patrimoine, ce sont *notre* propre identité, notre propre maintien, la conservation de ce que nous valons qui sont en jeu. Les façons dont nous restons en relation avec les permanences de notre histoire sont intimement liées à l'affirmation présente de nos actes et de nos existences. Le sens de ce pour quoi nous sommes là, à tel moment de notre histoire, reste indicible sans la conscience de cette communauté dans le temps et à travers les générations. Toute *mise en valeur* implique un point de vue, un engagement : rien n'a de valeur en soi, et en donnant valeur à notre patrimoine, nous prenons envers lui un devoir et une responsabilité graves, tant il est facile de faire dire à ce qui fut ce que nous voudrions bien qu'il en soit de nous-mêmes.

Par ailleurs, les dérives d'une attitude excessivement patrimoniale sont bien connues : qu'elle se galvanise en un identitarisme et que le sens qu'il y a à affirmer notre communauté ne se réduise en communautarisme ; que la conservation mène au conservatisme : fasciné par le passé, apeuré par les incertitudes du présent, on bouche le futur. On le voit, l'enjeu devient politique : quelles réponses peuvent être données, dans le cadre d'une démocratie véritable, qui ne soit ni régime d'opinions (et où règnent les médias et leurs finances), ni rapport conflictuel entre communautés (où règnent les lobbys, professionnels, confessionnels...), ni populisme (où règnent, non pas le peuple, mais ceux qui se servent de sa caution pour imposer leurs vues), mais pratique collective d'une vie culturelle plurielle, complexe et cependant unifiée autour d'un minimum de valeurs communes ?

II. Culture et lieux communs

C'est ici qu'il faut passer à notre second terme : la culture. Le patrimoine entre dans la boucle plus large de la culture, dans laquelle il joue un rôle fondamental et massif – mais justement, cet effet doit être régulé. Hors de la culture, nul patrimoine n'existerait : le patrimoine témoigne d'une culture passée ; le fait que ce patrimoine ait une valeur et qu'une volonté le veuille conserver, n'est concevable qu'au regard d'une culture présente ; et l'aire d'une culture, c'est justement ce qui fait que le passé a un sens présent, et que le présent sait plonger ses racines dans ce passé.

1. Culture, langage, parole

La culture, c'est une façon d'être, de voir et de dire le monde, ce que nous sommes, et ce que sont *les autres*. La culture est ce filtre de langage entre nous et le réel. Nous percevons avec nos sens, mais immédiatement nos sens font du sens : c'est inévitable, et c'est cela, la culture. Nos perceptions font langage. Ces guises ne sont pas naturelles, mais acquises et transmises – et cela, même si justement notre culture reconnaît notre dette fondamentale à ce que nous appelons *nature* : la nature n'a pas besoin d'avoir un nom pour exister, mais nous, pour pouvoir lui parler et lui dire notre reconnaissance, si. Au point qu'on peut l'appeler *terre-mère* dans une croyance, mais lui reconnaître un statut de chose créée par Dieu dans une autre, et dans d'autres, la considérer comme un environnement écologique complexe dont les différentes sciences peuvent rendre compte. C'est la culture qui donne sa valeur à tout : la culture, c'est le

don de valeur, c'est la présence proprement humaine, qui introduit dans la nature le phénomène de la signification et de l'interprétation. Une montagne n'a besoin ni de sens ni de valeur pour être là ; mais dès lors qu'elle devient un être de langage, qu'elle reçoit un nom, devient une divinité, alors elle devient un être de langage, son mythe nous raconte quelque chose ; et à travers ce mythe, ce que nous nommons *nature*, ou *pachamama*, etc. peut nous apprendre quelque chose ; ce n'est pas elle qui a besoin d'être un mythe, c'est nous, dont la limitation et la force est de n'être rien hors du langage : mais grâce au langage, nous pouvons initier le dialogue avec l'univers tout entier ; et parfois, quand nous le respectons suffisamment, l'univers nous répond¹⁵⁹...

Mais il ne nous répond pas toujours de la même façon, ni n'importe comment. Le langage est universel, et la parole est singulière. Tout petit d'homme est capable de langage, et peut donner naissance à une vision singulière du monde, à un chant unique que nulle autre personne n'eût pu créer. La culture, elle, est entre les deux, entre universalité et singularité, et elle est aussi indispensable à l'une comme à l'autre. Une parole singulière ne peut se dire qu'à travers un code culturel : pas forcément des mots, mais des repères qui tout à la fois lui donnent chair et lui permettent d'être entendue par une communauté qui, ainsi, saura apprécier sa juste valeur — même si cette communauté est restreinte, et même s'il lui faut parfois longtemps pour reconnaître l'importance d'une parole. Symétriquement, s'il existe des principes universels (et la réponse, quelle qu'elle soit, est loin d'être univoque...), cette universalité ne peut nous apparaître que sous une forme qui fasse sens à nos yeux, et elle ne prendra vraiment vie que si elle nous présente un visage familier. Le cycle de vie de la culture et de ses valeurs est particulier ; il est beaucoup plus lent et long que celui des idées et des paroles singulières. Il a fallu des siècles pour que la démocratie devienne une réalité efficace dans la culture européenne, et ne reste pas enfermée dans la seule parole de ses premiers défenseurs, philosophes ou penseurs politiques. Avant cette incarnation, la démocratie était *une abstraction*¹⁶⁰. Mais la lenteur de la vie des cultures peut aussi être une force, une force d'inertie : la terre n'a jamais cessé d'être terre-mère malgré toutes les semences catholiques européennes pluriséculaires... Au point qu'on pourrait croire que cette idée est éternelle, alors qu'elle ne fait qu'*avoir la vie dure*, c'est-à-dire tout simplement moins vaine que nos volontés de tout enrégimenter à l'aune de nos existences. La culture peut *renâître*, non pas de ses cendres, mais des cendres de ses sujets ; la vie et la mort d'une culture ne peut pas s'apprécier à l'aune de la vie et de la mort des individus, ni même de ses sociétés¹⁶¹. Bref, la culture n'est pas quelque chose qui se décide ni qui s'annule à hauteur d'individus. La terre-mère, comme valeur culturelle, n'est pas éternelle, parce que son éternité ne dure qu'aussi longtemps que dure le peuple de ceux qui croient en elle. Et ce peuple, l'histoire humaine aurait très bien pu faire en sorte qu'il disparaisse totalement. Des

¹⁵⁹ Qu'ensuite, les réponses de la nature prennent différentes formes : mythiques, divines, scientifiques, artistique (pensez au *land art*), c'est une question de formes de langage et de pensée dans lesquelles on se situe. Je ne veux pas ici hiérarchiser ces discours : pour la bonne raison que, justement, cela, c'est un effet de culture : cette hiérarchie, l'importance relative des différents types de dialogue avec le monde, ce que nous valons ou que valent nos actes, envers les autres, c'est cela qui forme une culture. Dès lors que les humains s'en mêlent, le langage s'insinue dans toute la réalité : nous ne percevons la réalité qu'à travers nos mots, nos idées, nos conceptions ; les couleurs n'ont pas le même chatoyement selon qu'on est un Inuit ou un Bushman ; le phénomène de l'esclavage n'a pas la même signification selon qu'on est un Grec du Ve siècle avant JC, un philosophe politique des Lumières du XVIIIe siècle, ou un Noir africain exilé sur votre continent à bord d'un bateau armé par l'argent de ce même philosophe : question de culture... Je ne veux pas non plus dire que telle ou telle vision de la nature est fautive : je me moque de savoir si la terre est une divinité ou non, je n'ai ni besoin d'y croire, ni besoin de ne pas y croire, car si elle l'est, elle n'a pas besoin de ma croyance pour être telle, et que je ne parle pas ici de vérité de foi, mais de construction de culture, et de ces êtres faibles et rusés tissés d'imaginaire et de symbolique, les hommes.

¹⁶⁰ Abstraction : ce mot qui souvent passe pour une insulte, mais qui n'est somme toute qu'un régime d'existence parmi d'autre d'une valeur, qui peut mettre longtemps à *être efficace*.

¹⁶¹ Et André Malraux a eu raison, à mon avis, de parler de « métamorphoses » pour indiquer ce que l'homme a créé, qu'il a le pouvoir de détruire, et qui pourtant, dès lors que cela existe, est irrémédiablement plus puissant que sa propre force.

génocides, votre continent sait ce que ce peut être¹⁶². Mais c'est un fait : la terre-mère n'est pas morte. Même ivre mort, au fin fond d'une fête nocturne dans un village des Andes, on verse un peu de bière sur le sol ; dans ces moments-là, la volonté personnelle n'a plus grand-chose à voir ; que reste-t-il de vivant dans ce geste ? La valeur de la culture.

2. Nos lieux communs et singuliers

Si la culture n'est pas de l'ordre de la parole singulière, ni de l'ordre de la valeur universelle, qu'est-ce que c'est ? Je dirai qu'une culture est un ensemble de *lieux communs*, au sens fort du terme. Il faut prendre cette expression au sens propre : ce sont des lieux, des idées générales, des catégories de pensée, que nous habitons tous en commun, ce sont les lieux de la communauté culturelle, quelle que soit la taille de cette dernière. Je n'entends pas *lieu commun* au sens péjoratif de *cliché* : un lieu, c'est au contraire là où la communauté peut se retrouver, trouver ce qu'elle partage en commun, et où un accord minimum est possible : on sait *grosso modo* de quoi on parle. Tout être humain a besoin de lieux communs, que ce soit pour s'exprimer et faire partager à autrui ce qu'il a d'intime et de propre à dire, ou pour comprendre autrui et faire sien le savoir et la richesse culturelle de l'autre. Il y a des lieux par lesquels nous passons tous pour nous rendre quelque part ; pour aller exprimer les sentiments ou les idées les plus fins ou personnels, nous recourons à des idées, ou des thèmes, compréhensibles par tous : et cela, sans même y penser¹⁶³. Même afin qu'il y ait polémique, il faut un minimum de communauté d'accord sur le sens des mots et de leurs enjeux : sinon, il n'y a pas de communication possible, il s'agit d'un dialogue de sourds et, radicalement, un tel déchirement de la communauté peut aller jusqu'à l'anéantissement total de ce que dit l'autre, quand ce n'est pas de l'autre tout court. Les guerres fratricides et civiles créent de tels traumatismes dans les sociétés (voyez en Espagne, ou dans les ex-dictatures de votre continent). Et finalement, ceux avec qui on ne polémique jamais, ce sont ceux qui ne méritent même pas cette considération d'être considérés comme des humains comme nous : les barbares, c'est-à-dire pour les Grecs, ceux qui ne parlent même pas notre langue, ou pour l'Eglise de Valladolid, ceux qui n'ont pas d'âme, c'est-à-dire les indiens.

Cette fonction des lieux communs, la plus fondamentale, est une dimension anthropologique : c'est elle qui rend possible l'humanité, à tous les sens du terme : depuis l'organisation réelle des conditions de vie en groupe de cette espèce particulière, jusqu'aux finesses les plus subtiles de l'entente, de l'art de la concorde... ou de la discorde !

Dans le champ de la pensée occidentale, c'est Aristote qui, le premier, a mis l'accent sur ce point. Il fait de l'homme un *vivant politique*, vivant dans un groupe qui est un milieu fait de langue et de mœurs ; et l'étude aristotélicienne de cette humanité se fait sur trois plans : politique, éthique et rhétorique. La culture au sens où nous en parlons ici est la conjonction entre les trois ; il faut entendre l'éthique comme ce qui code les mœurs, c'est-à-dire tout à la fois ce qui les prescrit et ce qui les interprète, et le rhétorique n'est donc pas seulement l'art de parler efficacement, mais la condition indépassable selon laquelle nous, êtres de langage, devons produire des discours, adaptés à la vie en société, tenant compte de cette communauté, non seulement pour nous faire comprendre, mais parce que, à travers nos échanges, s'organise et se déploie cette communauté dans la durée et dans l'équilibre instable de la concorde et de la discorde entre les différentes composantes sociales.

Un *lieu commun*, Aristote l'appelle un *topos*, et l'ensemble de ces lieux forme une *topique*^e, d'une complexité que je ne peux détailler ici, mais que l'on peut se représenter comme une grille de langage, de grandes régions de valeur elles-mêmes finement subdivisées, et à travers laquelle nous percevons le réel. Les lieux communs permettent le repérage dans le réel de ce qui n'y avait pas été vu jusque là : les lieux communs sont à la fois communs et affinés, ils vont des plus universaux aux plus particuliers. Cette grille

¹⁶² Je pense en particulier aux habitants de l'Araucanie et des Fueghinos, victimes de l'une des plus atroces, des plus raffinées barbaries sans doute qu'ait commises l'espèce humaine.

¹⁶³ Allons plus loin : *un être humain*, ça n'existe pas ; même seul, en tant qu'il est un être de langage, tout homme évolue dans la dimension du partage : même Robinson maintient le langage, les règles et les conventions alors qu'il n'y a personne autour, hormis son chien, à qui s'adresser ou à respecter.

se construit dans le temps : pour les bébés, il n'y a d'abord que deux catégories grossières, parce que vitales : les bons objets, protecteurs et nourriciers, et les mauvais objets, qui mettent en danger *ma* vie. Et peu à peu, avec la maturation psychologique et l'intégration sociale, la grille s'affine : parmi les bons objets, viendront les choses et êtres dont j'ai besoin, ceux que j'aime, ceux que j'ai plaisir à voir... Pour les premiers hommes, il y avait les choses bonnes ou mauvaises à manger ; puis d'autres distinctions se sont fait jour, selon les besoins ; et c'est ici que se développe le phénomène culturel, au fil duquel mes goûts et mes conceptions dépendent du milieu dans lequel je vis, et que je suis un fils de mon groupe culturel. Par exemple chez les Quechua ce fut la lumière qui fit l'objet d'une telle dentelle sémantique, pour d'autres raisons, que je peux imaginer en sentant le froid tomber sur mon corps nain quand disparaît le soleil derrière la Cordillère. Chaque culture produit sa topique, *est* une topique, et chaque homme est tissé de ces repères imaginaires et symboliques ; le sens qu'il donne au monde ne peut pas ne pas dépendre des lieux communs qui habitent son regard et dans lesquels habite sa pensée.

Les lieux communs sont langagiers, logiques, imaginaires, en un mot : culturels, qui rendent possibles non seulement la compréhension, mais également la création, artistique et autre. Ils sont les outils de la *fabrique de la culture*. D'un point de vue anthropologique, les *lieux*, les *topoi* sont l'étape logique fondamentale de l'inventaire, du classement, de la formalisation générale du savoir sur le réel ; ils n'existent qu'à travers les traces de leur utilisation : un lieu commun ne se perçoit qu'à travers les discours, les œuvres, qu'il a rendues possibles. Par exemple, lors du voyage de Magellan, les observations scientifiques des animaux rencontrés, forcément inconnus, étaient des tentatives de comprendre cet inconnu à partir d'éléments déjà connus, des « lieux communs » (un corps d'autruche, des pattes de tigres, etc.) et mis ensemble en une nouvelle créature : c'était la création de « monstres », mais qui permettaient de situer la singularité par rapport à nos lieux communs ; évidemment, à partir de là, soit cette rencontre renforce nos lieux communs (toutes les croyances anciennes sont reportées sur ces territoires lointains et « trouvent leur justification ») soit cette approche est affinée, donnant lieu à un dialogue plus fidèle à la réalité, et construisant un savoir plus solide, que l'expérience ne dément pas, et qui permet ensuite d'aller explorer plus loin encore l'inconnu... Symétriquement, on peut considérer que c'est par rapport à leurs propres lieux communs (leurs légendes, prédictions, etc.) que les Mayas et les Incas ont accueillis les conquistadores, et favorablement interprété les signes extérieurs de cette réalité jusqu'alors non intégrée dans leur topique — et là, le dialogue avec la réalité a eu vite fait de mettre à jour la pertinence des anciens lieux communs...

Et qu'est-ce qu'une grande œuvre d'art ? Un lieu commun visité de façon singulière et par cela redevenant neuf aux yeux des autres frères en sensibilité. Je ne reverrai plus jamais un horizon andin ni un corps de femme, potentiellement mère, de la même façon depuis que j'ai découvert le regard de Marina Nuñez del Prado, cette fille des Andes royales qui jamais n'eut d'enfant, et qui a pour toujours contaminé l'un par l'autre. Et qu'est-ce qu'un grand livre ? Un lieu souvent des plus communs (les mythes sont souvent en nombre restreint, par exemple la malédiction d'une famille) est visité d'une façon on ne peut plus singulière (on peut difficilement confondre Sophocle, Shakespeare, Juan Rulfo et García Marquez) par des auteurs qui vont créer de nouvelles façons de dire, de ressentir, de voir le monde, façons appelées à devenir les lieux communs de la communauté de ses lecteurs.

Et tout comme il y a de grands livres, singuliers, il y a de grands lecteurs, tout aussi singuliers, mais beaucoup plus nombreux et inconnus : il n'empêche, leur présence fait comme un champ de force magnétique, invisible elle crée des polarités et des mouvements qui témoignent d'une vie véritable de la culture. Cette présence est l'une des manifestations de ce que j'appellerai, ci-dessous, une singularité collective, qui n'a pas besoin de dire son nom¹⁶⁴. Pareille collectivité vivante se repère à sa disposition. Filons pour nous en rendre compte la métaphore topologique. Les lieux peuvent être semblables à des carrefours, où nous nous croisons : nous utilisons des notions chacun pour cheminer dans notre réflexion. Mais aussi à des places publiques, où nous stationnons pour échanger, faire commerce de ce que nous pensons : les places publiques, ce sont autant les agora antiques, lieu politiques et juridiques, que les places

¹⁶⁴ Et autant que leur présence, les époques marquées par leur absence se reconnaissent hélas aussi sans peine.

du marché, lieu économique des échanges marchands et monétaires : dans tous les cas, des lieux où se vit, se décide et évolue le cours des valeurs communes. Ce peuvent être également de petits lieux à l'écart, où chacun de nous va, solitaire, se recueillir au nom d'une valeur symbolisée par ce lieu. Dans un cimetière par exemple, on médite avec l'aide des absents, dans ces lieux porteurs de cette question, peut-être la seule véritablement universelle : *Qu'est-ce qu'on peut faire face à la mort ? Or, comme dit Malraux, c'est peut-être ce qu'il y a de plus élevé dans l'homme* ; et chaque culture a son cimetière ; c'est un des lieux communs qu'il m'importe toujours d'aller voir, témoignant chaque fois de la particularité d'une culture, mais reflétant cette universelle question sans visage qui gît également au cœur de ma propre intimité ; et à chaque visite je ne cesse, par delà la particularité des rites et des tombes, d'être sensible au hasard de mes pas à la singularité de telle ou telle existence dont je peux percevoir la trace — et parmi elles, évidemment, ce à quoi je deviens toujours plus sensible, c'est ma propre singularité de petit d'homme, dont la vieillesse à cet égard importe peu.

A quoi servent les lieux communs ? À créer : quand je regarde, je crée de la valeur ; quand j'agis selon l'idée que je me fais de ce qui est bien ou mal, je crée de la valeur ; quand je donne naissance à une œuvre d'art ou de religion, j'atteins l'état de la valeur le plus idéalisé de tous. En cela, les lieux communs sont le réceptacle, l'expression et la genèse du patrimoine. Reconnaître les grands lieux communs d'une culture ou d'une époque, en explorer la généalogie, telle est la tâche patrimoniale, généralement rétrospective. Mais la culture n'est pas que conservation, et il est une deuxième fonction, *actuelle*, des lieux communs : toute culture crée *en permanence* de nouveaux lieux communs, affinant ou critiquant les précédents ; ce faisant, elle fabrique les outils de son inventivité, elle foment en permanence les foyers de sa perpétuelle renaissance. Et une culture qui ne crée plus de lieux communs est une culture en voie de mort. D'où une troisième fonction, *prospective*, des lieux communs : non plus d'inventaire, mais d'invention. Les lieux communs n'existent et ne vivent que s'ils sont habités par le désir et les actes des sujets de cette communauté, et que s'ils sont visités singulièrement : intimement (singularité de chacun), collectivement (singularité de groupe), populairement (singularité politique).

3. La vie politique des lieux communs

Les lieux communs ne doivent pas devenir ce à quoi ils sont souvent réduits par l'opinion commune : à des fétiches, à de la pensée prémâchée ; un *cliché* est souvent, à l'origine, une merveilleuse invention ; s'il finit par sembler *démodé*, ce n'est souvent que notre regard qui a perdu de sa fraîcheur, de son acuité, pour tout dire de son intelligence, et au final, de sa sensibilité, et qui dépose sur lui une pellicule de poussière surannée. Défendre nos lieux communs, c'est tout le contraire de s'en tenir aux clichés : les clichés que nous avons à propos des autres, ou les clichés dans lesquels nous nous sentons enfermés au regard des autres. Un lieu n'est vraiment commun que s'il est visité par un maximum de singularités ; il n'est un lieu de concorde que s'il est ouvert à ce qui n'est pas lui et qui vient l'innover d'altérité ; il n'est puissant que s'il ne se fige pas par peur de comprendre ce que le monde, les autres, les autres cultures, ont de différent. Quand dans un pays étranger on danse l'une de nos danses, faut-il crier au vol de notre patrimoine, ou au contraire se réjouir de ce témoignage d'altérité ?

À partir de là, quel choix politique guide la valorisation de la culture ? Le blocage, l'identification massive de notre communauté à un *patrimoine* figé, stéréotypé ? Ou bien, au contraire, faire de la culture l'aire vive qui, sur le fond de la richesse patrimoniale, ou par intégration de cette connaissance dans des pratiques toujours plus ouvertes, assoit la possibilité de créations toujours plus libres, pertinentes, défricheuses des seuls chemins véritables qui vaillent, ceux qui n'existent pas encore et qui se font en marchant ? Entre ces deux choix, se joue le sort de toute communauté culturelle : soit dégénérer en un règne de la doxa, plus ou moins victorieux ou piteux, et devenir une société d'opinions (aussi vulgaires ou sophistiquées que soient ces opinions) ; soit devenir une véritable aire de communication, d'échanges, de polémiques — une aire propice au *conflit des interprétations* sans lequel il n'est aucun espace démocratique digne de ce nom. Ce choix est politique, il ne s'impose pas *naturellement*, il *ne va pas de soi* ; toute culture, si l'on n'y fait pas attention, tend à se refermer sur elle-même. *On* doit y faire attention : qui, *on* ? Les sujets

pour qui cette culture est vivante. Comment ? C'est ici que l'enjeu devient politique. Et qu'il nous faut faire attention à la notion qui relie les deux terrains : ces sujets, ce sont eux que désigne le nom de *peuple*.

III. Peuple

1.

On a souvent tendance, quand on est à court d'argument, d'en appeler *au peuple* : *le peuple préfère ceci, veut cela... C'est ainsi que se conduit le peuple envers les traîtres...* Le danger de la notion de *peuple* est de tomber dans une mystique douteuse et dans son instrumentalisation tôt ou tard par tous les populismes possibles. Rien n'est plus dangereux et ruineux qu'un tel recours *recurso*, et surtout quand il s'agit de parler politiquement de culture.

Et pourtant, initialement, *le peuple*, ça n'existe pas. Je veux dire qu'un peuple n'est pas un être réel, qui existerait comme existent les chromosomes ; c'est une entité imaginaire : c'est le visage d'un *soi* collectif auquel se sentent intégrés celles et ceux qui croient en son existence, il est pour eux le lieu le plus commun et le plus particularisant, et ils lui reconnaissent des traits propres : les leurs. C'est un mythe, mais qui finit par avoir des conséquences réelles dans la réalité politique. Mais ce serait une définition qui me semble encore trop idéaliste, car ce qui est réel, c'est ce que produit et construit la collectivité agissante. A travers ces actes, se construit une subjectivité politique, qui peut s'incarner dans un groupe restreint, telle une coopérative, ou, à un regroupement d'échelle supérieur, dans une nation, ou une union de nations. Cette subjectivité est avant tout une fonction politique, qui s'incarne et existe à travers des faits, et qui prend un certain visage ; on peut finir par ne plus retenir que ce visage et oublier qu'il n'y a que des faits, et oublier que ces faits ne sont là que parce que, à tel moment de l'histoire, tel groupe social s'est engagé à se servir de son pouvoir, de sa liberté, de sa responsabilité. Et cependant, le concept de *peuple* court sur tout ce spectre notionnel, du visage mythique, à l'action effective, et à la subjectivité politique. Le *peuple* est une notion complexe : elle désigne *le statut unifié d'une communauté, pas forcément politique, mais qui finit par représenter l'unité politique elle-même*. En cela, *peuple* est proche de l'idée de *nation*, voire d'*Etat* : tout dépend de ce sur quoi on met l'accent : la dimension culturelle, voire ethnique, ou bien la dimension politique.

Précisément, la notion de peuple doit rester avant tout *politique*, et ne pas céder trop facilement à une tendance essentialiste. C'est pourquoi je dirai que, si l'on ne veut pas tout confondre et tomber dans la mystique du peuple ni dans ses usages miteux, le peuple doit rester avant tout une *fonction politique*, pas une *fiction culturelle* : le peuple est la fonction qui, de l'union de sujets singuliers, organise une subjectivité politique, quelle que soit l'échelle sur laquelle existe de cette subjectivité. *Faire peuple*, prendre en charge la fonction de peuple, fonctionner comme peuple, c'est accéder à un statut : c'est le droit légitime de tout groupe social. L'accès à cette fonction est un droit, pas un fait ; c'est un droit qui mérite d'être partagé par le plus grand nombre de groupes humains, et non annexé par une partie de la communauté. *Former un peuple* est une expression à prendre dans le sens politique : c'est s'organiser de façon à être maîtres de notre destinée collective selon certaines conditions. Mais dès lors qu'un groupe dit *Nous sommes un peuple*, cette affirmation ne peut être légitime que sur un terrain qui n'est plus celui de la politique : c'est celui de la culture. Revendiquer et affirmer ce que nous sommes *ou croyons être*, c'est de l'ordre de *eso* face à la culture, tandis qu'organiser et maîtriser notre vie commune sont de l'ordre de la politique. La culture, qui est affaire de *particularités*, ne doit pas déborder sur la politique, qui est question d'*universalité*. , et, aussi dangereuse que l'utilisation des lieux communs culturels par le pouvoir étatique, peut se révéler l'invasion sournoise de la fonction politique par la revendication culturelle. La fiction culturelle aide à construire la fonction politique d'organiser une subjectivité collective, elle ne la remplace pas.

Est-ce pour autant que la notion de peuple doive être totalement disjointe du champ imaginaire de la culture ? Non, évidemment, mais il doit en être distingué. Pourquoi, et comment ? Ce sujet collectif, pour se construire dans l'esprit de ses membres, a besoin d'être étayé par une image commune, par la conscience de sa généalogie, par une cohérence historique et sociale : la culture est le visage vif de cette communauté,

le patrimoine est cette histoire. Le patrimoine énonce les différents traits déjà connus de notre visage ; la culture est la vie ce visage, elle l'ouvre à la possibilité de sourire, de parler et de répondre à l'inconnu ; mais ce visage n'existe qu'à nos propres yeux, qui ont besoin de se l'imaginer ; et patrimoine et culture, tous deux, supportent la *fonction sans visage* du peuple ; le souci politique est d'éviter de figer cette fonction en un masque massif, unique — car le masque, c'est la seule forme qu'un peuple peut prendre en guise de visage.

2.

Pour la Bolivie, qui se veut un Etat plurinational, conserver au terme de *peuple* une dimension politique me semble d'emblée nécessaire, et pour deux raisons.

La première, c'est qu'il est le seul terme qui nous reste pour témoigner d'une distinction : plusieurs nations indigènes¹⁶⁵, mais un seul *peuple*. Votre effort constitutionnel a un but politique majeur : reconnaître une identité là où précédemment il n'y en avait pas : c'est la notion de *nations*. Je m'entretenais avec le plus haut représentant de la nation Guarani, qui me disait combien ce qu'il souhaitait, c'était que les Guaranis soient politiquement reconnus comme Guaranis : et que cela ne voulait absolument pas dire qu'ils n'étaient pas Boliviens ; auparavant, être Bolivien reléguait au second rang son statut de Guarani, et cela pour des raisons historiques qu'il s'agit constitutionnellement d'annuler ; son souhait aujourd'hui, c'est que l'unité supérieure de l'intégration plurinationale ait pour unité de base la nation indigène, pour qu'apparaisse, pour que soit *comptée pour une*, l'existence d'une citoyenneté en tant que Guarani. En cela, on peut dire que votre constitution entérine, *signifie*, l'émergence de nouveaux sujets politiques. C'est pourquoi ce même représentant Guarani acquiesçait à l'idée que son existence politique pouvait être comparable à son existence linguistique : « politiquement bilingue »...

...ou tout simplement plurilingue, ajouta-t-il avec malice : on peut parler d'autres langues que le Guarani et le castillan. Et en effet je dirai que politiquement, le passage du bilinguisme au plurilinguisme est même une étape indispensable, si vous voulez ne pas rester au milieu du guet : si la dynamique bilingue ne se transforme pas en une ouverture plurilingue, à l'intérieur de la mosaïque bolivienne, vis-à-vis des autres régions, et à l'extérieur, alors le bilinguisme reste une adaptation à la réalité, mais somme toute un figement, et une sous-exploitation de l'incroyable richesse dont dispose le peuple bolivien avec son environnement culturel et linguistique, au même titre qu'il dispose d'une éco-diversité naturelle. Une richesse qui est hautement dangereuse, une complexité qui peut mener la mosaïque à se morceler et perdre son ciment. Le danger évidemment est l'atomisation du corps politique et du corps social, et c'est à ce niveau que l'effort éducatif et culturel est fondamental. Et précisément, c'est là qu'il faut savoir répondre à la demande d'affirmation culturelle en des termes autres que purement revendicatifs, culturalistes : et c'est là qu'il faut réaffirmer que, *sur le plan politique cette fois*, le peuple est un principe supérieur à toutes les identités nationales.

Sauf que *peuple* désigne alors quoi ? L'Etat ? Non, autre chose : il est la source de l'autorité du pouvoir, et on peut dire que le peuple est le principe *souverain*, dont l'Etat et l'administration ne sont que les délégués qui organisent, administrent et légifèrent¹⁶⁶. Et, c'est indéniable, c'est *une certaine expression de ce « peuple »* qui est arrivée au pouvoir en Bolivie.

J'en viens donc à la seconde raison de l'emploi du terme de *peuple* dans le champ politique. Elle est

¹⁶⁵ Ce que vous appelez « nation », et qui désignent les différents groupes indigènes nous l'appellerions plutôt « nationalité », voire « peuple ». Justement parce que ce qui caractérise une nation, c'est un ensemble complexe de traits historiques, culturels, sociaux, linguistiques ; ce qu'il « nous » manque, à nous de tradition française, pour parler de « nation » à l'égard par exemple des Quechuas, c'est la constitution en un ensemble politique à la fois unifié et autonome, ainsi qu'un principe de citoyenneté et d'appartenance indépendant précisément de tout trait culturel ou historique — pour tout dire en bon français, un principe « universel »... De la faramineuse ambivalence des mots et de leurs visions des choses...

¹⁶⁶ Cela pose l'immense et très actuel problème de la représentativité, et surtout de son rapport à la réalité de la communauté qui délègue son pouvoir à ses représentants et dirigeants...

polémique : précisément pour y conserver un principe universel, et empêcher qu'il ne soit confisqué par les tenants d'une version essentialiste et potentiellement populiste du *peuple*. Tout particularisme court toujours le risque de devenir une ancienne humiliation retournée en volonté de dominer à son tour. En se contentant de ces clichés, on tombe dans la plus médiocre des tendances contemporaines, celle qui réduit la politique à des luttes identitaires ou entre lobbies professionnels ou confessionnels. Nul doute que la Bolivie court un tel risque à l'heure actuelle. Le danger étant de confiner dans le particularisme des affirmations d'identité, qui au contraire doivent apparaître dans leur universalité la plus franche.

Oui, un peuple, un sujet politique a émergé sur la scène bolivienne à un moment récent de l'histoire ; oui, il a porté au jour des possibilités qui demeuraient dans l'ombre, dans une *NUIT DE CINQ SIÈCLES* dit-on ; oui, il s'agit que la société réelle accède à un pouvoir qui jusqu'alors lui avait été confisqué. Il est légitime de n'être plus exploité. Mais la légitimité cesse dès que cela fait oublier le principe politique fondateur : ce qui gît d'universel, d'affirmation au nom de tous les hommes dans la lutte des plus opprimés. Si les Guaranis ont droit d'affirmer leur identité politique, ce n'est pas au nom de caractéristiques particulières qui les rendrait supérieurs : c'est parce qu'avant, ils n'existaient pas politiquement en tant que Guaranis ; et cette raison, c'est exactement la même que celle qui justifie l'accession au statut politique de nation de chaque autre groupe indigène : c'est parce qu'ils n'étaient rien qu'ils peuvent plus légitimement que d'autres incarner une humanité générique : *Nous n'étions rien, soyons tout*. Cet universalisme avait pour nom, dans une chanson jadis chantée, *l'Internationale*. Mais précisément : cette humanité est *générique* : elle n'a pas à hypostasier et imposer les traits spécifiques à telle nation ou tel autre, ni à imposer le drapeau de telle ou telle. Cet universalisme n'est pas celui, critiquable, qui veut faire le bonheur des autres à leur place : cela, c'est une façon de reproduire le colonialisme de la III^e République. Non, l'universalisme qui est en question dans ce dont je parle ici, c'est celui qui dit *Je parle pour ceux qui n'ont pas de voix* : non pas à leur place, mais en leur nom. Le nom de ceux qui n'avaient pas de nom : chez nous, ce sont les sans-papiers qui incarnent cette humanité générique ; au Chiapas, ce sont ceux qui disent : *Para nosotros, nada* et qui justement, portent une cagoule, non pour se cacher, mais au contraire pour montrer que politiquement, tout être est égal comme membre du peuple souverain. Toute voix sans visage est politiquement égale à n'importe quelle autre voix. Ce nom des sans-noms, c'est le seul nom qui, politiquement, ne soit pas un nom souillé. L'événement que le début du siècle a vu advenir dans votre pays mérite d'être conservé dans son universalité et dans sa singularité aussi loin que possible ; il ne doit pas dégénérer dans une addition de particularismes plus ou moins folkloriques. Contre le danger d'un relativisme culturel qui se traduit politiquement par un fédéralisme administratif, qui entérine ce relativisme sans chercher à en contrebalancer les effets pervers, il faut maintenir l'exigence de ce paradoxe que vos représentants ont décidé au nom du peuple de faire l'univers politique singulier de la Bolivie : un *Etat plurinational*. Ce que je dis là n'est pas une injonction ni un conseil, c'est une demande de la part d'un citoyen, et peu importe qu'il ne soit pas de votre pays, car justement, ce qu'il peut y avoir d'universel dans votre geste, c'est cet accord généré par-delà les frontières.

3.

Cette définition du peuple, strictement politique, peut être jugée restrictive. Et en un sens, elle l'est. Au moins, évite-t-elle de faire verser trop rapidement dans l'imaginaire où se complaisent les castes dirigeantes qui, sous prétexte de démocratie représentative plus ou moins déviée, s'arrogent le droit de parler du peuple à sa place, de le manipuler et de le faire parler alors qu'ils n'en sont pourtant que les porte-parole.

Dans ce cadre, la culture qui, elle, se soucie de communauté et de particularité, au risque de l'identitarisme, représente un enjeu politique dont il faut savoir gérer le risque, qui est double. D'un côté, il faut savoir s'ouvrir à l'extérieur et à l'inédit sans dissoudre son identité, politique d'ouverture et d'encouragement aux différentes singularités créatrices. De l'autre côté, il faut répondre au besoin, réel, d'une *action affirmative* en faveur du patrimoine et de l'héritage de l'état plurinational bolivien, et par là annuler le déséquilibre pluriséculaire qui humilia une part immense de la population et de son patrimoine — mais cela, sans se contenter de renverser ce déséquilibre : l'affirmation d'une force collective ne doit pas

devenir une fermeture aux sources de défigement permanent et de questionnement de notre identité. Les lieux communs doivent demeurer les plateformes d'accueil de l'imprévu, de ce qui nous empêche de nous renfermer, de nous sentir *trop* bien entre nous. L'identité véritable d'un peuple en vie n'a pas peur du dehors, ni d'accueillir ce dehors comme tel, et d'aller à sa rencontre. Ce dehors, ce sont *les autres*, mais plus encore : c'est ce qui en nous-mêmes n'existe pas encore. On appelle cela l'avenir ; cela peut être une aventure, c'est-à-dire ce qui advient ; mais hélas, cela peut être une répétition des acquis.¹⁶⁷ Et là encore, les risques de désastre politique, de banalisation rampante de l'état délétère ambiant, sont réels et présents, en Bolivie comme ailleurs.

Le peuple ne se limite pas à son patrimoine, il ne faut pas en faire une entité culturelle figée : essentialiser et *naturaliser* le concept de *peuple* est dangereux à bien des égards, et l'on court alors le risque de tomber dans les dérives nationalistes ou racistes dont l'histoire dont je me sens l'héritier, l'histoire européenne occidentale, a montré qu'elles sont les pires des fléaux¹⁶⁸. Ainsi, une conception romantique de l'Esprit du peuple, pas foncièrement négative, a fini par être instrumentalisée de façon désastreuse : au nom d'un peuple, on en a mis d'autres en esclavage. *Si le patriotisme donne des dons de voyance au citoyen pour ce qui est des intérêts de l'État, il le rend encore totalement aveugle pour ce qui est des intérêts de l'humanité en général...* (Richard Wagner)

Pourtant, ce danger n'a rien à voir avec la définition initiale du *peuple*. Ce qui pose problème, c'est la volonté politique qui s'incarne à travers le discours dont le peuple est dit être le sujet. Pour que le sujet politique du peuple reste puissant sans devenir dangereux, il faut que la communauté qui le constitue prenne un autre risque : le risque nécessaire d'articuler en permanence collectivité et singularité. Le risque de la démocratie. Croire ce risque évitable mènerait à une impasse. Cependant, une véritable démocratie est un possible politique que peut assumer une subjectivité collective, un peuple. Et cela, à différentes échelles. Je peux vous dire que, de loin, de France, ce qui s'est passé chez vous et dans plusieurs autres endroits de ce continent depuis plus de quinze ans, a provoqué un tel sentiment. On peut sentir cela face à une masse qui se transforme et s'organise en nation ; mais on peut aussi sentir cette subjectivité dans des dimensions plus restreintes, dans quelques villages du Chiapas par exemple, où les zapatistes ne cherchent absolument pas à imposer leurs solutions de façon générale, mais où justement, ce dans quoi s'incarne le pouvoir du peuple à décider localement pour lui-même, c'est cette fameuse cagoule qui ne symbolise rien d'autre que l'égalité de chaque voix dans les décisions coopératives des *caracoles*, c'est-à-dire la pure fonction politique dénudée de toute particularité individuelle ; dans un registre plus quotidien et à une échelle encore plus restreinte, j'ai décrit un tel mouvement, sans le nommer ainsi, dans les classes d'école primaire lors d'une conférence précédente : un groupe d'écolier peut former un peuple. Tout cela, pour peu que s'organise la vie collective dont le groupe sera le sujet direct du pouvoir, et pas le *personnage* imaginaire que brandiront ceux qui lui ont confisqué ses prérogatives décisionnelles : un gouvernement injuste, une représentativité injustifiée, une hiérarchie administrative, etc. Cette participation du groupe à son propre gouvernement, cela s'appelle tout simplement une démocratie directe et participative. *Faire peuple* est une fonction qui naît dans ce que Marx appelle une *praxis*, c'est-à-dire toute pratique où les

¹⁶⁷ Les vrais acquis sont ceux qui rendent possible toujours plus d'égalité, de liberté et de fraternité. Je suis désolé d'en revenir aux trois mots qui font l'honneur de la France, mais en ce moment, c'est nécessaire, parce que la liberté des hommes y est bradée au profit de la liberté des marchandises et des finances, la fraternité est humiliée à travers des lois scélérates et des institutions honteuses telles qu'un *ministère de l'identité nationale* et de *l'immigration*, et l'égalité est de moins en moins respectée sur tous les plans, économiques et sociaux. Les sans-papiers concentrent sur leur sort les trois fléaux, et nous rappellent qu'une politique d'émancipation digne de ce nom ne peut qu'avoir pour sujet, et pour bénéficiaire, le peuple, c'est-à-dire tout être qui désire en être sujet, et pas telle ou telle partie ou caste. Ou alors, ce n'est pas la peine de parler de peuple ; ou pire : c'est de l'instrumentalisation du peuple qu'il s'agit.

¹⁶⁸ Les deux plus meurtrières dérives, sans doute, sont intimement liées au développement de la modernité européenne : l'une l'a ouverte et financée, avec ce désastre civilisationnel que fut la colonisation de votre continent ; l'autre a engouffré notre modernité, avec l'effondrement de l'idée d'humanité dans les deux conflits mondiaux, mais avant tout européens et dont notre continent est ressorti définitivement diminué, sur tous les plans, tant politique, qu'économique et éthique.

praticiens sont sujets et maîtres de leur production, au lieu de ne faire que fournir leur force de travail pour une production dont la décision politique et la propriété économique sont confisquées par une caste dominante. A propos de l'école, j'ai parlé d'une *praxis pédagogique*. C'est quand on sent se lever une telle dynamique que l'on prend conscience que quelque chose de neuf apparaît sur la scène de la politique.

Quelque chose qu'il ne faut pas confondre avec n'importe quelle définition du peuple. c'est ce que nous rappelle Karl Kraus, dans *La Troisième Nuit de Walpurgis*, face à la montée de la mystique nazie du Peuple allemand et de sa race aryenne. « *Il y a des moments où toute cette vie de misère s'engloutit pour ne laisser subsister que le peuple.* » (Gottfried Bend) *Très bien, sauf qu'il manque le corolaire : il existe encore d'autres peuples et si tous voulaient se prendre pour le peuple élu, l'apocalypse serait une gaminerie face à la chienlit qui s'ensuivrait.* L'apocalypse, l'Europe l'a connue. On peut croire qu'on en est ressorti. Il n'en est rien. C'est depuis cet abîme que je vous parle, et je vous remercie de m'avoir écouté.

Responsabilités de recherche et d'enseignement

L'étendue des discours

Mises au point sur les notions et enjeux d'une étude des phénomènes de discours¹⁶⁹

Introduction. Pourquoi, pour quoi analyser un discours ?

Analyser un discours, c'est être capable de comprendre pourquoi on peut avoir tel ou tel sentiment à sa réception.

Pas seulement pour l'expliquer, dans un commentaire composé ou un article de journal. Les chroniqueurs des grands hebdomadaires ne font souvent que des analyses de discours. Cela sert surtout à mieux comprendre ce qui se dit, comment cela est dit, entendu, en vue de la prochaine occasion où l'on aura à faire à ce type de discours. C'est définir là ce à quoi sert une théorie : modéliser un phénomène passé en vue d'une action future qui soit moins aliénée, plus consciente, plus libératrice. Regarder en arrière, en vue de plus tard. Les phénomènes de discours n'échappent pas à la règle. Si le corbeau de la fable avait su analyser la situation d'énonciation, il aurait compris que le renard n'était pas un adjuvant, et il aurait gardé son fromage.

Fondamentalement, si tous les phénomènes de l'ordre du discours constituent l'une des facettes les plus prégnantes de notre environnement et de notre façon d'y agir, réagir et créer, nous allons cependant les aborder ici de façon analytique. En commençant par nous intéresser au *comment* (comment discours-on ?), puis en venant au *pourquoi* (du côté de l'anthropologie ou de la philosophie du langage), et en regardant, enfin, l'*en vue de quoi* (quels sont les buts de nos discours ?).

I. Aborder un discours ?

A. Spécificité du discours : la question du sens

1. Langage, langue, parole, discours

Le *langage* est « la capacité spécifiquement humaine de communiquer au moyen d'un système de signes mettant en jeu une technique complexe et supposant l'existence d'une fonction symbolique. » Le langage, c'est ce qui est fondamental, au sens propre : on ne fonde rien sans langage, sans un système de signes.

Ce système de signes qu'est le langage, utilisé par un groupe social ou une communauté culturelle, constitue une *langue* particulière. La langue est un instrument de communication, elle existe dans et par la collectivité. Mais il ne faut pas s'y tromper : au niveau du vécu, le langage est une faculté abstraite : la langue maternelle est notre appréhension la plus profonde et la plus intime. Non seulement parce que c'est celle que le bébé entend en même temps qu'il touche le corps de sa mère, mais parce que c'est avec les repères que lui donne sa langue qu'il perçoit, nomme, distingue le monde. Cas des couleurs. En cela, la langue constitue un premier pas vers la notion de discours : elle dit quelque chose, présente une thèse sur le monde.

La langue peut se faire alors *parole* : ce serait « un acte individuel de volonté et d'intelligence » (Ferdinand de Saussure). Elle se distingue alors de la langue vue comme institution, qui ne peut être ni créée, ni modifiée par un individu : la parole a une dimension créatrice. C'est ce qui fait que le sujet articule une parole propre. Au sens strictement physiologique, la parole est liée à la voix ; par ailleurs, elle est l'expression la plus proche de notre vérité. La parole est l'actualisation individuelle du langage, la

¹⁶⁹ Ce texte constitue le cours d'introduction rédigé en 2002, pour le Séminaire d'Analyse du discours que j'ai pu créer grâce à Mireille Huchon, alors directrice de l'UFR de Langue française.

manière personnelle d'utiliser le code commun qu'est la langue. Toute parole, si elle est bien l'acte d'un sujet, est un pas de plus vers le discours.

Le *discours* est « une organisation transphrastique (visée inconnue des linguistes stricto sensu) rapporté à une ou plusieurs instances d'énonciation » (Jean-Claude Coquet). Cette définition a l'avantage d'être commune à toutes les dimensions que l'on pourra donner au terme de discours. Organisation : tout discours est structuré, son analyse ne sera pas un relevé aveugle, mais une tentative d'en comprendre l'architecture, le fonctionnement, les rapport à son environnement (ses racines, ses effets, etc.). Transphrastique : c'est une unité d'organisation indépendante de l'unité de la phrase (il peut donc s'agir de fragments d'énoncés, suite de phrases, paragraphe, livre entier, ensemble des œuvres d'un énonciateur que l'on nommera « l'auteur », par un souci de convention qui n'est par ailleurs pas évident du tout, mais aussi quelque chose d'abstrait : ce discours, c'est autant des prises de position politiques, des valeurs communes (éthiques, esthétiques, etc.) qui le « trahissent » : ses « instances d'énonciation », qui fait qu'on va en reconnaître la présence).

2. Des réalités distinctes, mais pas disjoignables

La distinction entre les termes définis doit être à son tour relativisée.

La *parole* ne se distingue de la langue que si l'on y voit *aussi* une volonté de discourir, de *dire quelque chose*. Mais parfois lorsque nous voulons dire quelque chose, nous disons en fait tout autre chose. Les « instances d'énonciation » que nous sommes ne sont pas vraiment libres, ni responsables de ce qu'elles profèrent. La parole sera-t-elle alors « vraie », « fausse » ? Un symptôme d'un discours beaucoup plus profond ? Et si oui, la vraie parole de quelqu'un, celle qui le rapprocherait peut-être le plus de sa vérité, ne serait-elle pas inconsciente ? La vraie voix de Zola, est-ce celle des Préfaces où il cherche à vendre sa théorie naturaliste, ou celle qui continue de nous donner le frisson, alors que nous avons relégué le Naturalisme au rang des documents d'archive ? Analyser le discours de Zola, ce sera tenir compte aussi de cela : ce ne sera pas s'en tenir à réciter un cours de fac sur le Naturalisme et sa stylistique, mais se demander : cette œuvre qui est née d'une vie et d'une volonté, en quoi peut-elle encore faire du sens dans la vie, et dans la volonté d'un lecteur ?

La définition du discours vient aussi mordre sur celle de la *langue*. En effet, une langue, dans la mesure où elle conditionne la vision du monde d'une communauté, contient forcément en elle un discours sur le monde, des thèses qui affirment certaines choses, et en rejettent d'autres. Cela, on peut le voir au niveau même de sa structuration. (Cas des mots : « le bien », « le mal », des substantifs à connotation morale issus de simple adverbess de matière). C'est un phénomène inévitable, qui donne à une langue son étoffe : on peut appeler cela l'idéologie, sans pour autant donner une connotation immédiatement péjorative à ce terme.

Il peut y avoir du discours même dans la langue, et dans des unités inférieures à la phrase. Pourquoi ? Une langue est forcément liée à une *culture*. Or, toute culture est un texte sur le monde ; un texte particulier, dans lequel les énoncés qui font sens n'ont pas forcément à voir avec les structures linguistiques habituelles, comme la phrase. Le discours ne peut pas se calquer purement sur la *linguistique* pour trouver ses propres critères de pertinence : sinon, cela voudrait dire que la vérité existe et que les structures du langage nous l'enseignent. Or la diversité des langues et de leurs structures nous indique déjà le contraire. C'est évidemment encore plus le cas pour la parole. C'est, enfin, le cas pour l'œuvre d'art : y a-t-il une seule interprétation possible d'une œuvre ? Les sciences du langage ont un rôle précis à jouer : nous aider à mieux comprendre comment fonctionne une langue, un objet artistique, etc. en le resituant dans les codes linguistiques et culturels de leur époque et de leur civilisation (cf. les travaux du sémanticien François Rastier). Mais ensuite, il ne faut pas croire qu'on en a fini avec le sens que peut prendre une œuvre. Sinon, nous saurions tous interpréter justement, intemporellement, une pièce de Molière, et tomberions tous d'accord.

Tout comme le langage est le propre de l'espèce humaine, de l'animal humain, le *discours* est le propre des hommes réels, historiques, dès lors qu'ils appartiennent à une culture, à une communauté, et qu'ils ont une langue dont ils se servent pour proférer une parole. Et chacune de leur interprétation d'une œuvre passée témoigne autant de leur sensibilité pour un discours passé que de leur propre discours, actuel et

vivant. C'est tout le problème, non plus seulement de l'Analyse du discours, mais de l'interprétation et de l'*herméneutique* (science de l'interprétation, cf. l'œuvre du philosophe Paul Ricoeur).

Langage, langue, parole, discours : tout ce qui relève du *symbolique* caractérise le monde « anthroposocial » (terme du sociologue Edgar Morin). Le phénomène du *sens*, c'est ce qui se déploie à travers cette nébuleuse laquelle à son tour n'est rien si on ne l'inclut pas dans la vie : dans l'imaginaire et le réel, l'action, le corps, le monde. Le sens n'est rien s'il n'est pas aussi du vécu ; ce n'est pas la signification figée des dictionnaires, ni même les « structures cachées » qu'il faudrait aller chercher comme un trésor : le sens, c'est aussi ce que nous en faisons. Analyser un discours, ce n'est pas aller à la pêche aux significations, qu'il nous livrerait comme un dictionnaire « contient » des listes de définitions : c'est essayer de comprendre comment ce discours peut faire sens pour quelqu'un, à tel moment ; et dans le cas des discours passés ou lointains, c'est chercher comment ce discours peut faire sens bien longtemps après, ou bien loin de son aire/ère origine. Comment il « nous parle » encore, nous émeut, nous sert dans notre propre vécu et dans notre propre pratique.

B. Le champ des discours

Il y a en gros deux types de discours, dans lesquels on peut aller fouiller.

1. Les discours déjà isolés

D'une part, les discours isolés : par exemple les œuvres d'art (littérature, musique, arts picturaux, multimédia, et même les performances (une danse, c'est du discours : la danse indienne classique en particulier a quelque chose de très narratif, de très codé, mais va en plus exprimer tout ce qui ne tient qu'à l'interprétation de la danseuse, et à son corps). Il y a aussi les œuvres de pensée, de réflexion, d'opinion : philosophie, articles de journaux, discours ou prises de parole, les théories, les monographies racontant des histoires singulières (les *Cinq Psychanalyses* de Freud racontent des histoires, lesquelles d'ailleurs sont elles-mêmes des récits de narration : la psychanalyse est basée sur ce que « raconte » l'analysant). Sans parler de toutes les productions, fort intéressantes, issues de la société de consommation, où la communication devient elle aussi un enjeu de globalisation : publicités, émissions de télé, etc.

2. La dimension abstraite des discours

D'autre part, il y a les discours non isolables : les idéologies, les opinions communes, tout ce qui relève des façons de penser qui nous conditionnent.

Pour s'intéresser à ce genre de problèmes, on peut partir d'un corpus d'échantillons représentatifs de l'idéologie, de l'opinion, etc. que l'on veut étudier : l'évolution du discours sur le 11 septembre à travers les journaux d'opinion, la vision de la femme à travers les romans du XVII^e siècle, etc.

On peut également aborder la question d'une façon plus « théorique », et aller étudier les études que certains auteurs ont pu faire sur des thèmes : le philosophe Michel Foucault et l'histoire de la folie à l'Âge classique ou celle de la sexualité en Occident, le sociologue Pierre Bourdieu et la création du champ littéraire et artistique aux XIX^e et XX^e siècles, etc. À partir de là, on peut soit présenter le point de vue d'un de ces auteurs à propos de la question, et proposer son propre avis, si possible en étant allé voir par soi-même de quoi il retourne, ou bien en confrontant plusieurs points de vue.

Il est possible également de s'intéresser à la structure du discours, à « comment on le dit », et c'est la partie spécifique à l'analyse linguistique du discours, au fonctionnement de la structure par laquelle on peut s'exprimer : comment une langue, une syntaxe s'organisent-elles ? Comment décrire l'ironie, par exemple (cf. les études du linguiste Oswald Ducrot) ?

Comment aller fouiner dans les différents genres de discours ? En faisant appel à des outils dans le champ des sciences du langage. Il ne s'agit pas ici de rejeter tous les outils que l'on a pu vous donner, au contraire. Il s'agit seulement de vous en servir à votre propre compte ; de les questionner là où leur sens a besoin d'être précisé, ou bien là où il ne vous convainc pas (soit que vous les trouvez insuffisants, insuffisamment clairs, ou que vous souhaitez simplement qu'on apprenne à les manipuler ensemble). Dans l'idéal, il nous faudrait travailler avec des outils notionnels, et il me faudrait ne pas vous faire un cours magistral sur des notions : ce n'est que lorsque vous auriez vous-mêmes tâtonnés expérimentalement avec

ces outils, et que vous les maîtriseriez, que vous seriez en état d'offrir à mon propre cours, à mon propre discours, une réception qui serait non pas passive, mais critique — et vous pourriez en faire l'analyse. Bref, vous feriez votre métier autant que je fais le mien. Évidemment, cela, j'espère que c'est ce qui va se passer cette année, et l'année prochaine si nous nous revoyons : dès cette année, de par les discussions et les entraînements autour des types de documents qu'il vous faudra préparer pour les questions du concours, ainsi que par les discussions que l'on pourra avoir autour de cette préparation et à la suite des stages que vous ferez dans ces classes élémentaires ; et l'an prochain, bien sûr à partir de vos propres classes.

C. Repérer un discours

Analyser un discours, c'est tout d'abord l'écouter, le percevoir, l'entendre. C'est donc reconnaître son existence, savoir la déceler : parfois c'est évident, d'autres fois moins. Il existe des discours auxquels on n'aurait jamais pensé à accorder la moindre importance.

1. Dans le champ des pratiques

Les discours ne se limitent pas à des discours linguistiques, parlés. On peut aussi trouver des traces d'un discours dans des pratiques ou des cultures, au sens large du terme. Par exemple, il serait très intéressant d'aller étudier le discours à l'œuvre dans le judo : dans l'esprit avec lequel cet art est né à l'origine, ce qu'il devient à travers son occidentalisation (analyse historique et sociologique), discours qui se traduit aussi dans tout le corpus de règles de vie à respecter dès lors qu'on entre sur un tatami, et surtout, peut-être, dans ce code des ceintures, qui fait que plus on est fort, plus on est capable de donner la mort, certes, mais plus on est capable avant tout de se maîtriser soi-même : c'est seulement ainsi qu'on respecte un ceinture noire et qu'on a confiance en ce statut, qui réunit pouvoir et responsabilité. Tout cela, c'est permis parce qu'on admet des lois communes : lois au sens de règles morales, mais aussi au sens de lois de signification : on s'est mis d'accord sur ce que signifie tel ou tel signe. Un tel dispositif de lois, cela s'appelle un langage. Le langage est ce qui est fondamental : par rapport à ces signes, on se situe, on sait « où on est », et cela aide parfois, personnellement, à savoir « où on en est », voire pour certains à « se trouver ». On « s'affirme » soi-même, comme on dit : affirmer, c'est dire quelque chose ; dire quelque chose, c'est possible grâce au langage : le judo propose à la fois un langage, et révèle toute une vision du monde, des relations entre individus, etc., et à ce titre est *aussi*, en même temps, un discours. Et conséquemment, comme toute autre façon d'agir, de symboliser, de se comporter. Il nous aide à parler, à émettre une parole, à produire nous-mêmes un discours.

2. Les discours que l'on (n')entend (pas)

Parfois nous n'entendons pas ce que disent les gens, les choses, la nature. Un beau jour, l'infirmière de *Johnny got his gun* découvre que Johnny, l'invalidé de guerre qui n'est plus qu'un homme-tronc sans visage ni voix, lui parle en morse : après des années, elle est la première à pouvoir communiquer avec lui. Avant, dans son isolement, y avait-il discours ? Le discours est quelque chose de complexe : ce n'est pas seulement dire, ni vouloir dire, c'est employer un langage ; or un langage doit être compris, entendu, sinon il n'existe pas.

Et quelques fois, se rendre compte de l'existence d'un discours, cela nous fait nous rendre compte qu'il est émis depuis longtemps et que nous passons à côté sans qu'il nous dise rien. Les conquistadores de Cortés sont passés à côté des pyramides aztèques sans les voir car elles étaient recouvertes de jungle : tout ce qu'elles représentent, racontent, apprennent de la civilisation précolombienne n'était alors qu'un discours enfoui – une absence de discours. Malraux a écrit des pages merveilleuses sur la vie des œuvres d'art qui naissent, meurent, ressuscitent.

Tout comme, selon que l'on a plus ou moins besoin de la nature pour vivre, on sera plus ou moins sensible aux signes qu'elle émet : un braconnier ou un paysan fera attention à des détails du climat ou de la végétation qui passeront inaperçus aux yeux du citadin. Autre cas : les hiéroglyphes. Nous savons qu'il y a là un langage, dont c'est non seulement le sens nous échappe, mais carrément le code : on sait qu'il y a du discours, des signes qui veulent dire quelque chose – mais il est impossible de savoir quoi.

Il y a pire : parfois, nous entendons ce que nous disent les choses, sans nous en rendre compte. Messages

subliminaux, qui vont nous toucher inconsciemment, etc. : la publicité sait jouer de ces régimes allusifs de la parole. À ce niveau-là, l'inconscience est facteur de manipulation, évidemment. C'est le cas de ces voitures dont on a vanté l'aspect « jeunesse ». Il est évident que le but n'était pas de séduire les jeunes, en leur présentant une vision caricaturale d'eux-mêmes : le but était de vendre *surtout* cette voiture à un public âgé souhaitant se « rajeunir ». Les pubs qui paraissaient ringardes aux yeux des jeunes ont réussi à toucher leur vraie cible : les ringards voulant passer pour des jeunes.

Mais ce cas ne doit pas nous faire croire que les discours inconscients impliquent forcément une « manipulation ». Quand le sémiologue Roland Barthes analyse « les mythes modernes » – la DS, entre autres, dans *Mythologies* – on se rend compte que les choses de tous les jours peuvent parler. Bien sûr, ce ne sont pas « elles » qui parlent : mais ce n'est pas pour autant la conscience de leurs concepteurs, auteurs, créateurs.

3. Les discours « anonymes » : ceux que « nous parlons »

Ce qui parle alors, c'est ce qui relève de la doxa (opinion commune), de la pensée commune à un groupe humain : une société, une culture, historiquement déterminées, mais aussi, parfois, des groupes à l'échelle plus réduite. Les phénomènes de petits groupes, tels qu'ils ont été analysés par le psychanalyste anglais Bion, ou bien les recherches qui ont pu être menées par des ethnologues ou sociologues sur les « cultures d'entreprise » témoignent de situations où les gens se mettent à parler un langage commun, à avoir des références communes, et surtout des *façons de penser et de réagir* communes. C'est sur ce dernier point que se révèle vraiment la profondeur de l'ancrage d'un discours : on ne se contente plus de « parler *manager* », par exemple, on le devient vraiment. On se « prend au jeu ». Bourdieu parle d'une « *illusio* », lorsqu'il analyse ce phénomène à l'échelle des champs sociaux dans leur ensemble : on accepte une règle, mais pas de façon consciente : le fait même d'être plongé dans un milieu où, pour réagir de façon efficace, il faut obéir à certaines lois, avoir certains comportements, fait que l'on en intériorise les *normes*, les « *habitus* » comme il le dit, et que ces derniers, dans ce monde dans lequel nous évoluons et situons notre action, mais aussi notre valeur, notre existence, etc. finissent par nous sembler « naturels ».

II. Autour des phénomènes de doxa : opinions, réalités, discours

Et en un sens c'est bien le cas : lorsque nous sommes en permanence immergés dans un monde social, et lorsque nous évoluons dans une société où il est de plus en plus difficile d'échapper à ces cadres de vie, après tout artificiels et bien souvent imposés, ces derniers finissent par être pour nous un environnement plus réel que la nature elle-même.

On peut analyser le fonctionnement de cette dimension « idéologique » des opinions communes et de la doxa, à partir de commentaires par Éric Fassin (sociologue de l'ÉNS Ulm, dans un entretien sur France Culture du 27/02/2003) sur les discours étasunien et européen dans le cadre de l'actualité internationale (et surtout de l'Irak). Ils permettent de mettre en valeur certains faits, et certaines dimensions présentes dans tout discours.

A. La dimension fondamentale de la doxa

1. Saisir le sens d'un discours et d'une allusion : convocation d'un capital culturel

Fassin citait une comparaison sexiste : « Les Américains sont de Mars et les Européens sont de Vénus » : jeu de référence à une culture commune aux lecteurs de l'article, qui savent déchiffrer l'allusion au titre d'un best-seller, *Les Hommes viennent de Mars et les femmes de Vénus*. Cet effet de discours fonctionne en faisant appel au patrimoine culturel, ainsi qu'à une capacité à comprendre le régime allusif. C'est la dimension cognitive du stéréotype : comment arrive-t-on à décoder une allusion ?

On appartient à une communauté, dans laquelle tout ce qui relève de l'acculturation (éducation primaire : la famille, seconde : l'institution sociale de l'école, et tout ce qui tisse notre être-social : les médias, les habitudes, les organisations sociales, administratives, associatives, etc.) nous aide à acquérir un capital culturel, lequel va nous aider à comprendre ces références culturelles. On a ainsi la possibilité de

saisir ce que l'on veut nous faire comprendre : des messages et, plus fondamentalement, un discours ; cela nous permet, ensuite, de comprendre le monde, pour peu que l'on fasse confiance à ce discours qui nous est tenu à son égard. Nous nous mettons d'accord sur la réalité qu'il vise (ici, le conflit d'opinion USA/Vieille Europe). Le capital culturel se compose de la possibilité de percevoir cette réalité, et de saisir les points de références par rapport auxquels cette réalité « brute » va être surchargée de sens. Nous saisissons l'allusion à un titre d'ouvrage, qui établit l'équivalence Mars/masculin, Vénus/féminin : de cela naît un effet de sens.

2. La dimension fondamentale de la doxa : fonder une aire d'entente commune

Cette capacité de compréhension est pour nous comme un capital plus ou moins acquis et plus ou moins donné par notre appartenance à une communauté culturelle, un capital dont on se sert alors pour se procurer de l'information, exactement comme on se procure de quoi se nourrir avec de l'argent. Cela signifie que l'information est une consommation comme une autre : elle est ancrée dans l'organisation du monde humain, organisation matérielle, économique ; mais également dans la mesure où, êtres de culture, nous avons besoin de nous nourrir de connaissance pour vivre (cf. Edgar Morin, *La Méthode*, t.III & IV, Paris, Seuil).

C'est ce que l'on appelle l'éthique. Non pas seulement la norme « morale », mais surtout une base neutre : l'*ethos*. Ce terme grec, signifie « comportement », et désignera en philosophie la façon dont il faut se comporter, et en rhétorique, l'image de soi que vise à donner l'orateur à travers son discours, afin de séduire son public, et que ce public s'identifie à lui, à ce qu'il dit, et soit convaincu, séduit. C'est l'ensemble des valeurs, des codes et des comportements, acceptables et reconnus, autour desquels se construit l'unité d'une communauté, son « identité ». Cela relève de ce qu'on appelle les doxas, ou « opinions communes ». On peut aussi parler du « doxique », un niveau fondamental. Ces identités sont plus ou moins souples, fluides : sans elles, sans ces repères, impossible de donner de la valeur aux choses, aux êtres, aux événements. Il y a des doxas partout, des accords sur ce qu'il est bien-fondé ou non de croire, ce sur quoi il est bien-fondé ou non de s'appuyer pour ensuite construire un discours. Même en mathématique, en géométrie : par un point passe-t-il une seule parallèle à une autre droite, ou une infinité ? De là, on construit un discours dans le langage de la géométrie euclidienne ou dans celui de la géométrie de Riemann.

Cette identité, c'est bien sûr un mythe : elle n'existe pas en soi, mais elle permet à chacun de ses individus d'y trouver comme un socle, qui l'assure « en gros » de ce qu'il est, de qui il est, et sur la base duquel il peut construire son existence, voire l'existence de son groupe. Cette existence peut-être plus ou moins surdéterminée par le regard porté sur ce groupe, par le mode d'intégration de ce dernier dans les ensembles sociaux de rang supérieur. C'est toute la question des « minorités ethniques » et de leur naissance comme catégories sociales « objectives » (« nées » à l'époque coloniale).

Cela signifie également que le monde qui nous entoure est entièrement construit de symboles. Une sémiotique est une façon de traiter le monde et de donner une valeur aux choses en les faisant entrer dans un système de signes : on place les choses dans des catégories. Nos visions sont façonnées par des catégories : des « clichés », que nous imposons sur le réel pour lui donner un sens. Je rappelle le cas du traitement linguistique de la désignation des couleurs, qui déjà peut devenir tendancieux. En ce qui concerne les clichés, un cran est franchi dans l'imposition des mots sur la réalité : c'est de la déformation voulue, visant à discriminer la personne ou l'objet ainsi décrit. Le cran est d'autant plus franchi qu'il ne s'agit plus seulement de structures inconscientes de la langue, mais d'énoncés précis, de contenus conscients (et dont s'occupent essentiellement la sociologie et la sémantique). Mais si cela peut donner ce que l'on nomme l'idéologie — au sens marxiste, et péjoratif, du terme — cela n'en reste pas moins un phénomène définitionnel de toute appartenance. Jusqu'à Einstein, on croyait que la gravitation était une loi universelle : une telle croyance a permis des avancées considérables ; était-elle pour autant « vraie » ?

B. L'établissement dialogique de la réalité

1. Naissance de l'espace de discours : De l'autre au cœur du même

La réalité n'est donc pas brute, donnée, simple, mais toujours construite. Elle est dialogique (sa création naît d'un dialogue entre diverses forces, et la part de l'Autre est toujours prégnante en elle : que ce soit parce qu'elle prend en compte des dimensions qu'elle ne maîtrise pas, par son établissement à travers des dialogues, des thèses différentes les unes des autres, enfin parce qu'elle débouche ou se fonde souvent sur une polémique).

Reprenons toujours cet exemple des opinions des USA et de la « Vieille Europe ». On dit qu'il y a conflit d'opinion. Mais avant, sur bien des points, ces opinions étaient relativement ignorantes les unes des autres : un anti-américanisme lié à une certaine impuissance s'opposait à un anti-européanisme teinté de condescendance ; bref une ignorance mutuelle. Ce sont les états de fait qui, apparemment, changent : les données de la réalité soudain basculent, et l'on se rend compte que ce que l'on croyait être la réalité (sur laquelle on pouvait s'appuyer pour continuer de vivre, et avoir des idées assez fidèles au réel pour ne pas être mis en défaut) n'est plus une vision adéquate. Il a fallu le 11 septembre pour que les Étatsuniens réalisent qu'il y avait sérieusement d'autres opinions, et que ces opinions « ne les aimaient pas » (selon leurs propres catégories discursives) : il y a une trouée dans leur doxa, qui a fait traumatisme « paradoxal » (étymologiquement, *para* signifie « contre » : ce qui est paradoxal va à l'encontre de l'opinion commune, fait trouée dans notre « voile » doxique), et déclenché une incapacité de comprendre. C'est souvent parce qu'il y a différence et singularité que l'on se rend compte qu'il existe d'autres réalités. Ce qu'on appelle « la réalité » est en fait une affaire de convention.

Cette prégnance dans tous nos discours d'une composante « idéologique » est précisément ce qui peut fonder tout aussi bien une entente autour d'un thème, qu'une mésentente.

2. Crise dans le dialogique, ou tendances naturelles à l'identitarisme ?

Quand elles se sentent *trop* mises en danger, ces doxas se « crispent », se « raidissent » et se « figent » autour de ce qui est alors proclamé comme leurs valeurs fondatrices, spécifiques. Ce sont alors les phénomènes d'identitarisme, de « communautarisme » (les problèmes de racisme, d'antisémitisme, de laïcité dans les écoles à l'heure actuelle). C'est la fermeture à l'autre, ou bien son symétrique : le traumatisme de la découverte de l'autre que l'on avait refoulé, ignoré jusqu'alors et qui vient faire s'écrouler les anciennes catégories de perception du réel. C'est ce qui est arrivé après le 11 septembre : rassemblement derrière des valeurs « sacrées », tout comme il y eut « L'Union sacrée » en France durant la Guerre de 14-18. Une concorde qui signalait que l'identité du groupe avait été attaquée dans son ensemble, et que cette attaque de l'extérieur imposait de fait une communauté interne, « identifiée » de fait. Les conséquences de cette retrouvaille avec une cohésion interne, ne sont pas alors forcément à confondre avec désignation d'un ennemi, et sont avant tout la recherche d'une quête de soi.

3. Dimension « chronologique », et surtout dialectique de ces formations doxiques

La fondation d'une nouvelle opinion naît toujours du dépassement d'un conflit et de la remise en question d'une ancienne doxa. Prenons l'exemple de la fondation par excellence d'un discours : son établissement juridique.

En vue de fonder un discours à l'échelle commune d'un groupe social, l'entreprise du discours juridique est d'établir ce qui constitue à la fois la réalité et ses étalons par rapport auxquels on peut jauger de la valeur des actes et des êtres. Le fondement d'un tel discours est un *bien-fondé*, qui permet d'établir une relation de confiance : confiance reculée à un niveau jugé suffisant pour fonder un accord autour de critères qui vont permettre de dessiner des images, des cas de figure, des jugements, desquels ensuite pourront germer des individus de discours : « ce qu'est » un cas d'obéissance ou de désobéissance, une situation nécessitant l'ingérence ou la non-ingérence (cf. tout le combat mené par Kouchner et autres dans les années 90).

Ce qui se fixe alors est une opinion commune : le bien-fondé de toute opinion n'est pas La Vérité, mais une réalité, née d'un accord quant au niveau suffisant de preuves, signes, symboles permettant d'établir un

taux de confiance. Confiance en des mots et des discours, et dont l'enjeu peut graduellement aller de l'accord sur ce que l'on désigne par « rouge » ou « bleu », jusqu'à la distinction entre « bien » et « mal », « être vivant » et « fœtus », etc. Discours et éthique sont substantiellement au plus proche.

C. Une conception pragmatique et dialogique du discours

Cela mène à reconsidérer le rôle du discours dans la formation des aires d'opinions communes. Un rôle double : en tant que moyen d'action et non plus seulement de perception, et en tant que mise en contact de plusieurs aires d'opinion par la biais de ce que l'on nomme la « polémique », qui constitue en fait un retour du principe dialogique.

1. Quand discourir, c'est faire...

Cette capacité à comprendre le monde tel qu'il est décrit, montré à travers des langages, sert surtout à construire des interprétations, en vue d'agir. C'est la dimension pragmatique du langage, l'une des dominantes de la linguistique contemporaine et qui trouve dans les analystes du discours certains de ses plus fameux représentants (le linguiste Alain Maingueneau entre autres).

Ainsi, Roosevelt parlait-il de « Lady De Gaulle » qui tergiverse alors qu'il faut décider ou non du sort de l'Algérie et de l'Empire français. Un discours est une vision de la situation qui recourt à un stéréotype et qui, pas toujours aussi caricaturalement, permet de trouver une expression, qui range dans une catégorie la personne ou la réalité à estimer. Ce recours « traite » cette réalité en lui attribuant une valeur : alors, elle peut être manipulée avec les autres données dont elle va influencer le déroulement ; bref, elle devient un signe, repérable, articulable et manipulable par rapport à d'autres signes. — La vision de De Gaulle, évidemment, sera polarisée en sens inverse de celle des É.-U. : Giraud n'est rien, les Anglais peuvent être soit courageux, soit dangereux etc. De là, dans une articulation avec tous les autres types de discours (géostratégiques, militaires, économiques, etc.) naissent des analyses de la situation, des interprétations quant aux faits autour desquels il y a discussion, hésitation, et finalement décision quant à des stratégies à appliquer ; et selon les cas, il y aura différentes stratégies (au sens de « stratégies de discours », plus ou moins conciliables. Ce circuit va du fait réel à son interprétation, puis à la constitution d'un discours, lequel articule cette analyse langagière avec un but pratique : agir, voilà ce qui définit l'ancrage du discours dans le réel.

2. ... et quand faire redevient objet de discours...

Mais il ne faut pas croire que le mouvement s'arrête là, que le discours ne sert qu'à reverser dans le réel un fait qui en fut extrait pour être traité et « discuté » : ces tactiques nées de discours ne se figeront pas seulement sous la forme de faits historiques. Elles donneront naissance, ensuite, à différents discours concernant ces faits : pour reprendre le cas de De Gaulle, l'analyse des historiens français de la génération qui a connu la Résistance ne seront même pas identiques entre elles selon leur couleur politique, et différeront également de l'analyse des historiens étasuniens, etc. Cela peut sembler caricatural, mais dans les discours de beaucoup, de droite comme de gauche, De Gaulle était de la droite la plus fasciste, symbolisant certaines valeurs ou antivaleurs par rapport auxquelles se positionner soi-même (en 1940, à la Libération et la Reconstruction, contre le PCF, à l'époque de l'Algérie (« française » ?), en Mai 68, etc.) : des discours qui ont alternativement dominé l'opinion, selon les époques : il y eut donc plusieurs discours autour de De Gaulle, et tout compte fait il y eut plusieurs De Gaulle ; même chez ses biographes ; enfin, on se rend compte depuis pas mal d'années qu'il n'était pas si à droite que ça. Le discours sur la réalité fait jaillir plusieurs réalités...

3. Une conception dialogique du discours : comment une polémique est-elle possible ?

À partir de là, on confronte donc des opinions (à d'autres opinions, à du réel, bref à « de l'autre »). Mais souvent, cela prend la forme d'affrontements. Cela n'est possible que s'il existe un objet de litige, qui est commun aux deux adversaires.

Cela définit donc carrément, non plus *une* opinion, mais un espace de discours tissé d'opinions multiples et de leurs interactions. On l'a vu, la prise en compte du doxique fonde autant les phénomènes d'entente autour d'un thème, que les phénomènes de mésentente. Au niveau plus englobant du champ polémique

qui voit s'affronter par exemple les deux doxas étasunienne et « vieille-européenne », celles-ci s'accordent au moins sur plusieurs choses : qu'il existe deux entités distinctes, qu'il y a des opinions, et qu'il y a conflit. C'est justement parce qu'elles s'accordent au moins sur l'existence de cet objet que les deux parties peuvent s'opposer sur la façon de le traiter, de l'interpréter en vue de dominer symboliquement l'opinion quant à ce problème.

Si l'on ne perçoit pas l'objet qui pour l'autre a une valeur (positive ou polémique), on ne va pas entrer en communication (concorde ou affrontement), on ne parle pas dans le même réel, dans le même monde, dans la même réalité. Les Espagnols ont pu prendre tout l'or souhaité aux Amériques, car ce dernier n'était pas le métal le plus prisé par les civilisations Aztèque ou Maya. Dans les deux cultures, un même objet avait des valeurs totalement séparées. Il n'y a tout simplement aucun terrain commun : c'est l'ignorance mutuelle.

Par contre, il peut y avoir reconnaissance d'un même objet, mais avoir ce que l'on appelle un « dialogue de sourds » : ce n'est pas sur l'objet qu'on n'est pas d'accord, mais sur les catégories qui fondent l'appréciation. Ce qu'on ne conçoit pas, ce sont les fondements mêmes de la croyance de l'autre, mais c'est cependant sur un même objet, reconnu, que l'on polémique.

D. Position d'une Analyse du discours par rapport à ces phénomènes

1. Respecter la logique propre à un discours

Certes, il faut prendre en compte les raisons idéologiques qui dépassent le cadre de la seule opinion intérieure et amènent certains à s'engager « contre leur propre camp ». Mais cela, c'est encore une analyse de fond qui pourrait faire croire qu'il y a un fonctionnement objectif de la réalité (et qui dans le cas présent pourrait nous faire espérer qu'il est possible de statuer sur la pertinence d'un des deux discours au détriment de l'autre). Or, indépendamment de l'avis personnel de l'analyste, l'analyse d'un discours ne doit pas s'arrêter à cette seule description (stade auquel elle servirait avant tout à une analyse politique, ce qui peut être *aussi*, mais pas seulement, l'une de ses applications). Le point de vue des « énonciateurs¹⁷⁰ » du discours et l'ancrage de ce point de vue doivent être pris en compte.

Plus encore, si l'on s'intéresse à cette existence, c'est-à-dire au discours comme « chose » sociale qui n'est pas figée mais évolue, on peut dire qu'un discours est porteur d'une force de signification : selon qu'il s'ancre plus ou moins « bien » dans la réalité, c'est-à-dire s'il établit ou non un rapport adéquat entre le réel et le discours ambiant (doxas) que tiennent sur ce réel les « sujets du discours », alors cette force de signification se concrétisera ou non par une vie, par une adhésion, un ralliement de ceux qui le reçoivent à sa façon de retravailler la réalité et de lui donner visage. Les lieux communs qu'il instaure, qu'il utilise, qu'il reprend ou déforme n'ont ni force ni pertinence en eux-mêmes : c'est leur agencement, leur convocation qui font de ces outils et de ces cadres de perception, de pensée, des machines à faire du sens plus ou moins efficaces. Ainsi, des symboles sont ressortis à certaines occasions, avec plus ou moins de force persuasive : l'usage du drapeau français autour des dernières élections présidentielles a eu une fonction fortement symbolique, et ce pour l'ensemble du champ politique (ou presque), alors qu'il était limité, depuis bien des années, à certains courants politiques de courants dits « patriotiques » ou « conservateurs ». Mais pour jauger l'ancrage vivant ou au contraire la sclérose doxique de ces discours, il ne suffit pas de les juger de l'extérieur, sans modéliser les rapports complexes qu'ils établissent avec le « monde » de leurs sujets.

2. Comment se construit un discours dans un tel ensemble énonciatif ?

D'un point de vue rhétorique : Qu'est-ce donc qu'un avis ? Sa valeur n'est-elle pas basée sur celle de ses arguments ? Or, comment construit-on un argument ? C'est toute la question du philosophe grec Aristote, dans son ouvrage *La Rhétorique* : une preuve en logique est un syllogisme ; une preuve scientifique est basée sur une déduction rigoureuse et sur des faits avérés ; mais en rhétorique, on travaille à base

¹⁷⁰ Rappelons que ces « instances d'énonciation » ne sont pas obligatoirement des personnes. Ce peuvent être des groupes culturels entiers, voire des « pôles énonciateurs inconscients », c'est-à-dire des façons de voir qui sont à l'œuvre dans notre perception du réel sans que nous en ayons conscience.

d'enthymèmes, c'est-à-dire des tentatives de mener un raisonnement rigoureux sur des faits à propos desquels on ne peut avoir qu'une opinion, donc de conventions quant à ce qui peut être communément accepté ou non par l'assemblée qui va ensuite juger de la valeur (de persuasion) de notre discours. Or, c'est bien sur ce point de croyance minimum qu'achoppent actuellement les deux grandes aires de discours autour des fameux rapports d'experts de l'ONU : qu'est-ce qu'une preuve suffisante ? Qu'est-ce qu'un expert ? Qu'est-ce qui fait l'autorité de sa parole et du contenu de cette parole (les preuves qu'il avance) ?

Mais ce qui est sûr, c'est qu'un discours mal construit est aisément réfutable. Pour autant qu'un discours veuille rester dans la limite du vraisemblable, de l'acceptable, et qu'il cherche à convaincre, il lui faut un minimum de cohérence rhétorique. Par contre, s'il veut s'appuyer sur des preuves « hors de la technique », qui visent à faire autorité d'elles-mêmes, mais qui se révèlent être non-fondées, alors le discours se détruit lui-même, et apparaît pour ce qu'il est : le discours de la force, qui veut se parer des atours de l'acceptation par autrui. C'est ce qui se passe dans le cas de la fable « Le Loup et l'Agneau », où vaincre n'est pas convaincre, ni convaincre, vaincre.

3. Dans un champ de discours (polémique ou non), il importe donc de pointer :

- a. dans les discours eux-mêmes, les buts de chaque discours : depuis où, de quoi, à qui, pourquoi, en vue de quoi parle-t-on ? Cela, c'est le questionnement fondamental de toute approche rhétorique d'un discours, ou d'un champ de discours. Cela répond à la question : Dans quoi s'ancre un discours ? Et cela concerne autant l'origine, la visée, que la composition du discours.
- b. les lieux communs autour desquels on débat, et qui font qu'il y a possibilité de parole. Tenir compte de ce dans quoi ce discours est intégré (ne jamais oublier qu'il ne tient pas en l'air, tout seul), et de sa nature « dialogique » au sens large (pas seulement le dialogue) : le fait de parler à « de l'autre » mais plus encore d'avoir son discours constamment traversé par « de l'autre » (des tensions, des contradictions internes, des pressions de la réalité extérieure, etc.).
- c. les lieux communs (au sens courant de présupposés) de chaque « camp », dans la mesure où le point de vue défendu par un des sujets discourant ne saurait être une parole pure : un discours ancre toujours une parole dans une langue et une culture, une doxa.

Conclusion. Respecter un discours

Une fois que l'on a repéré qu'il y a du discours quelque part, il s'agit d'aborder ce discours *a priori* avec sympathie. À la fois refuser d'entrer dans son jeu complètement et d'y participer sans en questionner la règle, *et* cependant y entrer assez pour « y croire », pouvoir la comprendre de l'intérieur, en profondeur. C'est tenter d'en appréhender la logique et les enjeux, sans être fasciné par lui. Parfois, il est facile de ne pas être fasciné et de rester relativement extérieur à ce que l'on étudie. Lorsque l'on étudie un texte vieux de trois millénaires, ou lorsque Lévi-Strauss analyse les contes amérindiens, la distance est facile à maintenir.

Mais est-ce si sûr ? Pour peu que l'on s'intéresse à quelque chose qui, précisément, présente un intérêt pour nous, il est délicat de « garder ses distances » sans pour autant se réfugier dans une pseudo-objectivité, froideur, ironie qui n'a absolument rien de productif. Autant dire qu'analyser un discours, pour peu qu'on s'y penche assez profondément, cela finit toujours par rejaillir sur notre propre motivation. On ne fait pas de *vraie* recherche impunément : il importe d'autant plus de s'en rendre maître.

Enfin, si l'on revient sur la distinction initiale, on peut dire qu'étudier le langage, c'est étudier ce qui caractérise l'espèce humaine dans sa dimension structurale ; étudier la langue permet d'accéder à l'établissement d'aires plus ou moins stables de cohérences linguistique (c'est le but par exemple de la sociolinguistique) ; et l'étude des paroles proprement dites est une attention portée à ce qui fait la singularité des sujets. Mais le danger est la collision entre ces trois aires. Si l'on se contente d'étudier le langage, ou seulement la langue, les paroles ne deviennent plus que des actualisations sans singularité, et sur lesquelles on plaque des modèles d'explication tout puissants : elles ne sont que des cas particuliers de lois générales. On finit par croire que ce qui n'a pas d'existence statistique, et donc les paroles, toutes contingentes, ne valent rien au regard des sciences humaines — bien des linguistes en sont convaincus, ou

pire, se fichent de promouvoir une telle conception de l'humain. On réduit « ce qui fait sens » à des processus figés de signification, la complexité du langage à une conception purement utilitaire du langage comme outil de communication. Les tendances majeures de la didactique vont malheureusement dans ce sens... C'est là qu'est peut-être le plus grand danger, et c'est là que la notion de discours est salutaire. Le discours, c'est ce sur quoi on peut agir même si l'on veut respecter la parole et ne pas aller la toucher avec nos grosses artilleries théoriques de peur de la détruire. Le discours est le seul objet de langage sur lequel notre regard, en quête d'explication du réel, peut se poser, sans tomber dans la chimère de vouloir « voir », « toucher » la structure (du langage), ni tomber dans le crime de plaquer une signification générale, une vision systématique (imposée par la seule langue) sur la parole d'un sujet. Considérer ce que nous analysons comme un discours digne de ce nom, c'est dialectiser, lier entre elles toutes ces dimensions tout en respectant leur singularité. Le discours est donc lié à une parole, certes ; mais il n'est qu'une production de paroles, un état momentané de cette parole, qui respecte ce qui de la parole doit rester en creux par rapport à toute « explication ». C'est cela, l'éthique des sciences de la culture : la prise en compte de la singularité de la parole et de la communauté de la langue et de la culture.

Des textes libres à l'université ?

Introduction au recueil des résumés de mémoires

Aprene, Mastère MEEF-EBI¹⁷¹ (2011-2014)

Pierre Johan Laffitte

Depuis maintenant trois ans, Aprene accueille l'effort d'écriture de mémoires de Mastère soutenus dans le cadre du Mastère Meef-parcours Enseignement bilingue immersif du laboratoire de l'Icres (accueilli par l'IFTC) de l'Université de Perpignan-Via Domitia. Dans ce Mastère, l'ISLRF, à travers ses différentes composantes, joue depuis 2011 un rôle important.

Ayant été tuteur ou compagnon de route de presque tous les mémoires, je tenais à faire un recueil de cet immense effort collectif, afin d'en montrer la polyphonie, la diversité, les richesses — les limites aussi, bien sûr, tant aucun discours n'est utile et pertinent sans que des limites soient fixées à son aire de validité.

Les autres directrices (Martine Camiade, Myriam Bras) et directeur (Olivier Francomme) sont évidemment invités, s'ils le souhaitent, à inscrire, dans ce texte, leurs propres positions vis-à-vis des mémoires défendus, voire sur tout ou partie du dispositif que nous avons mis en place.

D'ores et déjà, qu'il me soit permis de rendre hommage à différents acteurs de cette aventure. D'une part, Patrice Baccou, directeur d'Aprene, et toute l'équipe administrative et de formation qui permet l'avancée des travaux dans des conditions que le présent politique et universitaire rend souvent très chaotiques. Puis nos partenaires de l'Institut d'Études transfrontalières de l'UPVD, Martine Camiade et Joan Becat, qui ont accueilli notre travail, l'ont reconnu et enrichi de leur regard et de leur exigence propres. Enfin, l'ISLRF et ses différents acteurs, au premier rang desquels Felip Hammel et Jean-Louis Blenet.

Et, plus que tout, ce qui fonde le sol hors duquel cet effort serait perspective : le mouvement associatif, éducatif et pédagogique des Calandretas, les enfants, les enseignants, les parents et tous les autres proches de cet engagement citoyen, linguistique et culturel. Si j'ai pour ma part moins été en contact avec ces derniers, leur présence et leur souci n'en ont pas moins été permanents dans l'immense effort collectif qui est ici présenté.

À l'heure des toutes dernières soutenances, s'achève la collaboration entre Aprene et l'équipe de l'Icres et de l'IFTC, clôturant ainsi trois années de pleine collaboration avec nos collègues universitaires catalans, ce pour quoi nous leur témoignons ici notre amitié.

I. Présentation générale du cadre de travail Aprene

1. Un chercheur collectif, une formation par portfolio, une écriture singulière

Tout d'abord, un mot sur le dispositif de travail, sur son organisation et son éthique, indissociables.

Patrice Baccou dirige la formation, *primum inter pares*, dans une équipe de *Paissels Ajudaires* et autres tuteurs, étayée par la présence d'autres enseignants intervenant dans les formations didactiques et pédagogiques, et par une équipe administrative très présente. Dans ce cadre, l'équipe participant dans le Mastère à l'écriture des mémoires et à l'organisation de la partie « pédagogique », il faut signaler en particulier trois personnes ou équipes : Brigitte Vicario et Pascale Danillon accompagnent les équipes d'étudiants sur le plan de l'élaboration pédagogique à partir du vécu de classe ; Pierre Barral et Felip Joulié s'occupent des Tice ; enfin, Olivier Francomme a apporté l'outil du portfolio électronique ainsi que sa

¹⁷¹ Mastère Métiers de l'éducation, de l'enseignement et de la formation — Parcours Enseignement bilingue immersif.

connaissance dans le domaine des sciences de l'éducation à l'université, ce par quoi il a permis la traduction réciproque entre le discours universitaire du Mastère (avec ses exigences et ses valeurs académiques) et le discours pédagogique d'Aprène (avec ses exigences et ses valeurs pédagogiques et coopératives).

Le travail d'écriture s'est souvent fait à partir d'une pratique qui s'ancre au moins dans deux années quasi-complètes de classe, les années « Aprène 1 et 2¹⁷² ». Aprène est en effet un organisme de formation qui étale son accueil et l'accompagnement des futurs enseignants sur trois années : cela fera figure de « survivance », en une époque où le mot d'ordre de la formation des maîtres est le rétrécissement — institutionnel, économique et, il faut bien le dire, pédagogique. Il a été important de sauvegarder ce système tri-annuel lors du passage à la mastérisation. Durant deux années maintenant, nous avons été accueillis dans le parcours « Enseignement bilingue immersif » du Mastère MEEF organisé à Perpignan. Dans ce cadre, nous avons réussi à maintenir le lien avec les pratiques pédagogiques et éthiques antérieures, par l'organisation que je vais à présent décrire.

L'idéal qui guide cette formation n'apparaîtra pas comme révolutionnaire pour qui connaît le fonctionnement d'une classe coopérative : c'est le même ! Mais de la réalité à l'idéal, il y a tout un chemin, et nous n'en sommes qu'à une première étape, encore imparfaite sans doute. Néanmoins, c'est vers ceci que nous tendons : une organisation coopérative de la formation, basée sur la production d'écrits libres, bien que répondant aux exigences universitaires légitimes, c'est-à-dire celles qui permettent de pouvoir être ouvert à tout chercheur, quelle que soit sa culture et son domaine de recherche, et de permettre aussi respectueusement que possible à ce dernier d'entrer dans les styles et les objets de nos mémoires.

Ce qui se construit, c'est un ensemble non-clos de connaissances partagées, de réflexions échangées, de pratiques mises en perspective. L'ensemble est hétérogène, à l'image des parcours de chacune et de chacun ; néanmoins, il forme une constellation de petites choses qui, parfois, dans le quotidien des classes ou d'ailleurs, brille et redonne du sens à nos métiers, enseignants mais pas seulement.

Les moments de recherche bibliographique, d'élaboration, de relectures, se sont faits souvent de façon coopérative, soit dans un travail en binôme, soit via le travail sur la plateforme électronique Agora, rassemblant nos portfolios.

Olivier Francomme a, pour résumer tout cela, une expression : il s'agit d'un « chercheur collectif ». Outre cette expression (et sa théorie !), il a apporté à Aprène un outil qui permet de mener à bien un tel travail : le portfolio, dans lequel les différentes fiches de lecture, présentations d'exposé, etc. ont pu être déposées et consultées. Cf. en annexe le texte d'O. Francomme présentant le dispositif de formation.

Au sortir de ces deux années qui, quelles qu'en soient la nature et la portée, vont connaître un fort changement de cap avec l'intégration au dispositif des Éspé, il me semble important de retenir ceci. Les tensions et la densité d'effort demandées aux participants à notre Mastère n'ont pu éviter d'engendrer de la souffrance, des doutes, des conflits : sur le plan administratif, il n'y avait aucune alternative ; en revanche, sur le plan pédagogique, la situation de crise est le point de départ de toute situation éducative. Eh bien, ce à quoi nous avons assisté, lors de nos différents conseils, durant les sessions de travail, c'est à une élaboration collective de nos moyens de travailler, d'avancer, de nous organiser. Les statuts et les responsabilités ont été subvertis et refondés dans leur autorité, de la même façon, exactement, qu'ils le sont dans la pédagogie institutionnelle de Fernand Oury, ou dans la psychothérapie institutionnelle de Jean Oury ou François Tosquelles, pour prendre des repères importants à nos yeux. Plus de différence entre enseignants et étudiants, dès lors qu'il s'agit de « ne pas s'en laisser passer une » (expression favorite de Tosquelles et Oury) ; plus de différence entre des statuts administratifs ou des rôles plus ou moins imaginaires, mais une fonction commune : produire du penser, essayer de tenir ensemble sens, éthique et pertinence. Les résultats, est-ce surprenant, ne sont pas tous probants. Qu'importe, pourrais-je presque

¹⁷² Durant l'année A1 (Aprène 1), les stagiaires sont à cheval entre stage intensif, séjour dans des classes et formation en centre. Suit l'année A2 (Aprène 2), où les stagiaires sont en responsabilité à *temps complet*. Une troisième année est, à proprement parler, l'année à l'issue de laquelle la formation pourra s'estimer achevée. En vue de correspondre avec le rythme LMD, Aprène est en cours de processus de validation de l'année A1 au niveau Licence 3.

dire : un nombre non négligeable des travaux menés sont non seulement d'une grande valeur intellectuelle, mais d'une grande *probité*, et surtout, nous avons vu se prouver tout simplement que, tout comme l'école, l'université accueille des sujets humains, qu'ils soient écoliers ou maîtres d'école, étudiants, enseignants ou chercheurs. Nous, responsables administratifs du Mastère, avons pris sur notre propre responsabilité de déléguer à tous la responsabilité de ce qui se produisait dans notre aire d'élaboration, mais surtout le pouvoir et la liberté dans l'organisation et l'évaluation de notre travail. Cela pouvait certes sembler risqué sur le plan imaginaire (« fantasmatique »), mais en fait, nous savions que cela était sans aucun danger réel : à aucun moment notre maquette n'aurait pu ignorer les cadres contractuels propre à tout Mastère. Et en fin de compte, ce Mastère, tel que nous l'avons mis en pratique à Aprene, a témoigné qu'il est possible de faire autre chose qu'« encadrer » et forcer : faire naître un cadre pertinent à partir de ceux qui en deviennent véritablement les sujets. Cette expérience, cela va sans dire, remplit toutes les conditions imposées par le champ universitaire en termes de qualité formelle et de contenu. Le psychiatre Jean Oury dit que « la psychothérapie institutionnelle se structure à partir du psychotique » : la pédagogie institutionnelle se structure tout autant à partir du désir de l'enfant ; et notre formation s'est structurée à partir du désir de nos (futurs) collègues.

C'est la parole de ces sujets qui, dans ce recueil, se donne à entendre — dimension du *ton*, sans doute la plus émouvante, et assurant probablement le plus profondément la qualité de *transfert* (quel que soit le sens que l'on donne à ce terme, psychanalytique mais pas seulement), qualité indispensable à tout outil éducatif. Cette tonalité parcourt un ensemble écrit considérable, qui forme un discours sur la réalité pédagogique et linguistique des calandretas ou de milieux proches, des Bressolas catalanes aux classes coopératives de l'école publique française. Ce discours se construit par éclairages fragmentés, se recoupant, provoquant des croisements de faisceaux, des effets de relief éclairants : ce discours se construit par « tâches » : des tâches qui, comme un tableau de Cézanne, sont à la fois singulières et distinctes, et cependant toutes reliées — sans quoi elles ne seraient pas signifiantes. Et c'est un tel tableau, toujours inachevé, mais chaque fois plus précis, qui se donne à lire dans les mémoires élaborés au sein de notre équipe.

2. Un discours sur la praxis pédagogique, né de cette praxis

Pourquoi insister sur cette incomplétude ? Pas par une clause de modestie plus ou moins artificielle, mais par une nécessité à la fois éthique et épistémologique. En effet, au fil de ces mémoires, émerge l'énoncé d'un savoir sur une réalité (les Calandretas, et autour) — mais peut-être pas comme on pourrait s'y attendre : il est construit par les acteurs de cette réalité (ses enseignants), depuis cette réalité (la pratique des classes, de l'engagement occitaniste et pédagogique), et selon les principes qui ont rendu possible cette réalité (la coopérative et la parole libre). Naît donc un discours sur une pratique, à partir de cette pratique (c'est déjà moins fréquent), et surtout qui ne s'autorise que de cette pratique et d'aucune extériorité scientifique supposée objective (c'est, pour le coup, *peu* fréquent).

Cette autorité a un prix : l'humilité à laquelle force tout regard immanent au champ qu'il regarde. Le discours de ces mémoires n'a donc pas prétention à dire le tout de cette pratique, ni à confisquer toute autorité à parler d'elle. Au contraire, c'est un appel à ce que d'autres voix viennent se faire entendre — elles ont déjà commencé, et Aprene a accueilli des enseignantes et enseignants catalanophones, membres de l'ISLRF, et francophones, ayant aidé à « mêler » l'occitan à « l'autre langue » des Calandretas, à savoir la pédagogie institutionnelle.

Pour autant, l'opportunité n'a pas été délaissée, d'établir nous-mêmes un discours sur notre *praxis* : un discours suffisamment analysé et questionné d'altérité, mais sans que cette analyse soit confisquée par une expertise venant du dehors, regard disjonctif qui se voudrait objectif sous prétexte qu'il est non concerné, et qui établit ce qui peut se dire, autour, à propos, autour d'une expérience née il y a de cela plus de trente ans.

On reconnaîtra ici une réticence à certaines dérives du discours qui s'autoproclame « expertise » ; on ne confondra pas cette réticence avec le refus d'un regard extérieur porté par d'autres praticiens, porteurs de leur pertinence propre et prêts à la *partager*... En effet, qu'ensuite d'autres rigueurs, d'autres désirs, d'autres

volontés établissent un dialogue complémentaire, voire dissonant, mais qui aide toujours plus à ouvrir l'aire culturelle et discursive de notre praxis, c'est ce que nous appelons de nos vœux. Et ce, toujours dans une éthique de la coopération et de l'immanence, sans la disjonction statutaire qui, parfois, dans le champ dit « scientifique », établit l'autorité à parler de façon à ce qu'elle soit confisquée à la praxis, au profit d'un « champ scolaire » supposé neutre, libéré des engagements, des engagements et des désirs (au sens où nous l'entendons : désir inconscient, sans lequel il n'est ni théorie ni pratique sérieuses).

Pour reprendre les termes du philosophe Alain Badiou, il y a dans l'écriture de ces mémoires une façon parmi d'autres, singulière, de soutenir subjectivement la fidélité à un événement, à une rencontre qui a bouleversé le cours de notre monde personnel, intime ou collectif : ce monde peut être culturel, pédagogique, politique, amoureux, et cet événement, cette rencontre peut avoir pour nom « calandreta », « occitan », « classe », « culture », « amitié », ou tout simplement « accueil véritable de l'autre entre tant qu'il ne sera jamais celui que je le crois être, ou que je le voudrais qu'il soit »... Cette fidélité, dans le vocabulaire d'Alain Badiou et dans notre réalité, prend pour nom *l'éthique*. Sans une telle éthique, aucune praxis ni aucune théorie pédagogiques sérieuses ne peuvent voir le jour, et tenir bon.

3. Des limites à ces écrits

Donc, ces écrits ne prétendent pas à être ce qu'ils ne sont pas. Ni sur le plan pédagogique, ni sur le plan académique.

C'est dans un cadre précis que les mémoires ont été rédigés, ils répondent aux exigences universitaires, et à ce titre ils ne sont pas des écrits pédagogiques à proprement parler ; en particulier, ce ne sont pas des monographies (même si la monographie est l'un des objets principaux traités ici), de par l'absence de temps suffisant pour élaborer collectivement et personnellement (et même si plusieurs écrits sont « travaillés » par la forme monographie, et découleront ensuite eux-mêmes sur une monographie).

Sur le plan académique, il est clair que certains mémoires auraient pu être plus fouillés, ou étayés : le temps en a manqué, et ce sont donc des propos d'amorce, des réflexions entamées, mais non closes, que nous proposons. Des travaux doctoraux, ou menés dans des optiques plus spécialisées sur le plan des techniques d'investigation (de tendance sociologique, psychologique ou linguistique, entre autres), auraient sans doute plus comblé certaines attentes. C'est assurément un manque, que nous assumons et qui nous pousse à une humilité non feinte.

Mais c'est aussi l'occasion de rappeler que, fidèles en cela à l'enseignement de certain psychanalyste, nous ne confondons pas la « faim de connaissances », cette volonté de « tout connaître », croyance imaginaire, et la « soif de savoir », qui quant à elle est inextinguible. Cette soif dé-clôt toujours notre univers de croyance et de connaissance, en défile les bien-fondés, et l'ouvre à accueillir l'imprévu, la contingence porteuse de nouvelles lois : autrement dit, nous fonctionnons dans ce que le sémioticien Peirce appelle la « logique du vague » ; et c'est par elle et non par une logique du général supposée toute-puissante, « toute-sachante », que nous gérons notre ouverture à ce qui est porteur de pertinence et d'utilité. Notre soif à l'égard de *ce qui reste à savoir* n'a pas pour seul désir de s'abreuver à la littérature scientifique, d'autant plus que sa croissance exponentielle semble ne pas l'empêcher parfois de se perdre dans les sables asséchants d'un positivisme, loin de la logique de nos praxis, c'est-à-dire à leur triade insécable de pertinence certes, mais aussi d'éthique, et de sens. Or cette logique ne vit qu'à s'abreuver à la source du désir et de la rencontre : le savoir vient de la rencontre de l'autre, dans toute sa singularité, sa contingence ; cet autre, c'est le sujet, tant chez les enfants qu'en nous-mêmes, cette dimension désirante et existante que quiconque croise dans son cheminement dans la classe ; c'est donc aussi ce à quoi la classe et la formation « s'ouvrent », comme le dit Patrice Baccou dans un mémoire qui, à ce titre, vaut sans doute comme une magnifique métonymie de l'aventure des calandretas.

Enfin, sur le plan du contenu des théories pédagogiques et didactiques, ces mémoires témoignent d'une pratique particulière aux Calandretas : certains sont clairement des travaux entrant dans le champ de la pédagogie institutionnelle, d'autres moins, voire pas du tout. Sur le plan des pratiques, des techniques, on peut rapprocher beaucoup plus certaines classes coopératives calandretas de la pédagogie Freinet. Enfin, il faut noter que toutes les classes de calandretas ne sont pas forcément des classes coopératives, et encore

moins des classes de pédagogie institutionnelle. René Laffitte, pédagogue à qui l'on doit, outre des ouvrages classiques de pédagogie institutionnelle, le fait d'avoir fait se rencontrer l'aventure des Calandretas et le champ de la pédagogie de Fernand Oury, a toujours insisté sur une chose : les Calandretas ne « pratiquent pas de la pédagogie institutionnelle », elles en « tiennent compte ». Pourquoi ? Parce qu'une telle pédagogie ne s'impose pas, pour la simple raison qu'elle est une pédagogie du désir, et que le désir ne se décide pas à la place de chaque sujet. Ainsi, le système de formation Aprene s'impose un objectif impossible, comme l'est le vrai métier d'éduquer (Freud le disait déjà), car si faire passer les futurs enseignants par cette expérience intime de la rencontre prolongée et réelle avec la pédagogie institutionnelle est fondamental, cela n'assure cependant de rien : ensuite, est fait le pari du sujet, lequel, lui seul, décidera s'il mettra en place une telle classe coopérative.

Qui croira pouvoir « faire mieux » en guise d'efficacité, et « généraliser la pédagogie institutionnelle », soit se trompe sur la logique singulière du désir, soit tiendra le sésame de la formation des maîtres, et gloire lui en sera rendue... En attendant, « ne rien dire que nous n'ayons fait », cet adage de Fernand Oury, reste le nôtre. Les solutions-miracles ne nous concernent pas, et notre but est tout sauf de voir s'étendre à toute la formation initiale ce qui, à nous, nous apparaît depuis des décennies comme une constellation d'outils pédagogiques, la plus efficace que nous ayons trouvée et éprouvée. La « pureté » qui estampille telle ou telle pédagogie n'a pas à être cherchée dans notre singulier rhizome, et surtout pas dans ce vaste chantier des mémoires de Mastère : nous avons à essayer de dire au plus près ce qui se fait, effectivement, avec ses limites et ses richesses.

Voici donc les mots, les gestes et les pensées d'enseignants qui, de près ou de loin, construisent l'aire culturelle des Calandretas.

4. Les enjeux d'une telle zone d'écriture occitane, et au-delà

Un enjeu particulièrement important de ce corpus de textes, à cheval sur l'occitan, le français mais également d'autres langues, réside dans l'établissement, souvent inédit, de repères théoriques, culturels, littéraires, témoignant de la vitalité de la langue occitane dans les champs éducatifs, culturels et sociopolitiques. Cette existence ne désigne pas seulement le fait que des livres, des textes, des documents existent déjà, auxquels nous sommes allés puiser pour écrire ces mémoires : ces mémoires sont en effet bien souvent les premières occurrences en langue occitane d'une langue pédagogique et philosophique, d'un corpus vaste de théories et de pratiques. Non contents d'apporter une quantité non-négligeable de champs lexicaux, conceptuels, voire stylistiques, à la langue occitane, témoignant ainsi de sa vigueur, de son ouverture permanente et de sa fécondité, ces mémoires reflètent avant tout la singularité de liaison qui existent entre ces familles théoriques, conceptuelles, culturelles : à leur lecture transparait la « pensée sauvage » (Claude Lévi-Strauss) de la pédagogie institutionnelle, sa façon de « faire feu de tout bois » au service du désir du sujet et de l'éthique pédagogique.

Symétriquement à cet air frais venu du dehors, d'autres mémoires contribuent à l'expansion du « pneuma » de la langue et de la culture occitanes. Le travail de certains met en lumière la richesse de la culture occitane, de son patrimoine ou de sa langue, dans l'histoire ou à l'époque contemporaine, dans les Calandretas ou ailleurs. C'est dans un contexte plurilingue que ces travaux sont rédigés : leur visibilité est une dimension importante (à notre modeste mesure d'écoliers certes...) pour que vive une certaine idée de l'occitan.

5. Une certaine disposition de ce recueil à la lecture : fixer, accueillir, lancer...

Une récapitulation de l'effort entrepris

Ce document est récapitulatif de ce qui a été fait, durant deux années qui, c'est le moins que l'on puisse dire, n'ont pas été faciles, et ont bien souvent poussé chacune et chacun d'entre nous à des limites, voire au-delà. La précarité, le tâtonnement, la mise au point loin d'être parfaite ont décidé des couleurs du temps qui ont dominé la météo du groupe et de chacune ou chacun. Malgré tout, le résultat est là, et les auteurs

et auteures ont de quoi être fières et fiers de leur travail. De tout cœur, je leur témoigne ici de mon admiration — même si cela n'élimine parfois ni certains désaccords, ni certaines critiques réciproques.

Je leur dis également merci de leur présence et de leur regard, de leur écoute et de leurs mots.

Répondre à « Je commence ma recherche : que faire ? »

Plus que tout, ce recueil se veut accueillant vis-à-vis des futurs participants au Mastère.

Voici autant d'exemples, de pistes, de chantiers ouverts dans lesquels vous pouvez vous engouffrer. Voici, surtout, autant d'auteurs, par ailleurs souvent des « copains », de ceux avec qui l'on rompt le pain quotidien, que vous pouvez contacter, à qui vous pouvez demander conseil — il est souvent beaucoup plus utile et agréable d'entrer ainsi dans sa recherche, que de passer par les « responsables étiquetés » : cela est vrai dans la classe, et cela le reste dans la recherche.

Mais vous pouvez également laisser infuser toutes ces tentatives dans votre imagination, et laisser votre désir associer librement autour de votre expérience propre, de vos envies...

Enfin (charité bien ordonnée commence par soi-même !), nous serions très intéressés par un regard distancié sur cette expérience que je viens de présenter ici, mais dans laquelle je suis évidemment trop impliqué pour éviter tout à fait d'être partial et partiel. Aussi, un étudiant en Mastère 1 pourrait tout à fait choisir par exemple de faire un mémoire « bibliographique », en rassemblant par exemple l'ensemble des bibliographies utilisées, des documents réalisés, des expériences partagées, etc. par l'ensemble de ces mémoires. On pourrait aussi imaginer de questionner plus avant le système de formation des Calandretas, si singulier, et d'en dresser une cartographie. Etc.

Autant dire que, accueillant, ce recueil se veut aussi *ouvrant* : les chantiers ici entrepris méritent assurément soit une accumulation de mémoires de Mastère, soit des travaux de plus grande respiration, c'est-à-dire des thèses de doctorat, ou bien encore des livres ou articles hors des cadres académiques. Nous appelons évidemment de nos vœux toutes ces écritures.

Accueillir, pas à n'importe quel prix...

Plus généralement, ce recueil se veut accueillant, vis-à-vis de quiconque voudra venir jeter un œil dans ce que nous faisons. Bien sûr, on n'entre pas à Aprene ni sur Agora comme dans un moulin : nous ne nous présentons pas ici dans la posture passive d'être « évalués », au sens qui hélas envahit le champ de la recherche et de la formation enseignante. En revanche, on peut juger de notre travail ; nous sommes ouverts à tout regard critique sérieux, agréable ou moins agréable, qui nous sera renvoyé. Cela ne peut que nous renforcer dans la tâche éthique d'aider des (futurs) enseignants à se former à accueillir le sujet et son désir, chez l'enfant mais aussi chez l'adulte, chez l'autre mais aussi chez soi-même. Une tâche qui se double d'un impératif politique, celui d'entrer dans les cadres universitaires qui sont aujourd'hui le passage obligé de la formation enseignante, quoi qu'on pense par ailleurs d'une telle évolution des choses : transformer la potentielle souffrance en un possible dépassement de soi-même.

Ces remarques n'empêche pas notre travail d'être totalement transparent dans ses propres critères d'évaluation. Pour cela, l'outil du portfolio électronique, déjà existant dans d'autres pays, mais tel que l'a adapté O. Francomme à la formation Aprene, s'avère être un atout de premier plan : je renvoie là encore à la présentation qu'il en fait dans l'article qu'il a écrit. Cet outil serait évidemment tout à fait défiguré, sur le plan pédagogique, s'il ne s'imprégnait de l'esprit coopératif qui règne dans la moindre des classes de nos collègues : preuve que l'éthique et la pertinence peuvent fonder une pratique efficace et d'une très grande souplesse (elle structure la communication au sein d'une population pourtant géographiquement et linguistiquement très éparpillée).

Cette transparence peut se lire comme la condition absolument nécessaire à courir pour fonder nos critères de pertinence, non seulement vis-à-vis de l'extérieur (communauté universitaire, sur le plan international, mais également instances évaluatrices : sur ce plan, nous estimons d'ailleurs être au-delà des standards attendus en matière de clarté des critères évaluatifs), mais surtout vis-à-vis des « étudiants », que nous considérons bien plus comme des collègues : car, je l'ai dit, ceux-ci participent sur un plan d'égalité à la responsabilité, à la décision et à la validation des sanctions symboliques que nous apposons à nos

différents travaux. C'est cela, l'organisation coopérative du travail, et la maîtrise collective de sa valeur — cela s'appelle une *praxis*. Francis Imbert défend l'idée d'une *praxis pédagogique*, celle de la pédagogie institutionnelle : nous tentons quant à nous de voir jusqu'où une praxis de la formation des maîtres est possible. Jusqu'à présent, malgré des vents parfois bien contraires, l'équipe de Patrice Baccou a prouvé qu'il est possible de concilier l'exigence de formation pédagogique propre à Aprene (en particulier son système de formation sur trois années de présence quasi-permanente dans les classes, ce qui est totalement hors des standards nationaux et européens) et une intégration à la culture académique d'un Mastère, titre d'ingénierie.

II. Présentation par grandes zones de recherche

Dans ce qui précède, j'ai avant tout présenté l'éthique et l'organisation coopérative de notre formation : ce faisant, l'accent a été mis sur la continuité pédagogique qui existe, des classes jusqu'à la formation. Toutefois, cela pourrait porter à penser que seule la pédagogie est au cœur de nos interrogations : c'est évidemment inexact, tant les Calandretas « marchent sur deux jambes », ou « parlent deux langues » : le bilinguisme immersif et les pédagogies coopératives de Célestin Freinet et de Fernand Oury. Cette présence importante de la problématique bilingue, et plus profondément *multilingue* et *interlinguistique*¹⁷³, demanderait assurément d'être poursuivie ; néanmoins elle a fait l'objet de mises au point et d'articulation avec les problématiques éducatives dont témoignent les présentations synthétiques qui viennent à présent.

Quelques grandes aires se découpent dans le massif des mémoires rédigés entre 2011 et 2014. La langue et les questions théoriques de bilinguisme et d'immersion ; la pédagogie des Calandretas, entre méthodes naturelles d'apprentissage, techniques Freinet et pédagogie Freinet, prise en compte du champ ouvert par la pédagogie institutionnelle ; le fonctionnement et l'histoire des Calandretas et de leur « univers » (confédéral, formateur, etc.) ; des questions plus larges et transversales (ouvertes sur la culture, le patrimoine, la société). Voici, par « zones », une présentation rapide des mémoires déjà soutenus. Je renvoie ensuite aux résumés de ces mémoires, et, hors de ce recueil, aux mémoires eux-mêmes.

Les présentations qui suivent sont les textes que j'ai chaque année rédigés en prévision des soutenances de juin ou de septembre. Elles témoignent d'un point de vue personnel, engagé, fruit d'un accompagnement long de l'auteur(e), fait d'échanges par courriels ou de vive voix, travail où le non-dit et le repos silencieux fait office d'interprétation « après-coup ». Le tout est venu, pour chaque mémoire, se condenser et s'inscrire dans ces textes qui témoignent donc, par delà leur utilité académique, d'une subjectivité, d'un ton enfin autorisé à être personnel. Je tiens de tels textes pour l'ultime et nécessaire accompagnement d'un directeur ou tuteur, trace de ce que, pour lui aussi, un travail s'est effectué dans l'entre-deux où il lui faut savoir garder sa place, pour mieux aider l'autre à placer sa parole. La direction d'un mémoire ne désigne pas pour l'universitaire un statut plus ou moins sordide de « Maître », mais l'exigence d'une éthique, témoin de ce qu'une praxis est à l'œuvre.

1. Questions linguistiques

Xavier Ferré, *Familles de langues. L'occitan, « piège » institutionnel éveillant au multilinguisme*

Le travail de Xavier Ferré est centré autour de « Familles de langues », l'un des principaux outils mis en place par les Calandretas et les linguistes qui cheminent avec elles, afin de travailler « la langue », tant dans son visage occitan que dans son visage français, mais également à travers les traits de toute autre langue rencontrée dans la vie de la classe et de son ouverture au monde extérieur. C'est le fait de la langue comme fait fondamentalement interlinguistique, qui est l'objet de ce mémoire.

Ce travail fait un point sur la situation de l'enseignement des langues dans laquelle s'intègre la pédagogie des langues des calandretas. Cette situation est abordée d'un point de vue « institutionnel » au sens

¹⁷³ Sur ces termes, je renvoie à plusieurs articles que j'ai écrits au sujet de cette formation, et que l'on trouvera rassemblés, dans « Vers une praxis linguistique », la seconde partie de ce volume 2 de mon dossier d'HDR (cf. *infra*).

habituel du terme, et à l'échelle européenne. Elle intègre également l'aspect technique de « Familles de langue », et s'attache alors à mettre en lumière les grands principes théoriques de linguistique et de psycholinguistique sur lesquels s'appuie ce programme. À cet égard, ce mémoire dresse un panorama des différents écrits qui ont présenté « Familles de langues ». Et ainsi, c'est un excellent outil d'apprentissage qui permet à tout autre enseignant, quelle que soit sa culture et la problématique de ses langues, de s'approprier « Familles de langues », en pleine connaissance de ses enjeux, des perspectives théoriques et politiques : loin d'en faire un outil tout-puissant, « universel », au contraire, ce mémoire le livre comme le ferait un bricoleur, conscient que la pertinence de son outil dépend du degré auquel a été poussée la relativité de son efficacité.

Mais si ce mémoire s'arrêtait là, on ne pourrait pour autant dire qu'il déploie cette « pensée sauvage » dont parle Claude Lévi-Strauss, pensée du bricolage si proche du « tâtonnement expérimental » cher à Freinet. C'est pourquoi il faut enfin, et peut-être surtout, souligner que X. Ferré parle de ce que devient « Familles de langues » une fois intégré dans la vie de la classe. Comprenons bien : il n'y a pas dans ce travail ce que l'on trouve souvent dans la recherche en didactique, à savoir une partie pratique « d'application », dans laquelle l'outil mis en place par des chercheurs est « testé » et « appliqué » dans des milieux où les enseignants et les enfants ne seraient finalement que des « appliquants », confirmant ou infirmant les hypothèses théoriques maîtrisées en amont par les « auteurs » d'un programme d'apprentissage. Cette logique d'application ferait de la classe de langue un cas particulier suivant la loi générale d'une conception didactique. Or, on l'a dit plus haut, c'est une logique de la singularité, une « logique du vague », qui marque la classe coopérative et plus généralement la praxis pédagogique : un outil, didactique ou autre, n'impose pas sa logique à la vie de la classe, c'est la vie de la classe qui intègre cet outil, le cabosse, et lui impose sa logique. C'est à ce prix seulement que la langue devient un être culturel véritable pour les enfants qui interrogent sa logique propre en la manipulant ; dit autrement, et pour faire référence à une conférence consultable sur le site d'Aprene, c'est ainsi seulement que l'occitan peut devenir une « institution » de la classe.

La logique sur laquelle fonctionne l'écrasante majorité des écrits sur la didactique (des langues, mais pas seulement) est une logique générale, selon le principe, par ailleurs tout à fait compréhensible, que « plus c'est généralisable, plus ce sera utile ». Penser ainsi, c'est penser l'éducation à une échelle macrosociale ; ce n'est pas un mal en soi, et il est nécessaire de mettre au point des outils scolaires porteurs d'une telle généralité. Toutefois, croire que la pédagogie se limite à de tels outils, c'est méconnaître toute la dimension singulière de la vie de la classe. Et la dernière partie du mémoire présente plusieurs situations où se lient logique des outils et logique de la vie. Les enseignants et les écoliers ne sont pas que des « pratiquants », mais sont des « praticiens » : ils ne font pas que produire ce qui leur est socialement demandé de produire (pour l'adulte, prodiguer des apprentissages ; pour les enfants, intégrer ces apprentissages). Ils sont maîtres de l'organisation de leur production (d'où par exemple le conseil de classe), des outils de leur production (et dont ils s'emparent et font... ce que bon leur semble), mais également de la reproduction de ces outils : un fichier qui ne sert à rien, aussi « sophistiqué » soit-il, restera très proprement rangé au fond de la classe ; en revanche, plus il servira, plus il sera manipulé, bousculé, arrangé. C'est à ce genre de tatouages que, dans la praxis, on reconnaît un outil, mais aussi un concept. Sur ce plan, que permet le mémoire de X. Ferré ? De réinjecter dans la discussion théorique le point de vue de la praxis : la vie de « Famille de langues » ne finit pas au dernier étage de sa diffusion, comme une modalité de son « application », elle est la condition sine qua non de son fonctionnement efficace. C'est, sur une didactique guidée par une logique du général, faire embrayer la logique du singulier du pédagogique : c'est intégrer l'outil dans la seule législation pertinente qui soit, sur le plan de la pédagogie. La didactique est intégrée au pédagogique, et non l'inverse : les apprentissages ne sont que la conséquence et le produit d'un milieu qui encourage à cet effort immense qu'est grandir, dans sa tête et dans son corps, dans son désir. Ce qui est premier, théoriquement autant que quotidiennement, c'est la vie de la classe.

Caroline Simon, *Les Créations lexicales chez l'enfant bilingue à Calandreta*

Ce travail est centré sur les créations lexicales des enfants face à la langue qu'ils découvrent, et vis-à-vis de laquelle ils utilisent les outils dont ils disposent, c'est-à-dire les structures lexicales.

Il s'agit d'une exemplification de ce que peut donner l'étude sémantique et lexicologique de la classe et du rapport des enfants à cette langue d'abord étrange, avant que d'être étrangère, qu'est l'occitan : comment, peu à peu, l'étranger devient sous l'effet d'une interrogation, donc d'un désir, étrange, et comment l'étrange se fait familier à coup de tâtonnements linguistiques. Et comment, peu à peu, la langue supposée familière se structure dans cette épreuve de l'altérité, devenant elle-même « l'autre de l'autre ». Mais on aurait tort de croire qu'il n'y a là qu'un « abord comparé » de deux langues, qui telles quelles demeureraient séparées, reliées seulement par la traversée du guet de l'agent linguistique qu'apprend à devenir l'enfant. Au fil de cette traversée permanente, un vécu quotidien d'appartenir aux deux rives naît, et se crée un territoire où, certes, au milieu coule une rivière, celle du désir de l'enfant, mais une aire linguistique unifiée, dans laquelle occitan et français ne sont que deux visages du fait anthropologique de l'outil langagier. Ce prototype vaut pour la découverte passionnante de l'aire romanistique, mais plus profondément, dans la vision qu'a l'enfant du monde et de ses langues, elle procure une matrice pour accueillir toute langue dans une structure intellectuelle souple pour féconder toujours plus la langue dite première de ce qui diffère de sa logique, et pour offrir à la langue dite seconde tous les atomes crochus nécessaires à son arrimage dans l'univers mental de l'enfant.

Ce travail offre un recueil de données, ainsi que des pistes d'analyse qui peuvent être intégrées dans des abords disciplinaires déjà constitués ; d'autres recherches pourront approfondir les liens qui, entre nos pratiques et ces techniques d'analyse, élargiraient et affinaient la compréhension de ce qui se passe dans « la classe comme milieu de langue(s) ».

Dans ce travail, il est à noter que la classe coopérative institutionnelle est un lieu de « récolte » de données, en particulier à travers le moment institué du « Quoi de neuf ? » d'où sont issus les corpus étudiés. Ce moment de parole est en effet un endroit particulièrement riche en « innovations », puisque la parole y a une liberté et une convivialité qui n'existe pas forcément dans d'autres lieux de parole. Une analyse qui dresserait « qualitativement » la cartographie de la classe coopérative et de ses différents lieux à l'aune de son incitation à « oser la pratique de la langue étrange » reste à faire... À ce sujet, on pourra se référer au mémoire de Xavier Ferré.

Véronique Pompeu, *Le Bilinguisme immersif en maternelle*

Ce travail a pour objet la présentation du bilinguisme immersif en maternelle. Son intérêt est de faire un point sur les grandes bases du projet linguistique des Calandretas, et d'informer le lecteur sur les grands repères qui, en psycholinguistique, mais également en philosophie du langage, ancrent le projet du bilinguisme et de l'immersion dans une conception du langage et de « l'être de paroles » (Cl. Hagège) qu'est l'enfant. Mais ce mémoire n'oublie pas de lier cela à l'autre versant de la réalité des classes, c'est-à-dire la pédagogie, et montre, à travers quelques exemples (il n'a pas été possible, hélas, pour l'auteure, de rassembler dans son mémoire tout son matériau, ni toutes ses analyses), comment les deux peuvent se rejoindre.

Ce travail a pour mérite de montrer dans quelle voie on peut se diriger, en vue de récolter et d'analyser des faits de langue et d'apprentissage, et ce, dès le niveau le plus naïf, au sens étymologique du terme, c'est-à-dire : au niveau le plus *natif* de la langue.

Il s'agit donc d'un mémoire qu'il est possible de lire afin de se familiariser avec les grandes lignes de la formation, et les grandes orientations de base qui, en termes de recherche, ont la faveur des linguistes parmi nous.

Delphine Furnari, *Le Bilinguisme et la pédagogie institutionnelle au service de l'acquisition de la langue 3*

Le travail de Delphine Furnari se propose d'aborder le rôle du dispositif bilingue-immersif et des outils pédagogiques de la pédagogie Freinet et de la pédagogie institutionnelle dans l'acquisition d'une « Langue 3^e, en l'occurrence l'anglais. Le cadre de ce travail est le collège Calandreta de Pau, où travaille l'auteur.

Le but de ce travail réside dans la présentation d'un terrain aux confluent de la linguistique et de la pédagogie, et ce d'une façon toute particulière puisque, non content d'être dans un collège occitan, il s'agit d'une classe de langue vivante étrangère. La position de D. Furnari est cependant décalée, étant donné que son enseignement se fait essentiellement en anglais et en français. La démarche adoptée consiste à présenter un état des lieux de la recherche autour des interactions entre LV2 et LV3. Une première partie fait une présentation des principales théories concernant les problèmes du rapport entre le bi/plurilinguisme et l'apprentissage d'une troisième langue, et plus généralement les différentes approches de l'acquisition de la langue. Une deuxième partie présente les caractéristiques du milieu dans lequel une telle base théorique et didactique peut être prise en compte : milieu hétérodoxe sur le plan des théories pédagogiques, mais également en ce qui concerne le statut des élèves, que l'auteur n'hésite pas à qualifier de « bilingues ». Qu'en est-il du rapport au désir d'apprendre qui peut émerger dans un tel milieu ? : c'est la question à laquelle aboutit cette partie. Enfin, une troisième et dernière partie est centrée autour de quelques situations de classe mettant en évidence les effets du bilinguisme par rapport à une situation d'apprentissage dans un collège traditionnel ; une telle analyse insiste en particulier sur la place que jouent l'évaluation, et son éthique, sur le rapport des élèves à leurs apprentissages. Ainsi, c'est sur la mise en question des pratiques et conceptions dominantes en matière d'évaluation des apprentissages que se clôt ce tour d'horizon de ce qui peut se passer dans une telle classe.

L'intérêt de ce travail réside en deux points au moins. D'une part, il s'agit d'une vision d'ensemble de ce que peut être la réalité d'une classe de langue dans un collège Calandreta. Nulle volonté de donner un modèle, ou de prétendre à une vision-type, il s'agit d'un témoignage, qui s'appuie sur une pratique de plus de dix années d'enseignement. D'autre part, et sans prétendre à une maîtrise ou un recul que seul un approfondissement en 3^e cycle d'une telle recherche permettrait, on peut savoir gré à l'auteur de présenter de façon synthétique une première vision d'ensemble de la question de l'apprentissage des langues, et des LV3 en particulier. Le champ des auteurs cités, tant dans le domaine proprement linguistique et didactique, que dans le domaine de la psychologie cognitive, permet de poser en première approche des pistes de lecture qui pourront être approfondies par qui souhaitera, ensuite, dans le cadre d'un Mastère, reprendre les questionnements ici ouverts. Il s'agit donc d'un travail tout à fait profitable à la communauté des stagiaires Aprene.

Partant, les limites d'un tel travail, qui sont réelles et dont l'auteur est tout à fait consciente, sont les suivantes. Tout d'abord, pour des raisons tenant aux conditions spéciales de cette année (de par la fin de l'étape antérieure de la réforme LMD de la formation enseignante, une seule année est accordée, même aux personnes entrant directement en M2 et devant par ailleurs faire classe, pour défendre leur mémoire dans le cadre du Mastère MEEF-EBI de l'UPVD-ISLRF), on regrette que ce travail de recherche n'ait pu bénéficier d'une seconde année, qui aurait vu se déployer deux aspects, en l'état trop allusif. Le premier est le manque, quantitatif, de toute la pratique de l'enseignante dont on sent cependant qu'elle est réelle, et que l'on aurait donc aimé « sentir » plus présente ; le second est le manque d'une véritable enquête, basée sur la mise en place de quelques protocoles (séances, observations, etc.) qui auraient permis d'infirmer ou de confirmer les hypothèses de l'auteur, qui ici sont donc seulement énoncées au titre de thèses. Par ailleurs, la revue bibliographique peut tout à fait pécher par un certain manque de recul, voire de maturation, étant donné la brièveté qui a été accordée à l'auteur pour s'approprier, et sur certains points se réapproprier, ce champ de recherche. De la même façon, une seule année n'est pas toujours suffisante pour effectuer une (ré-)acculturation à certaines exigences de la recherche en sciences du langage.

Mais, et il faut le rappeler et insister sur ce point, le présent mémoire ne se revendique pas comme un travail de linguistique proprement dit : il s'agit plutôt de tenir compte de ce champ de recherche et de ses propositions et avancées, dans le but d'une mise en question d'une pratique enseignante. Ainsi, c'est la

volonté de chevauchement, autant que de traduction, que l'on doit reconnaître comme la qualité principale de ce travail. Qualité aux effets en partie inaboutis, mais qui n'en demeure pas moins présente. Il appartiendra à d'autres de reprendre ce chantier, grâce à tout ce qui, au moins, aura été posé, tant en termes de réflexions personnelles, qu'en termes de repérages bibliographiques.

Cecilia Caralt, Acquisition d'une Langue 2 en groupe. Facteurs influant sur l'usage, la motivation et la qualité de la langue. Étude longitudinale dans une classe maternelle multi-niveau de Bressola

El trabajo de Mastère 2 de Cecilia Caralt es una obra que se enfoca en la adquisición de un “idioma 2” en una situación grupal, y en los factores influyendo sobre el uso, la motivación y la calidad del idioma. Se desarrolló esa investigación en una escuela Bressola, sobre dos años de trabajo, incluyendo la lectura muy amplia de la literatura psicolingüística, y el trabajo de campo.

Este trabajo es admirable sobre dos niveles de resueltos. Por una parte, esa revista de las teorías de nuestro campo de trabajo, es decir el bilingüismo en inmersión, permite una visión que permitirá a los lectores conocer de maneja fina y precisa los desafíos de esa disciplina científica y de sus experimentaciones prácticas. Por otra parte, me parece ejemplar tal presentación de una investigación tocante a lo que se observó en el aula y en otros momentos de convivencia “bressoliana”.

Así que saludo a un trabajo que nuestra colega catalana ha hecho de manera muy solida, un trabajo que permite a ISLRF proponer una visión de lo que se hace en la realidad de sus aulas, y en su campo, bastante joven, de formación por el compromiso de los docentes en la investigación del Mastère. Particularmente, siendo parte del organismo occitano Aprene (formación de docentes de las Calandretas), quiero, con todos mis colegas, y en particular Patrici Baccou, director de Aprene, y Olivier Francomme, co-organizador de los seminarios de elaboración e investigación, saludar a este trabajo tan serio y completo de nuestra colega de Bressola. Quiero insistir igualmente en ese hecho que somos muy alegres probar, gracias al trabajo de Cecilia Caralt, que la cooperación entre varias partes del ISLRF es fuente de intercambios, de aprendizajes recíprocos, y de enriquecimientos mutuales.

Así, tengo que precisar que hemos acogido al trabajo de Cecilia con toda su especificidad, y también sin negar nunca las diferencias factuales, incluso quizás varias divergencias de opciones pedagógicas, que pueden existir entre nuestras vías de promoción de la enseñanza bilingüe en inmersión. Por ejemplo, ¿Qué llamar “cooperación”, “métodos naturales de aprendizajes”, y como considerar la organización del trabajo pero también el camino singular de cada alumno hacia su saber propio – lo que nosotros llamamos “institucionalización de la relación educativa dentro de la praxis de los aulas? La cooperación, la reflexión y el intercambio dentro de ese paisaje de diferencias y singularidades, según nuestro enfoque, constituye la riqueza de la situación única que permitieron concretizar la existencia institucional del ISLRF, y su acogida institucional, intelectual y militante por el IFTC y el Icrecs de la Universidad de Perpignan-Vía Domitia. Esperamos sinceramente que tal trabajo, que ya no es único, será seguido por otras ocasiones de intercambios, especialmente durante el próximo congreso del ISLRF, cuyo grupo organizador serán nuestros colegas y amigos de las Bressolas.

Erola Millego, Francesc Franquesa, Les interférences linguistiques du français vers le catalan dans les écoles La Bressola

Le travail d'Erola Millego et Francesc Franquesa s'intitule : « Les interférences linguistiques du français vers le catalan dans les écoles La Bressola ». Il s'agit d'une étude des phénomènes d'interférence (mais donc, aussi, de création linguistique) observés surtout dans les moments « informels », de la part des enfants scolarisés dans les écoles bilingues immersives catalanes en Catalogne Nord. Il est constitué d'une étude quantitative portant sur ces phénomènes, d'une analyse de ces données, et enfin de la proposition de remédiations, et ce dans les différents cycles et moments de vie de la scolarisation.

Le travail de nos collègues constitue une étude qui répond à toutes les exigences de méthodologie de la recherche autour d'un fait linguistique avéré et du traitement scolaire adapté qui lui correspond. À ce titre, on ne peut que saluer le sérieux avec lequel le corpus d'énoncés a été effectué et récolté, puis analysé selon des catégories dûment référencées. On peut de plus souligner la forte cohérence qui existe entre cet état des

lieux et les réponses, point par point, qui sont apportées par les enseignants de la Bressola, non seulement de façon pratique et empirique, mais également dans son étayage théorique à l'échelle de l'ensemble de l'équipe Bressola. Ce dernier point met en relief la pensée didactique et pédagogique qui existe au sein de ce mouvement enseignant, et met à jour certains des fondements de son action éducative. C'est à ce titre un travail tout à fait convaincant.

Mais ce travail permet surtout de mettre en lumière le rapport qui peut s'établir, pacifié sans être artificiel, entre la logique qui naît dans la pratique et la logique du regard que peuvent porter sur elle la linguistique ou les sciences de l'éducation. Entre les deux, aucune scission n'assure à la posture scolastique de l'université le monopole de l'adjectif « scientifique » : on comprend en quoi les mémoires que l'IFTC et l'ISLRF permet de soutenir devant le regard conjugué de l'université et des enseignants bilingues sont paradoxaux, c'est-à-dire vont contre une certaine doxa dominant les sciences de l'éducation. Certains collègues appartenant aux dites sciences de l'éducation n'en ont pas moins prouvé, par leur lecture et leur présence¹⁷⁴, bienveillantes quoique critiques, que la doxa n'est pas le destin fatal de tous...

Sur le plan de la valeur propre de cette praxis de formation, mon avis, ici exprimé, ne peut se prévaloir d'aucun surplomb que ce soit : c'est le regard d'un pair¹⁷⁵ sur la production générale, coopérative dans le meilleur des cas, dans le détail des individualités discursives que représentent chacun de ces mémoires.

Ce mémoire représente par ailleurs un symbole fort : celui de l'accueil, par une des composantes de l'ISLRF, de collègues d'une autre composante. Comme le mémoire de Cecilia Caralt, soutenu en juillet 2014, en codirection avec Elisabet Serat, de l'Université de Girona, nous avons ici l'occasion de saluer un travail dont nous accueillons et apprécions la qualité d'information sur le système éducatif des Bressolas, et de « passage » des outils théorico-pratiques qui y sont mis en place. Dans notre esprit, une telle fluidité est la moindre des choses, et nous formons tous les vœux pour que de telles transversalités deviennent la monnaie courante de nos échanges, avec l'ensemble des collègues de l'ISLRF. Cela dit sans en oublier pour autant le statut hautement hypothétique et précaire de notre tentative de faire vivre une formation à l'enseignement bilingue immersif digne de ce nom, sous les coups inouïs dont a souffert cette année notre entreprise pourtant généreuse et ouverte à ses partenaires (ce qui ne signifie pas soumise...).

Pour l'ensemble de ces raisons, épistémologiques et collégiales, il est bon que, dans ces textes rédigés à propos des mémoires, soit marquée une fois au moins¹⁷⁶ la dimension de dialogue qui domine l'ambiance d'élaboration et d'affrontement de l'épreuve que représente un Mastère. Je vais donc citer un extrait de la correspondance qui a eu lieu entre les deux auteurs du présent mémoire et mon avis, celui d'un lecteur et d'un compagnon de route. Des questions, des points de vue, des échos, mais aussi des arguments dans lesquels se dit et se pense, entre Calandreta et Bressola, la singularité de nos deux cultures, leurs différences aussi, mais pas pour autant leur surdité réciproque.

Tout d'abord, une remarque sur les « moments informels » et d'autres notions éducatives :

« Selon votre définition du « moment informel », soit vous vous orientez vers une description objective, clairement fixée, de ce qu'est un tel moment, pour ensuite seulement en faire la liste. Soit vous poussez aussi la réflexion sur ce qui fait la *qualité* propre de ces moments, leur ambiance (qualité organisationnelle, de vécu, etc.), et surtout ce qui fait qu'en eux, un rapport à la langue, à son intégration et à son usage, peut changer dans la pratique des enfants. D'où une autre question : cette qualité, sur laquelle vous pariez car elle est porteuse (si je comprends bien) d'une plus grande

¹⁷⁴ Je pense en particulier, outre Elisabet Serat de l'Université de Girona, citée plus bas dans ce texte, à Patrick Geffard et Gerald Schlemminger, qui furent présents lors des premières soutenances en 2012, mais également, et avant tout, à Olivier Francomme, qui tout au long de cette formation, a su apprendre aux deux univers, universitaire et scolaire, à comprendre la langue de l'autre, à saisir les règles de son discours, à y traduire ses propres enjeux sans pour autant les dissoudre ou les importer de façon brute — ce dialogue jadis s'appelait « dialectique ».

¹⁷⁵ Puisque ma place est forcément à cheval sur deux fonctions : celle d'accompagner, et celle d'évaluer, je ne renie pas ma responsabilité dans les notes, élogieuses ou décevantes, qui sont attribuées aux écrits que nous validons. (Il n'est pas inutile, semble-t-il, de rappeler que cette note juge un travail, et non une personne.)

¹⁷⁶ Cela n'est pas tout à fait exact : je renvoie au texte consacré au mémoire de Patrici Baccou, qui là aussi prend une tonalité singulière, pour des raisons expliquées alors.

identification de la langue au plaisir et à la liberté, qu'est-ce qui fait qu'elle peut aussi avoir des conséquences sur la dimension « formelle », « pas informelle », de la vie et des apprentissages de l'écolier ? Ce qui pose à son tour une nouvelle question : comment distinguer les différentes « formes de langue » : la langue de vie n'est pas la langue d'apprentissage, etc. : oui, mais par rapport à quels critères ? La définition précise que vous construisez nécessite-t-elle seulement d'être resituée au sein de la bibliographie théorique, ou bien appelle-t-elle une définition précise, propre à la réalité des Bressolas ?

(...)

C'est pour cela que votre position par rapport à Philip W. Jackson est importante. Tout en tenant compte de la théorie qu'il donne de son objet, vous ne vous contentez pas d'appliquer ses catégories, d'y faire entrer votre réalité, ou au contraire de les infirmer. Vous apportez un savoir différent, bien que convergent. Cela vous semblera peut-être un point de détail, mais ce faisant, vous rétablissez un lien entre « scientifiques » et « praticiens », et c'est aussi un des enjeux de notre Mastère. Vous avez raison d'affirmer votre position propre. »

Ensuite, un avis sur les enjeux épistémologiques de la liaison entre théorie linguistique et pédagogie.

« La question que vous posez, à travers votre mémoire, est somme toute proche d'une autre question, fondamentale et complexe : la question du statut de l'erreur. Par ailleurs, vous touchez à la question de la définition des langues et de leurs aires propres : où s'arrête une langue, où commence une autre, et surtout, comment considérer ce qui fait passer de l'une à l'autre ? Il y a les classifications grammaticales, celles qui considèrent les choses fixées : ce sont les points de vue « centralisateurs », qui voient une frontière fixe entre les deux aires ; c'est dans le cadre de ce point de vue que votre classification se justifie. Ensuite, il y a le point de vue qui se focalise sur les lieux de la rencontre, des mélanges, des tâtonnements par les usagers réels (les enfants, ici). Et alors, on est d'un point de vue d'une « physique » des langues : à ce moment-là, il me semble que « l'interlinguistique » est plus important que le linguistique proprement dit : c'est le passage entre les deux langues qui est fondamental, plus que la langue elle-même. (Cf. la conférence que j'ai faite lors du congrès de la Grande-Motte, et qui se trouve sur le site Agora, Ressorgas/Colloqui 2013).

Dans cette aire de la rencontre, il faut garder les catégories fixes, mais l'importance de ces catégories ne dépend plus du critère « bon/faux » (le sémioticien Peirce parle ici de « logique du général et du particulier » : chaque cas particulier doit correspondre à une case, ou alors est hors-loi : ou faux, ou contingent) ; ce qui est important, c'est que les hypothèses et néologismes créés par les enfants « ouvrent » leurs capacités linguistiques à de nouvelles situations, à la faculté d'intégrer de nouvelles règles et de nouveaux matériaux langagiers (Peirce désigne cette situation sous le nom de « logique du vague » : le critère n'est plus vrai/faux, mais : mon hypothèse peut-elle débloquent mon incapacité à énoncer ma pensée en catalan, ou ne me le permet-elle pas ?). La logique du vague est celle du « tâtonnement expérimental » (Freinet) : c'est celle de tous les « chercheurs » que sont les gens qui apprennent à manipuler une langue nouvelle et encore en partie inconnue ; une fois qu'ils connaissent la langue, alors ils en maîtrisent parfaitement (dans l'idéal !) toutes les particularités : ils accèdent à un savoir général (logique du général) de cette langue.

Épistémologiquement, le choix est le suivant : entre les langues, y a-t-il différence ontologique, fixiste, une fois atteint un certain état d'unification par chacune d'entre elle, ou bien faut-il maintenir une conception *graduelle* du passage, avec des « équilibres ponctués » (concept que j'emprunte à la théorie de l'évolution néo-darwinienne proposé par le paléontologue Stephen Jay Gould, que j'adapte ici à notre question linguistique) ? C'est un choix qu'on doit faire ; il me semble qu'il dépend des regards que l'on pose sur la réalité de la langue, des moments où on la pose, et surtout des usages que l'on veut en faire. Dans votre cas, vous voulez à la fois considérer ces (més-)usages comme des outils pour perfectionner une maîtrise « correcte » (rectitude, droiture, perfection, mais aussi rectification, et tout le paradigme de l'« ortho » (orthographe, orthophonie, orthopédie... et orthodoxie...)) : logique du général qui constitue l'idéal de tout savoir scolaire), et les considérer réintégrés au cœur toute la richesse imprévisible (mais analysable et réutilisable !) de la vie quotidienne et des espaces de liberté d'usage que seul permet, à ce point, le système bilingue immersif (logique du vague de tout milieu éducatif riche, travaillé). Ainsi, le choix épistémologique rejaillit sur le choix pédagogique. Plus important encore : seule la pratique pédagogique permet de mettre en lumière l'épistémologie sous-jacente aux différentes théories linguistiques. Cela renverse profondément le rapport « d'application »

qui souvent existe entre les « sciences du langage » (ou de l'éducation, pareil) et la réalité des classes.

J'ai conscience que, ce disant, je tire votre réflexion hors du champ où vous la situez : non seulement je pose la question sur le plan épistémologique, mais en plus, j'adopte un point de vue pédagogique qui est propre aux Calandretas : il n'est sans doute, dans son fond, pas loin du vôtre, mais il reste toutefois distinct, dans les types de pédagogies mises en place (techniques Freinet, pédagogie institutionnelle). »

Bénédicte Horlait, *Accueil des conflits linguistiques, affectifs et cognitifs engendrés par scolarisation d'enfants nouvellement arrivés en France en collège ordinaire : apport des techniques Freinet*

Le travail de Bénédicte Horlait s'intitule « Accueil des conflits linguistiques, affectifs et cognitifs engendrés par scolarisation d'enfants nouvellement arrivés en France en collège ordinaire : apport des techniques Freinet ». Il s'agit d'un travail témoignant de la mise en place de certaines techniques Freinet dans le cadre de l'enseignement avec des enfants primo-arrivants.

Dans un premier temps, la présentation générale de la classe de langue permet de revenir sur des notions théoriques ayant trait à l'apprentissage du FLE, et à l'acquisition des langues étrangères ou de scolarisation en général. Cette présentation reprend ce qui avait été travaillé par l'auteure et Delphine Furnari, laquelle a quant à elle soutenu son mémoire sur l'enseignement de l'anglais en collège Calandreta. Dans une troisième partie, c'est la mise en place de dispositifs tels que le Quoi de neuf?, la sortie-enquête ou le texte libre qui sont présentés. Ces différentes techniques d'apprentissage sont articulées à la prise en compte des différentes langues maternelles, qui quant à elle permet de rappeler le programme Familles de langues mis au point par des chercheurs et des enseignants Calandreta (cf. mémoire de Xavier Ferré, soutenu en 2012).

Ce travail est avant tout le témoignage d'un essai de mise en place dans une classe au public particulièrement fragile (en termes de connaissances linguistiques, mais également de sécurité psychologique), de techniques coopératives et de méthodes naturelles d'apprentissage.

Il faut avant tout noter les points faibles de ce travail, qui manque d'une maturation nécessaire, qui eût nécessité une prise de recul, une lecture plus maîtrisée des principaux repères scientifiques ou pédagogiques sur ces questions ; on peut trouver une absence de problématique ferme, ce qui rend l'ensemble des exemples une suite de situations rapportées mais non soutenues et justifiées par des questions précises, des enjeux clairement discernés ; enfin, on peut par conséquent trouver que la réflexion portée sur les institutions ou techniques pêche par une absence d'approfondissement, parfois une certaine maladresse dans la non-maîtrise des débats pédagogiques.

Toutefois, je tiens à souligner ce qu'il y a de précieux dans ce travail, et qui réside avant tout dans l'essai, réel et quotidien, de l'enseignante, à tenter de mettre en place des dispositifs innovants, là où de nombreux collègues, même plus expérimentés, se contentent d'appliquer des méthodes pensées et mises au point ailleurs. L'essai témoigne d'un engagement quotidien, comme on le lit par exemple dans le cas de Natacha, dont la souffrance face à une situation familiale douloureuse (un mariage forcé en vue pour la jeune fille, alors qu'initialement, le père était contre) est accueillie par le groupe, est parlée et permet à son tour l'adolescente d'en parler à son père, ce qui dénoue la situation. Cette petite vignette (p.50sq) montre combien ce qui est pris en compte va bien au-delà des dimensions généralement considérées comme importantes, variables dites mesurables, dans les approches linguistiques strictes. Une telle qualité d'écoute témoigne de la présence, dans ce milieu, non seulement de langue et de compétences communicationnelles, mais de langage, de parole et donc de Loi symbolique. Cela constitue le sous-bassement nécessaire à la prise en compte des besoins et difficultés d'apprentissage proprement dits, comme cela est vu dans le dernier chapitre. Ce qui est montré ici est l'ossature d'une méthode, la présence totale bien que pas assez déployée d'un questionnement : un *souci* de l'autre, et de son accueil. Malgré les réserves évoquées, et bien que j'aie parlé d'une maladroite non-maîtrise de certains débats pédagogiques, je n'en relève pas moins le courage de l'enseignante, pourtant isolée et dans une situation scolaire qui encourage aux « rationalisations » et aux retranchements derrière une tâche purement didactique, d'être entrée dans la découverte de ces enjeux en mettant en place réellement des outils, des médiations, seules aptes à pouvoir transformer le milieu de la classe. C'est cela le matérialisme scolaire dont parle Freinet, et

bien des personnes croyant éviter ces naïvetés pédagogiques, alors qu'elles se contentent tout simplement de ne pas vouloir voir la réalité du sujet et de son angoisse, se réfugient dans la seule tâche des apprentissages didactiques ; ce qu'elles ignorent, alors, n'est pas la naïveté, mais la complexité de l'humain.

2. Questions de techniques pédagogiques

Patrick Albert *Les Tice et le Web 2.0 au collège Calandreta Leon Còrdas*¹⁷⁷

Le travail de Patrick Albert met en lumière la façon dont les « innovations » techniques peuvent intégrer la pédagogie sans l'écraser. L'utilisation des outils informatiques et de la communication numérique et Internet permettent de déployer plusieurs types de communication entre les élèves du Collège Leon Còrdas. Ce mémoire a tout d'abord le mérite de faire un point sur l'état « institutionnel » de la question des technologies numériques, et du cadre officiel dans lequel elles sont liées aux programmes de l'enseignement secondaire. Un retour historique questionne les trois échelles du mouvement Calandreta, de l'Éducation nationale et des problématiques européennes. Concernant l'étude proprement dite, elle se développe d'une façon intégratrice très forte : c'est dans la vie des individus (des adolescents, des adultes), de la classe, du collège, de la formation continue.

À travers ce travail centré autour d'une expérience locale, c'est toute une réflexion sur les rapports entre technologies, innovation et pédagogie, qui est proposée. Pour une part, un état des lieux est proposé autour de la technologie des Wikis et de sa mise en pratique dans le cadre du collège ; à ce titre, le mémoire s'avère déjà très utile. Par ailleurs, il rappelle que les « techniques » sont un élément fondateur du « matérialisme scolaire », de Freinet, et que c'est là le véritable horizon épistémologique et éthique de la pédagogie des Calandretas — et non la fascination pour « l'innovation », qui est pourtant le mot d'ordre de la doxa éducative depuis trente années, tous gouvernements confondus. Empiler les innovations sans penser avant tout à ce qui reste radicalement irréductible à ces changements techniques — c'est-à-dire le sujet et son désir —, c'est amasser des couches de vernis régulièrement repassées, qui font chaque fois oublier le cœur du métier, lequel resurgit toujours plus comme son problème : la pédagogie. La fascination didactique ou ludique pour les nouvelles technologies questionne le domaine certes très important de l'adaptation des apprentissages au monde réel dans lequel les enfants vivent et vivront, et ce faisant se focalisent sur leurs besoins, supposés et édictés, mais le plus souvent, elle ignore ou évite les questions fondamentales de ce qui dans leur subjectivité relève de dimensions autrement plus cruciales, celles de l'angoisse, du désir, et du manque (au sens psychanalytique de ces termes). Or le cœur de la pédagogie institutionnelle de Fernand Oury consiste à voir en quoi, dans quelque technique éducative que ce soit, le désir trouve à s'aliéner, à se dire, bref à entrer dans un « piège symbolique » d'où l'enfant ressort grandit : tenir compte d'une si profonde complexité singulière, c'est ce que permet « tout simplement », quotidiennement et sans aucune « intellectualisation » excessive, la vie du groupe-classe. Tenir compte du traitement de textes n'implique pas forcément d'oublier les vertus psychomotrices et psychologiques de l'imprimerie et du limographe : ce constat, il semblerait que même certains héritiers de Freinet l'aient oublié. Dans son écrit, P. Albert montre comment la technologie numérique, *une parmi d'autres* et qui n'écrase pas les précédentes), peut être porteuse de ce travail coopératif, « collégial » au sens fort du terme. Son travail déplie, explique cette pratique, la vie qu'elle aide à déployer dans son environnement, et donne ainsi une description et une analyse tout à fait « matérialiste » de la vie scolaire dans toutes ses dimensions.

Car un autre aspect du travail de P. Albert est à souligner : il s'agit d'une étude portant sur le niveau secondaire, tandis que la très grande majorité des enseignants Calandretas travaillent dans l'élémentaire. Non seulement nous voyons des problématiques différentes en termes de programmes, mais également une complexification forte des questions d'organisation du groupe, des phénomènes psychologiques afférents, etc. À ce titre, le collège est le cas par excellence de la caractéristique des Calandretas sur le plan de « l'échelle » à laquelle est posée la question pédagogique : généralement, un enseignant pratiquant la

¹⁷⁷ Titre complet : *Les Tice et le Web 2.0 au collège Calandreta Leon Còrdas. Quelle place et quel rôle sont attribués aux Tice et particulièrement aux Wikis technologie du Web 2.0 dans le projet pédagogique spécifique du collège Calandreta ?*

pédagogie institutionnelle dans une école habituelle est isolé dans sa classe, et rarement les institutions ont la possibilité de fonctionner à l'échelle de l'école toute entière ; tandis que dans les Calandretas, c'est l'inverse. C'est une ouverture sur ces nouveaux terrains d'étude, riches de phénomènes encore à explorer, qu'il faut assurément entretenir dans les années à venir où d'autres mémoires pourront être menés dans ce cadre.

Irène Pradal¹⁷⁸ et Mireille Dedieu¹⁷⁹

Le travail « à deux voix » ici présenté est issu de deux mémoires écrits séparément¹⁸⁰. Il réunit deux travaux dont l'intérêt majeur est de mettre en valeur l'abord de l'écrit (et de la lecture, évidemment) à travers quelques techniques majeures : l'album, le texte-libre et la correspondance. Outre la beauté et la richesse des créations dont témoignent les annexes de ces mémoires, ainsi que la réflexion psychologique importante, autour de la question de la place de l'autre dans l'écrit, sa place comme présence anthropologique fondamentale sans laquelle nul petit d'homme n'accède au langage, il importe de souligner combien on pourrait, dans ces travaux, trouver de pistes de réflexion et de mise en pratique.

Le travail de Mireille Dedieu plus précisément centré autour de l'écrit et l'album, il ouvre la voie, entre autres, à une série d'études que l'on pourrait faire sur la richesse sémiotique, artistique, des œuvres de langage que foment la vie de la classe. Je pense autant à des analyses formelles, qui peuvent prendre les œuvres pour elles-mêmes et les étudier comme autant de créations poétiques, qu'à des analyses pragmatiques, des conditions de réalisation, et de tout ce qu'elles impliquent dans la vie du groupe et de chaque enfant.

Quant au travail d'Irène Pradal, qui aborde la correspondance, outre son questionnement de la complexité du phénomène (pédagogique, psychologique, anthropologique), je rapporterai l'avis d'Olivier Francomme, qui connaît bien la question pour être à la fois l'un des membres très actifs de l'ICEM (Institut coopératif de l'École moderne) et spécialiste de la pédagogie Freinet : hormis ce mémoire, il y a peu, voire aucun ouvrage abordant sérieusement la correspondance scolaire telle que Freinet l'a inventée, et telle qu'elle existe réellement dans ces classes coopératives.

Cédons la parole aux deux co-auteur(e)s qui, à l'occasion de la refonte de leurs mémoires, ont précisé les raisons de leur rassemblement. Elles me semblent à cette occasion donner une vision précise de leurs démarches :

« Notre choix de publier ensemble nos deux mémoires tient essentiellement aux sujets de nos écrits : tous deux concernent la lecture, l'écriture et la socialisation de la parole de l'enfant dans une classe primaire Calandreta, c'est-à-dire une classe occitane pratiquant le bilinguisme immersif et s'appuyant sur la pédagogie et les techniques Freinet. Ainsi, c'est un ensemble sur ce que l'on appelle généralement « la méthode naturelle d'apprentissage » que nous détaillons dans nos deux textes. Celui de Mireille Dedieu se concentre en particulier sur la question du texte libre et de l'album, tandis que celui d'Irène Pradal concerne la correspondance scolaire. Il s'agit chaque fois de techniques d'apprentissages issues de la pédagogie Freinet ; nous les avons présentées telles que nous les pratiquons, dans un cadre travaillé par la pédagogie institutionnelle et bien sûr par le bilinguisme immersif où occitan et français font « cause commune » pour l'entrée des enfants dans la parole, la langue et le langage.

Le présent recueil se compose ainsi de quatre grandes parties.

La première est une présentation générale de ce cadre associatif (les Calandretas), pédagogique (inspiré par Célestin Freinet et Fernand Oury) et didactique. Nous évoquerons ainsi les principes directeurs de nos écoles occitanes, et aborderons ensuite l'histoire du développement des techniques pédagogiques qui mettent en œuvre la « méthode naturelle d'apprentissage » en matière d'écriture et de lecture, en particulier l'imprimerie. Nous insisterons sur la façon dont ces techniques permettent la prise en compte de la parole de l'enfant, c'est-à-dire sa singularité, et la socialisent. Nous achevons cette partie par une description de la classe comme univers de langage.

La deuxième partie fera ensuite un point rapide sur les abords pédagogiques et didactiques de la lecture et de l'écriture.

La troisième partie reprendra quant à elle l'analyse de Mireille Dedieu sur le texte-libre et l'album.

¹⁷⁸ Mémoire initial : Pradal, Irène, *La Correspondance scolaire : de la pratique de classe à l'institution*.

¹⁷⁹ Mémoire initial : Dedieu, Mireille, *Une Approche didactique et pédagogique de la création d'albums et du texte libre dans ces classes Calandreta au cycle II*.

¹⁸⁰ Il faut rappeler que rien n'interdit officiellement à un mémoire d'être cosigné par deux auteur(e)s.

Enfin, la quatrième partie développera la présentation de la correspondance par Irène Pradal.

Entre nos deux études monographiques, on notera sans doute des points communs, qui sait des redondances. Le lecteur excusera, nous l'espérons, ce qui relève de la lourdeur de style, mais saisira en quoi, à nos yeux, cette convergence concernant le fond de notre propos est *logique*. Avant tout, nous pratiquons toutes deux ces différentes techniques dans leur ensemble, et entre collègues, nous « correspondons », au même titre que les enfants, sur ce que nous vivons, mettons en place et produisons dans notre métier.

Mais d'une façon plus profonde, qui relève de l'idée que nous nous faisons de la pédagogie, il est évident que, dans une classe considérée comme un milieu vivant, une technique fait toujours écho à une autre. La réalité quotidienne de la classe est complexe, et les liens entre les différentes techniques pédagogiques empêchent de véritablement les séparer entre elles : pas de texte-libre sans journal, et sans les productions écrites de notre classe ou de celle de nos correspondants, pas de correspondance scolaire. Et sans l'ensemble des autres institutions, impossible d'envisager la possibilité de mettre en place de telles techniques d'apprentissages.

Par ailleurs, une dimension comme l'inconscient, par exemple, prendra un certain relief selon le regard théorique et historique de la première partie, mais se révélera sous un jour tout à fait différent en analysant son déploiement à travers le prisme de la correspondance et de tout ce qu'elle déclenche dans la vie des classes et de chaque épistolier.

Enfin, par moment, il nous a semblé nécessaire de laisser parfois deux mêmes « points » dans chacune de nos parties spécifiques, car c'est leur traitement qui était révélateur de nos singularités, et parce que c'est dans l'écart entre nos deux articulations que réside la possibilité à notre recueil de faire sens à la lecture, et de transmettre ce qu'il en est de la réalité de notre métier : c'est avec nos singularités que nous sommes enseignantes, et c'est avec leurs singularités que les enfants sont des écoliers, toutes et tous pleinement sujets dans ce monde qu'est notre classe. Aussi, ultime disparité et ultime distinctivité, ce sont bien *deux* classes qui forment le référent de notre discours : pas une « classe » unique, abstraite, dont nous présenterions des échantillons anonymes. Un « idéal » commun, oui, mais des existences uniques, forcément. Notre classe nous soutient dans notre effort d'écrire et de publier dans un tel lieu, académique, qui n'était pas celui où nous avons l'habitude de prendre la parole, ni d'être entendues. Voici donc notre « texte-libre », illustré comme un album, et que nous sommes heureuses de vous transmettre. Comme des correspondants ou des lecteurs du journal, par votre lecture en notre absence, vous contribuerez à donner du sens à notre écriture. »

Felip Joulí, *La Création d'un programme d'apprentissage de l'Histoire dans le cadre d'une didactique de l'Histoire en Calandreta*

Ce mémoire est la présentation par Felip Joulí, *païssel ajudaire*, d'un outil didactique, tant dans sa dimension d'utilisation en classe, que dans les grands enjeux par rapport auxquels il a été conçu. Il s'agit d'un ensemble didactique complet d'apprentissage de l'histoire dans les trois cycles. Cet outil présente la triple caractéristique d'être adapté à l'ancrage local et régional des Calandretas, de s'ancrer dans les débats suscités par les avancées épistémologiques en sciences humaines, et de faire une large part à la créativité et la personnalité de ses usagers qui en deviennent ainsi les co-auteurs. Le mémoire proprement dit est une présentation générale, épistémologique, technique et pédagogique de cet outil ; il est accompagné de trois volumes d'annexes : le premier présente les documents commentés et analysés dans le mémoire, le deuxième présente l'ensemble didactique, et le troisième en présente le « mode d'emploi », c'est-à-dire le livre de l'enseignant.

On ne peut être qu'admiratif du document ainsi créé par Felip Joulí, à tous égards.

D'une part, on y voit une proposition efficace d'enseigner l'histoire en respectant la singularité et la localisation culturelle de sa matière, mais aussi celle des enfants. C'est une réflexion sur les conditions efficaces d'une intégration véritable de la conscience historique par les élèves qui a guidé ce travail : ancrage dans un environnement qui fasse sens pour le vécu des enfants, mais également prise en compte de l'assimilation progressive d'une « évidence historique », dès les premiers niveaux de l'école maternelle, « terreau » nécessaire à un abord de l'histoire en cycle 3 qui profite d'un enracinement des repères sur le long terme. L'ancrage local de l'enseignement de l'histoire fait que cet outil est pensé dans son écosystème culturel : c'est une conception « écologique » de l'histoire, ce qui est tout à fait congruent avec la position linguistique des Calandretas. Mais cette vision « écologique » n'oublie pas, et c'est sans doute le plus important en profondeur, l'autre écosystème dans lequel l'apprentissage est intégré : la classe. Aussi, la réflexion de Felip Joulí sur l'enseignement de l'histoire ne se contente pas de viser une efficacité didactique maximale, mais privilégie une intégration optimale de cette dimension diachronique du savoir dans une pédagogie coopérative répondant aux principes des méthodes naturelles de Célestin Freinet.

D'autre part, il s'agit ici d'un outil qui est livré « clé-en-main », et dont assurément, la communauté enseignante peut tout à fait tirer un grand profit à le connaître, à s'en emparer, et à le diffuser. Dans ce cadre, une fois considérés les différents points de forme et de droits, la publication de cet outil me paraîtrait tout à fait bienvenue.

Olivier Francomme a tenu à souligner la rareté d'un tel travail, dans le champ français, de par son objet : le matérialisme scolaire, cher à Freinet, un « allant-de-soi » des pédagogies coopératives, et qui cependant demande à être posé dans le cadre de la création permanente de nouveaux outils éducatifs. « L'éducation sera sur mesure ou ne sera pas », disaient Freinet comme Oury : il s'agit de traduire cela dans l'effort permanent qui ne fait somme toute que reconduire celui du mouvement Freinet (et d'autres) depuis des décennies (on peut par exemple penser à l'ancienne CEL, Coopérative de l'École laïque, qui éditait les outils didactiques et les revues du mouvement de l'Icem).

Lors de sa soutenance, F. Joulié a mis en avant trois pistes de travail : la liaison avec l'utilisation informatique et multimédia de cet outil ; la diffusion auprès des autres enseignants en vue du travail, de l'élaboration collective et coopérative, et de l'affinement de la transdisciplinarité de cet outil ; une utilisation dans le cadre de la formation des futurs enseignants.

S'il faut poser quelques limites à ce travail, elles ne sont que « l'envers » de l'effort de Felip Joulié : l'abondance de son matériau, qui a pu même lui poser problème à le canaliser et à le faire « rentrer dans les cadres » du mémoire ; symétriquement, on peut peut-être regretter que certains des enjeux épistémologiques et idéologiques de l'enseignement de l'histoire n'aient pu être, de l'aveu même de l'auteur, plus amplement discutés, et plus actualisés.

Magali Comby, *De la mise en place d'ateliers à l'institutionnalisation de l'expression libre en Arts plastiques dans une classe maternelle de Calandreta*

Le travail de Magali Comby s'intitule *De la mesa en plaça de talhièrs cap a l'institucionalizaci6n de l'expressi6n liura en art plastic dins una classa mairala a Calandreta*. Il est le fruit d'une longue progression, non seulement depuis le Mastère 1, mais plus largement, il fait l'état d'une réflexion portée sur un parcours qui, parti du domaine des arts plastiques, est arrivé dans le monde de l'enseignement occitan.

Cette progression, elle doit se mesurer en comparant ce qu'était le mémoire de M1 et ce qu'il est devenu dans la forme actuelle. Les deux états n'ont rien à voir : à partir d'une matière de situations de classe, s'est déployée une réflexion sur les racines communes aux deux praxis que, d'abord de façon intuitive mais relativement obscure, puis de plus en plus clairement, l'auteure a senti proches sur plusieurs points. Cette proximité et ce tissage ont tout d'abord concerné le trajet personnel de l'enseignante, qui a trouvé dans la classe coopérative le moyen de poursuivre une réflexion et un rapport à la création qu'elle avait entamés dans le monde de la création artistique. Mais surtout, c'est sur le plan théorique que praxis pédagogique et praxis artistique sont non seulement rapprochées, mais comparées et, en un sens, théoriquement cofondées. En effet, M. Comby propose d'emblée une définition de la praxis comme production personnelle ou collective d'une valeur, par un sujet ou un groupe de sujets qui demeurent maîtres de cette valeur ; partant, elle rappelle que le concept de praxis fonctionne de pair avec le cc de poiesis, ou création libre, concernant donc le sujet dans sa singularité la plus irréductible. Praxis pédagogique et praxis artistique, dans cette optique, se définissent toutes deux par le lien entre ces deux dimensions : échange symbolique d'une valeur par la socialisation des productions, et respect en son sein de la liberté et de la contingence de la création. Quant à la prise en compte de la dimension artistique dans la praxis pédagogique, c'est évidemment le point précis sur lequel s'attarde ce mémoire. On peut donc dire que ce mémoire est à la fois une proposition de dialogue entre deux praxis, et plus précisément la façon dont une praxis (la pédagogie) est modalisée par la dimension artistique.

La dimension technique et pratique de ce mémoire est constituée par le socle « matérialiste » (au sens où Freinet parlait d'un « matérialisme scolaire ») : nous sont présentées plusieurs situations de classe, plusieurs types de productions, et enfin plusieurs déploiement de la subjectivité des praticiens (c'est-à-dire essentiellement des enfants) au fil des échanges occasionnés par la pratique artistique au cœur de la classe coopérative. Les annexes témoignent de la richesse de ce travail, de sa diversité qui tient autant aux thèmes,

techniques et branchements culturels induits par les choix de l'enseignante ou les hasards de la vie de la classe, qu'aux sources intimes de la production libre des enfants. On retrouve ici le lien indissociable, et si souvent cru contradictoire lorsqu'il est observé du dehors de la classe, entre un ancrage culturel fort des activités et la libre parole des enfants. Ici, le concept de « parole » doit être entendu au sens large, psychanalytique, prenant une multitude de formes langagières dont la diversité des arts offre l'un des meilleurs vecteurs.

À ce sujet, il faut relever le fort ancrage de ce mémoire dans une épistémologie d'inspiration psychanalytique, ce qui évidemment n'est pas pour surprendre lorsque l'on parle d'art, et de pédagogie institutionnelle — mais là encore, la singularité du travail de M. Comby réside dans la guise toute personnelle qu'elle donne à ce croisement relativement inédit. C'est sur ce dernier point qu'il faut insister. En effet, sur le plan de « l'art enfantin », les Calandretas sont les héritières de la longue et riche réflexion des mouvements de pédagogie moderne, et plus spécialement de l'ICEM et de la pédagogie Freinet en général. L'originalité de ce travail réside dans le branchement de la pédagogie institutionnelle dans ce débat, car sur le plan des techniques didactiques ou des méthodes naturelles, cette pédagogie s'est souvent revendiquée elle-même dans une directe continuité vis-à-vis de la pédagogie Freinet. Ici, les catégories d'analyse de la production artistique donnent une pleine valeur aux concepts décrits plus hauts (praxis, sujet, désir, parole), qui, dans le domaine pédagogique, ont été travaillés par la pédagogie institutionnelle : certes, la réflexion sur l'expression libre a pu avoir recours à de tels concepts, sans toutefois aller jusqu'à rejoindre le degré de fondation théorique que la pédagogie institutionnelle de Fernand Oury et ses continuateurs avait atteint sur le plan de l'institutionnalisation de la vie coopérative. On peut dire que l'on assiste à l'amorce d'un tel dialogue : peut-être pas le premier dans le champ des rapports entre pédagogie institutionnelle et pédagogie Freinet (il faudrait le vérifier), mais assurément dans le champ des Calandretas.

Enfin, sur le strict plan des productions de classe, ce mémoire témoigne de la richesse de ce qui se pratique dans les Calandretas, s'il fallait encore en douter. C'est l'occasion de rappeler que dans la pratique, d'autres enseignantes ont déjà ouvert cette voie, comme en témoigne la richesse du mémoire de Mireille Dedieu, qui accueillit M. Comby et fut sa païssel.

Valérie Adgé-Carisio, *Le Journal scolaire : une expérience pédagogique en Calandreta*¹⁸¹

Le mémoire de Valérie Adgé-Carisio s'intitule : « Lo jornal escolar de Celestin Freinet, un otis cooperatiu e personal de treball, de descoberta e de dialòg per lo regent e l'escolan, al fial d'una carrièra d'ensenhanta e a través diferents nivèls d'ensenhament. » Son objet porte sur le Journal scolaire tel qu'il a été inventé par Célestin Freinet et tel que l'enseignante l'a mis en place dans ses classes, de différents niveaux, lors d'une carrière déjà longue au sein des Calandretas.

Il s'agit d'un travail concernant une technique didactique et pédagogique qui allie méthode naturelle d'apprentissage, organisation coopérative du travail de la classe et accueil de la parole libre de l'enfant. La première partie du mémoire présente ainsi les principes du journal, tel qu'il est intégré dans le plan général de la pédagogie Freinet, et qu'il nécessite la maîtrise par les enfants de différentes techniques, en particulier celles qui président à l'illustration. Ce dernier point, qui n'est généralement pas le plus mis en relief quand on parle du Journal scolaire, fait l'objet du dernier chapitre. Sur ce point, on peut relier ce travail aux mémoires de Mireille Dedieu et de Magali Comby. La seconde partie relie entre elles les grandes aires d'efficacité de l'outil-journal dans le cadre didactique de l'entrée dans la lecture et l'écriture, et pédagogique de la mise en place de la classe : enseignement de l'écrit, médiateur organisant la communication dans et hors de la classe, et objet-médiation-institution autour duquel, parmi d'autres, le groupe vit et travaille. Enfin, la troisième partie est consacrée plus particulièrement à l'articulation entre le

¹⁸¹ Titre complet : *Le Journal scolaire : une expérience pédagogique en Calandreta. Le journal scolaire de Célestin Freinet, un outil coopératif et personnel de travail, de découverte et de dialogue pour l'enseignant et l'élève. Étude à travers les différents cycles, au fil d'une carrière d'enseignante.*

Journal et les apprentissages, et chaque chapitre nous y présente le journal dans un ensemble plus vaste : au sein de cet outils-clé de la méthode naturelle d'apprentissage, que sont les ceintures de niveau (tant pour la sanction symbolique des progrès de l'enfant, le moyen d'une évaluation intelligente, permanente et fine, des acquis), au sein de l'évolution à travers les cycles (vision diachronique souvent rare à être mise en valeur, dans l'expérience d'une enseignante), et enfin au sein des deux autres principales institutions à socialiser l'écriture et la lecture, la correspondance et l'enquête-album. Ainsi, on peut considérer ce mémoire comme un outil de formation, aidant à une première approche de ce que peut être l'emploi du journal scolaire dans le quotidien de plusieurs types de classes.

Toutefois, ce travail a une dimension plus personnelle qu'il faut souligner. V. Adgé est une enseignante depuis plusieurs années, et ce mémoire a représenté une occasion pour elle de faire le point sur l'une des techniques majeures auxquelles elle a eu recours. Il s'agit donc à la fois d'un regard rétrospectif et d'une réflexion sur ce qu'est, et donc pourrait devenir, le journal, dans son présent et dans l'avenir de sa pratique. Il est important de voir qu'un tel regard n'est pas qu'un constat, un état des lieux, un dossier : le regard questionne le passé, et loin de se contenter d'une simple présentation des résultats visibles, cela implique une analyse de ce qui a permis que ces résultats soient rendus possibles, et obtenus. Il eût été artificiel, face à la longue expérience de V. Adgé (elle n'est pas la seule enseignante dans ce cas, évidemment), de suivre le protocole habituel de construction d'un mémoire de recherche. En effet, l'auteure part de ses classes, elle n'y entre pas pour tester une méthode (didactique ou d'animation), ou prendre un objet d'étude strictement isolable (un corpus, une notion, un phénomène isolé) : se mouler a priori dans l'idéal d'un protocole (hypothèses, vérification, etc.) est aussi inhibant qu'artificiel. L'artisan pédagogique (ce terme est emprunté au titre du bulletin du groupe ICEM-34) ne peut faire comme si les hypothèses n'étaient pas déjà là, et sans doute leurs réponses, en sa possession, sans avoir attendu de quelque méthodologie que ce soit, même dite « scientifique », le droit d'élaborer une théorie pertinente, avec ces autres praticiens que sont les enfants, dans une inventivité conceptuelle et technique vitale à leur quotidien...

Il était important que le journal soit présenté dans l'ensemble de la vie au sein de laquelle, seule, il prend sens. Mais partant, les limites de ce mémoire sont à signaler, inhérentes à l'objet, et à l'angle choisi. Il s'agit d'un champ vaste, très vaste, que l'auteure n'a pu parcourir qu'au risque d'une perte dans le détail de la mise en place d'une méthodologie d'exploitation et d'analyse des documents accumulés, ce qui aurait demandé une typologie permettant de traiter un très grand nombre de documents, et leur exploitation dans l'esprit, par exemple, des travaux de Pierre Clanché. Le travail ne permet pas non plus une vision très précise, par exemple, de ce qui peut être effectué cycle par cycle. Ces limites n'empêchent pas la bibliographie d'être correcte au regard du niveau Mastère et surtout dans l'équilibre entre les « classiques » et les publications plus récentes.

3. Questions pédagogiques

Corinne Lhéritier, La Monographie d'écolier : un langage pour la pédagogie institutionnelle ?

Le travail de Corinne Lhéritier questionne la place de la monographie dans la pédagogie institutionnelle. C'est une question fondamentale. Elle est abordée à partir du récit de l'accueil d'un enfant en graves difficultés scolaires et psychologiques dans la classe de l'enseignante. Il ne s'agit pas à proprement parler de la monographie de Corinne Lhéritier, écrivaine pédagogique, mais d'une analyse, à partir du chantier de cet écrit, du travail profond d'élaboration qui se déroule, entre la réalité de la classe et les groupes, « chamPIgnons » ou autres, qui rassemblent régulièrement les « artisans pédagogiques ». Comme cela a été remarqué en soutenance par Martine Camiade, il y a une inversion tout à fait saisissante dans la présentation de ce mémoire, par rapport à ce qui est généralement demandé dans la méthodologie académique : d'emblée nous sommes confrontés au réel, à l'histoire (non close) de cet enfant, longue de plus de quarante pages. Cette inversion des règles n'est pas anodine : tout en respectant les critères de la claire communication au sein de l'univers universitaire, ce travail pose que ce qui est premier, c'est l'expérience, et surtout la logique qui y préside : cette logique, trop souvent, pour des raisons de

« scientificité » ou de clarté de l'exposition, est décomposée ou compartimentée, ce qui revient à tuer l'existence de cette réalité dont on est cependant supposé rendre compte fidèlement. Ce qui prime est la rencontre avec le contingent — et la façon dont on « fait avec ».

Première rencontre avec l'objet, donc : il faut faire le trajet à travers lui pour en saisir la complexité et les différentes dimensions dans lesquelles se joue l'évolution de l'enfant. Ce trajet, c'est celui de tout praticien : y domine cette entrée dans la réalité concrète par la durée, par la vision « en atomium » du milieu de la classe, une « constellation » d'institutions plus ou moins majeures, de moments plus ou moins marquants, etc., mais qui tous, puisqu'ils sont évoqués, vont jouer leur rôle, même secondaire, dans l'histoire qui se déroule.

Mais ce trajet, c'est celui également d'une narration, c'est-à-dire déjà d'une modélisation théorique, une analyse en première instance de ce qui s'est passé ; la monographie d'écolier, forme majeure de la pédagogie institutionnelle de Fernand Oury et Aïda Vasquez, porte en elle, depuis plus de soixante ans, toute la force de la forme narrative comme modélisation du monde, du temps et du sujet humain. force que, *plus tard* qu'Oury et Vasquez, tout un courant des sciences humaines hissera au rang de paradigme dominant, à la suite des études majeures de Paul Ricoeur dans *Temps et Récit* et *Soi-même comme un autre*. Écrire une histoire, si cela ne se limite pas à « rapporter des faits », constitue déjà une élaboration profonde de la réalité et de ce qui *a pu* se passer là.

Plus profondément, la monographie est bien autre chose qu'un travail d'écriture, et c'est ici l'une des singularités de la monographie héritée de Fernand Oury : une singularité qui échappe, précisément, au risque d'écrasement de la complexité, de la « logique négative » du désir inconscient, sous la chronologique d'une « narrativité » aujourd'hui sacro-sainte dans les sciences du langage et de l'homme. La monographie est un travail d'élaboration, à plusieurs niveaux. Tout d'abord, c'est au niveau de l'enseignante seule, face à cette situation qui bouleverse, un tant soit peu, sa vision de la classe (en bien ou en mal), au fur et à mesure que, face à cet enfant, elle laisse d'abord s'écrire la monographie « dans sa tête » avant de commencer à rassembler ses notes. Ensuite, il y a les différents moments de l'élaboration collective avec ses pairs : moments cruciaux dans l'existence d'un champ pédagogique, que ces lieux de parole où la plus totale parité existe, et où les statuts perdent toute valeur entre enseignants : plus de supérieur hiérarchique qui tienne, ni « conseiller », ni « inspecteur », mais strictement des praticiens. Sinon, sans cette neutralisation des statuts hiérarchiques, comment penser possible une parole véritable d'élaboration, c'est-à-dire qui n'a pas peur d'oser, de questionner, de « ne pas en laisser passer une », etc. ? C'est à travers l'analyse de ce qui se passe là que nous mène le mémoire de C. Lhéritier. C'est pour tout cela que la monographie d'écolier représente sans doute, comme l'a dit Lacan à Fernand Oury, « sans doute le seul langage possible en pédagogie ». C'est-à-dire : le seul discours qui soit à la fois porteur de la matérialité, de la théorie et de la fonction d'analyse, qui soit fidèle à ce qui se passe véritablement dans le champ de la classe, et qui rende possible sa transmission vis-à-vis d'autres enseignants qui trouveront dans cette monographie de quoi à leur tour analyser leur propre classe, agir sur elle, et sur eux-mêmes. Avec ce mémoire, c'est l'aire culturelle, discursive et analytique sans laquelle une classe coopérative n'existerait pas, qui est questionnée. Et là encore, depuis le point de vue de la classe, et du sujet, tant celui de l'adulte que de l'enfant.

Le point de vue de C. Lhéritier est celui d'une enseignante, pour laquelle la monographie représente une réflexion permanente de sa pratique, à l'égard de laquelle les groupes d'élaboration remplissent une fonction de « contrôle », au sens que donnent à ce terme les psychiatres Jean Oury et François Tosquelles quand ils évoquent la nécessité d'une « analyse institutionnelle » pour qu'existe vraiment un lieu où on tienne compte du désir du sujet dans l'organisation coopérative du milieu. À ce titre, le travail de C. Lhéritier s'inscrit dans un débat actuel sur la fonction et la portée de la monographie dans le champ de la pédagogie institutionnelle ; et dans ce débat, elle réaffirme une certaine conception de la monographie. Ce débat est lié à la nature même de la monographie : forme léguée par le fondateur de la pédagogie institutionnelle, elle est également une forme de travail pédagogique profond du rapport de l'enseignant à sa classe et à son métier ; et enfin, elle joue un rôle dans la transmission pédagogique, et de plus en plus (à la suite en particulier des travaux de Francis Imbert et du GRPI) dans la formation enseignante initiale et

continue. S'agit-il toujours de la même « monographie » ? Ne risque-t-on pas de confondre, et d'écraser, un type de monographie par un autre ? Certains lui critiquent cette place « idéalisée » car elle peut être porteuse d'un risque de confondre perfection de la forme et priorité à l'analyse pratique. D'autres, dont C. Lhéritier, sans se réduire à faire l'objet d'une telle critique, sans faire de l'écriture monographique héritée directement de Fernand Oury un idéal plus ou moins surmoïque, insistent sur la nécessaire exigence de cette forme de discours, sans pour autant la limiter à un exercice d'écriture, ni à un écrit strictement destiné aux membres d'un groupe de formation. La monographie est une « forme-sens » de la pédagogie institutionnelle, et à ce titre, elle mérite d'être interrogée pour ce qu'elle est, mais aussi pour ce qu'elle révèle de la praxis dans laquelle elle constitue un invariant plus ou moins angoissant.

Isabelle Robin, *L'Entrée dans la loi en classe de Toute Petite Section-Petite Section. Comment poser des limites qui structurent à l'âge de l'opposition ?*

Il s'agit d'un travail tout à fait exceptionnel, à plusieurs égards.

D'une part, Isabelle Robin est une enseignante qui travaille hors du cadre bilingue immersif, bien qu'elle soit concernée par des situations de bilinguisme, dans le champ franco-allemand. Sa participation au Mastère est liée à sa réflexion sur ce que l'on a pu appeler la « troisième langue » des Calandretas, c'est-à-dire la langue pédagogique. En effet, I. Robin est l'une des principales représentantes de la pédagogie institutionnelle, tant comme praticienne que comme écrivaine, et a à ce titre assuré plusieurs formations des (futurs) enseignant(e)s des Calandretas, dans le cadre d'Aprene.

D'autre part, son mémoire est d'une valeur pédagogique qui doit être saluée avec force. Il vient après plusieurs publications d'I. Robin, dans des ouvrages collectifs ou dans son dernier ouvrage, *La Pédagogie institutionnelle en maternelle*, qui est incontestablement l'ouvrage de référence internationale en la matière. Ce mémoire va cependant, comme l'explique I. Robin, plus loin que ce livre, dans la mesure où il remet en cause certaines de ses conclusions précédentes : l'auteure considère que doivent être contestées les limites de l'intégration d'institutions « valables au primaire », qu'elle croyait impossibles ou impropres dans le cadre de son enseignement en maternelle. En particulier, face à la fonction « d'homínisation » que se fixe la pédagogue face à des enfants à l'orée du langage et de la vie sociale, et qui témoignent déjà de difficultés à accepter la loi symbolique (au sens anthropologique du terme, et non au sens étroitement « juridique »), il est nécessaire d'introduire par exemple la monnaie intérieure. Analysant non seulement sa pratique, mais sa propre position subjective, fantasmatique et imaginaire, vis-à-vis des enjeux émotionnels et culturels soulevés par cette institution souvent porteuse de nombreux questionnements, l'enseignante fait preuve de ce que les psychiatres Jean Oury et François Tosquelles appellent « l'analyse institutionnelle », clé de voûte théorique et pratique de la psychothérapie institutionnelle, mais aussi de toute pédagogie institutionnelle.

On a donc affaire ici à un ouvrage pédagogique qui marque un jalon supplémentaire dans le chantier toujours ouvert de la praxis pédagogique. Il affirme une vision de l'école qui repousse les limites de l'aire d'efficacité des concepts et des outils de la pédagogie institutionnelle. Et surtout, on a la preuve qu'un tel dépassement de ce qui semblait impossible, ne peut se faire qu'au prix, pour le sujet enseignant, d'affronter ses propres limites, de remettre en question ce qui semblait aller de soi, et donc de défiger les identifications imaginaires sur lesquelles, si nous n'y prenons garde, nous finissons par recroqueviller notre identité professionnelle — que l'on soit écolier, enseignant ou chercheur.

Richard Lopez, *La Fonction d'accueil : mise en œuvre dans une classe TFPI¹⁸² vue au travers d'une monographie*

Ce travail est centré sur la question de l'accueil, par la classe coopérative de pédagogie institutionnelle, d'un enfant aux problèmes de comportement très lourds, problèmes de violence physique et verbale très graves, qui ne se résoudront d'ailleurs presque pas, et ce, jusqu'au départ de l'enfant de cette classe dans laquelle, malgré tout, on aura tenu compte de lui, de son histoire, de sa singularité. Richard Lopez, enseignant et ayant participé à la formation Aprene, montre un double cheminement dans son écrit. Le

¹⁸² Techniques Freinet – Pédagogie institutionnelle

premier est celui d'un enfant accueilli dans sa classe, le second est celui de l'enseignant dans son rapport à l'enfant (rapport social, mais aussi rapport plus personnel, « fantasmatique » à proprement parler), rapport qui est travaillé, questionné, analysé, par le champIgnon du groupe « Champ PI », groupe de praticiens dont il est membre, et qui se réunit tous les mois dans l'une des Calandretas de Béziers. De là, il ressort un mémoire structuré en trois grands moments : une présentation du parcours de l'enseignant et du dispositif d'ensemble, dans la classe et dans les autres lieux où se joue l'efficacité éducative ; la monographie proprement dite ; et enfin, son commentaire, qui revient sur un certain nombre des hypothèses de travail présentes dans la monographie.

La méthode employée par Richard Lopez est tout à fait exemplaire de l'élaboration monographique, telle qu'elle a été mise en place par Fernand Oury et Aïda Vasquez, fondateurs de la pédagogie institutionnelle, dans les différents groupes, et dont Richard Lopez a pu lui-même bénéficier jadis, en tant que stagiaire. Cette méthode, dans le cas de cette monographie, a nécessité plusieurs années de prises de notes, de discussions avec les collègues, le tout afin de permettre que se fasse, aussi, sur sa scène « intouchable », tout le travail inconscient dont la prise en compte est au cœur de l'élaboration monographique. Il ne s'agit donc pas seulement d'une écriture, ni d'une recherche livresque, ni même d'une « analyse de pratique » au sens où elle existe dans les sciences de l'éducation, mais d'une élaboration qui engage l'entièreté du sujet.

À cette méthode, il faut ajouter la part du commentaire, qui revient sur certains points importants de la monographie. Ce commentaire ne doit pas faire prendre la monographie pour « une histoire », le simple dépliage de données récoltées : le second n'annule pas la fonction analytique de la première. Ce commentaire s'inscrit plutôt dans la lignée de l'un des derniers livres majeurs de pédagogie institutionnelle, de René Laffitte, les *Essais de pédagogie institutionnelle*, auquel R. Lopez ne fut d'ailleurs pas étranger. C'est l'ensemble de ces deux approches ensemble qui forment l'unité du mémoire de R. Lopez.

On peut rapprocher ce mémoire de deux précédents mémoires soutenus dans le cadre du Mastère MEF-EBI, celui de Corinne Lhéritier en 2012, et celui d'Isabelle Robin en juillet 2013. En effet, il s'agit ici de la même conception de l'abord monographique. Il faut souligner cependant qu'à la différence des deux autres écrits, il s'agit d'une monographie complète, qui a eu le temps de s'élaborer jusqu'à son terme.

Sur le plan notionnel, cet écrit a le grand mérite de mettre l'accent sur la fonction d'accueil de la classe, dans des circonstances limites. Cette monographie est celle d'un échec, en apparence : l'enfant repartira de la classe ; et pourtant, dans la qualité de l'accueil, et dans la façon dont la classe aidera finalement l'enfant à « bien partir », nous avons comme une « époque » de ce qu'est la pure fonction symbolique de l'accueil. Rarement peut-être, dans le champ des monographies de pédagogie institutionnelle, avait-on accédé à la conscience de ce qu'est le geste premier de toute éducation, et de tout ce qu'il implique : accueillir le sujet, dans l'ici et maintenant de la pratique scolaire.

De nombreuses autres analyses d'une grande qualité et d'une portée très importante (parmi d'autres : la prise en compte des familles et de la société au sein de la vie de la classe) émaillent ce travail dont on sent qu'il a été l'engagement d'un enseignant en tant que praticien, en tant que responsable de la sécurité d'autres humains (du groupe d'enfants, de l'enfant et de ses parents, mais aussi de lui-même), et en tant que sujet. Le courage n'est pas la moindre des qualités qui s'y repèrent, non seulement chez l'enseignant mais aussi chez les autres adultes et les enfants ; non seulement dans la dimension physique, mais dans la dimension psychique qui, on le voit plus que jamais, est une composante du métier d'enseignant qu'il est dangereux d'ignorer.

Il est difficile de trouver des « limites » à ce travail, dans son contenu. C'est plutôt dans ce qui a dû en être évacué, afin d'entrer dans les cadres d'un mémoire de Mastère, qu'il faudrait percevoir les perspectives d'un travail futur. J'en citerai une : comme on le voit dans la monographie, accueillir un nouvel être dans un groupe, cela développe des réactions imaginaires et fantasmatiques très fortes. Sur le plan de la doxa sociale, par exemple, dans la réaction qui se fait jour jusque chez les parents des autres enfants : on a ici la perspective d'une psychologie sociale dont les signes, hélas, font froid dans le dos. Sur le plan de la psychanalyse du groupe, on observe dans cette monographie tous les imaginaires d'intégration, d'exclusion, de dévoration, de rejet, etc. Voilà un domaine qu'il serait très intéressant d'approfondir — mais ailleurs, et plus tard.

Francine Pujol, *L'Enfant entre corps et parole : un citoyen en devenir. en quoi l'enfant fait-il ses premiers pas de citoyen à travers le conseil de coopérative et les jeux traditionnels et sportifs ?*

Ce travail de F. Pujol, enseignante entretenant avec les Calandretas un long compagnonnage et ayant participé à la formation Aprene, est centré sur les conjonctions entre la dimension pédagogique des jeux et les principes de la pédagogie institutionnelle, dans la construction de la citoyenneté des enfants au sein de la vie du groupe. Après avoir distingué les différentes façons d'aborder la citoyenneté et mis en valeur la spécificité de la pédagogie institutionnelle en la matière, F. Pujol en vient à décrire le milieu de la classe en y privilégiant les trois dimensions du jeu, des institutions (dont le Conseil) et des activités sportives ; ce sont ces dimensions que, dans une troisième partie, l'enseignante va étudier à l'œuvre dans des situations privilégiées. Cela débouche sur une focalisation finale, non plus sur des dimensions collectives, mais sur les dimensions individuelles, et singulières, qui font que le « Je » est présent dans la classe : le corps et la pensée, indissociables dans un abord de l'humain inspiré d'une anthropologie psychanalytique.

Le travail de Francine Pujol mêle deux approches de façon personnelle. La première approche est la considération d'une question philosophique profonde : celle de la citoyenneté, méditation vis-à-vis de laquelle on peut considérer que les deux dernières parties du mémoire sont une exemplification ou une mise en pratique. La seconde approche serait, à l'inverse, celle d'une présentation de cas singuliers d'enfants et de groupes qui, à ses yeux de praticienne de pédagogie institutionnelle et depuis longtemps sensibilisée à la question des jeux et de la formation aux « méthodes actives » dans le cadre des Céméa, sont porteurs d'une évidente mise en question de la notion même de citoyenneté telle qu'elle est pensée dans le cadre global de la société, et non plus seulement dans le cadre de la pédagogie. Ainsi, c'est aux confins de la pédagogie et de la sociologie que se situe l'organisation de ce mémoire, avant d'en arriver, dans une dernière partie, à la mise en valeur, ultime, de l'approche d'orientation psychanalytique, afin de définir ce qu'il en est du sujet de l'enfant.

Les qualités de ce travail sont à voir, à mon avis, sur trois plans. Le premier concerne le rapprochement entre les méthodes actives et la pédagogie institutionnelle : une telle alliance n'est pas nouvelle, mais longtemps elle fut parfois conflictuelle, avant d'être, tout simplement, oubliée par nombre d'enseignants ; il est important que, dans le cadre de notre Mastère, une telle voie, déjà ancienne, mais aux profits actuellement négligés, soit à nouveau mise en lumière. Le deuxième plan est l'interrogation mutuelle de deux terrains rarement mis ensemble, alors qu'ils se font profondément écho : le corps et la loi. Les « vignettes » évoquant des situations de classe sont d'un intérêt technique, pédagogique, voire clinique, tout à fait clair, et la mise en rapport entre le « jeu » et le « je », loin de n'être qu'un jeu de mots, met l'accent sur ce qui fait de la classe un milieu de langage, c'est-à-dire un milieu structuré, *donc* ouvert à la singularité du sujet, au lieu de n'être qu'un milieu sclérosé, où la structure régresse à n'être qu'un carcan formateur, « conformateur » appliqué à des enfants qui ne sont plus alors que des « apprenants ». D'où, enfin, une salutaire mise en perspective de la pédagogie de l'enfant avec les progrès les plus récents de la pédopsychiatrie, dont F. Pujol donne, en fin de mémoire, un aperçu des plus incisifs (à travers les écrits de Bernard Golse, proche de Pierre Delion, lui-même une grande figure du monde de la pédagogie et de la psychothérapie institutionnelles). Nous avons donc dans ce travail une réactualisation tout à fait rafraîchissante des rapports entre le champ des méthodes actives, le champ de la psychologie du développement, et le champ de la pédagogie institutionnelle, dans une voie qui, pour n'être pas la seule actuellement, n'en apporte pas moins sa valeur singulière au débat actuel sur l'éducation humaniste et respectueuse de la singularité de l'enfant autant que de sa responsabilisation dans le cadre de la vie collective avec ses semblables.

On aurait pu attendre plus de vignettes encore concernant les situations de jeu¹⁸³, plus d'analyses de la part de F. Pujol, dont les années d'expérience dans la classe mériteraient d'être mises en valeur. Par ailleurs,

¹⁸³ Signalons toutefois que, dans le cadre du travail de recherche dans le domaine international, F. Pujol a fait un exposé sur le jeu de la pelote. Ce dernier est consultable sur le site Agora.

on peut regretter que la première partie, certes nécessaire, demeure trop extérieure à la question propre de l'auteur : il s'agit d'une présentation scrupuleuse, mais un peu « scolaire », de la question de la citoyenneté.

Valérie Védère, *L'Institution de la monnaie intérieure au sein de la classe : une hérésie ou une évidence ?*

Sandrine Casanave, *L'Acquisition de l'autonomie en classe unique. Comment bâtir l'unité d'un groupe et faire accéder l'élève à sa singularité propre ?*

Ce travail se centre sur la question de la classe unique et l'utilisation, dans ce cadre, des outils de pédagogie institutionnelle afin d'aider l'enfant à acquérir son autonomie de travail et d'existence, sans cependant perdre ce qui fait l'atout majeur de toute pédagogie coopérative : la construction d'une dynamique de groupe. C'est dans l'abord de la question de l'autonomie cognitive que commence la réflexion de S. Casanave, mais c'est surtout dans le développement de sa propre classe que l'on observe la mise en place de différentes institutions, et quelques vignettes sur des moments de la vie de classe ou de la progression d'enfants. Cette présentation met en contexte ces institutions, au fil du temps de la semaine : en effet, ce qui se développe comme l'une des questions fondamentales de ce mémoire, c'est le temps, tant dans sa gestion autonome au sein de la classe que dans la dimension historique de la famille.

C'est un travail classique du point de vue des sciences de l'éducation, qui pose une étude de la classe unique à trois niveaux. Le premier est comparatiste, et fait un point sur différentes situations nationales, permettant de voir en quoi la classe unique, qui en France n'est pas la solution préconisée, reste cependant tout sauf une exception ou un modèle à rejeter. Le deuxième niveau est une approche définitionnelle des enjeux, et concerne ce que l'on entend par « autonomie », « développement cognitif » et « pédagogie différenciée ». Le troisième niveau est une approche pratique de la classe reprenant les cadres notionnels de la pédagogie institutionnelle, débouchant sur des vignettes de classe.

La principale qualité de ce mémoire est de faire un point sur les enjeux de la classe unique, et de mettre doublement en perspective cette pratique de la classe, à la fois sur le plan d'une comparaison internationale, et dans le cadre des écoles bilingues immersives : cela a pour intérêt d'ouvrir le débat et de le sortir des attendus habituels de l'éducation nationale française, qui finissent par scléroser ce débat sur la classe unique, en réduisant les enjeux aux questions de cycles et de programmes. Bref, la classe unique apparaît comme irréductible à une question de gestion des niveaux d'apprentissage : certes, elle pose problème sur ce plan, et c'est dans la réponse à ces problèmes que réside la pertinence des techniques d'organisation coopérative et de travail individuel que l'on peut trouver dans les méthodes naturelles d'apprentissage, qui sont amplement utilisées dans les Calandretas ; mais c'est surtout sur le plan pédagogique que la classe unique se révèle un milieu scolaire bien plus riche que la classe par niveaux, en termes d'échanges, de supports identificatoires et de possibilités de coopération. Comment gérer la complexité d'un tel milieu afin de ne pas écraser la tâche enseignante sous un groupe trop hétérogène en termes de niveaux scolaire ? Comment, ensuite et autour de cette organisation du travail collectif et individuel, développer un véritable milieu vivant, institutionnel ? Ce double enjeu semblera une injonction paradoxale, un *double bind*, si l'on se contente de réduire la classe unique à une addition de classes de niveaux, et à empiler les outils de ces dernières ; en revanche, voir toute classe comme un milieu complexe, y repérer et développer les sources de diversité, permet de ne voir dans les deux cas que des degrés différents d'homogénéité (un groupe vivant) et d'hétérogénéité (chaque enfant est unique). C'est bien sûr ce dernier regard qui caractérise la pédagogie institutionnelle et la pédagogie Freinet : « qui peut le plus peut le moins », et on se rend compte que les outils de la classe institutionnelle, complexifiant le milieu, sont sans doute des outils particulièrement aptes à aider l'enseignant(e) à prendre en charge une classe unique. Le choix des institutions présentées permet de donner un aperçu de ces « points d'ossification » autour desquels se structure la vie et le travail de la classe.

Comme S. Casanave elle-même le précise, certains référencements sont insuffisants : cela est dû au fait qu'ils ont surtout été le fait de la formation antérieure, durant l'année « A1 », faite à la fois de cours et de

pratique, durant laquelle les références théoriques et livresques ont été un quotidien distillé de façon plurielle, plus qu'un exposé professoral et une lecture étudiante proprement dits.

Marion Gourié, *Les Rythmes scolaires, une notion entre biologie et désir*

Ce travail est centré sur la notion de rythme, dans son acception chronobiologique avant tout, puis dans les différents sens que prend ce terme dans le champ éducatif. Ainsi M. Gourié prend-elle dans un premier temps le parti de décrire la réalité de ce rythme tel qu'il est évoqué dans le discours officiel des Programmes et des différents documents d'accompagnement, et ce, non sans recourir à des comparaisons avec d'autres pays européens. Enfin, elle insiste sur une approche beaucoup plus clinique et psychopédagogique du rythme, à travers ce qu'en disent les auteurs de psychothérapie et de pédagogie institutionnelles. Sont alors prises en compte les dimensions psychologiques qui font du rythme un concept non plus seulement biologique et donc assimilable à une approche positiviste de l'humain, mais un concept phénoménologique et psychanalytique (qui entre autres se distingue de la notion sociale et physique de cadence, pour se rapprocher des concepts de singularité et de désir). Enfin, face au constat des graves insuffisances du système scolaire en l'état, en ce qui concerne le respect de ce rythme, une troisième partie se consacre aux différentes solutions pouvant être apportées.

La méthode va de la définition scientifique d'une notion, à un diagnostic de la situation réelle de l'éducation en France, mais sans jamais oublier la dimension comparatiste qui permet de souligner les points de ressemblance et de divergence avec d'autres expériences nationales. Au fur et à mesure de son développement, le mémoire se fait plus spécifiquement clinique. Ce qui mène enfin le mémoire à devenir un véritable travail pédagogique, dans la présentation de solutions concrètes permettant l'accueil de la singularité du sujet par la classe institutionnelle.

Le travail de M. Gourié introduit dans le champ de la réflexion de la pédagogie institutionnelle une dimension, la notion de rythme biologique, qui n'avait plus, depuis longtemps, été réévaluée à l'aune des nouveaux acquis scientifique : la question que Jean Oury appelle « la fatigue en milieu scolaire ». C'est donc une réflexion sur la pertinence d'outils anciens vis-à-vis de nouvelles données apportées par les études fondamentales en biologie. Ce travail permet donc à une théorie pédagogique, et surtout à sa pratique, de mettre sa pertinence à l'épreuve de nouveaux interlocuteurs. C'est ce dialogue que contient, mène et maîtrise ce mémoire qui, loin de « juxtaposer » deux définitions différentes d'un même concept, les articule et ce, à travers la réflexion distanciée d'une enseignante vis-à-vis de sa propre pratique. Enfin, faut-il le préciser, c'est, vis-à-vis des points de vue officiels, un travail courageux qui réalise un réel effort pour étayer au mieux son argumentaire.

On aurait pu imaginer que le travail de M. Gourié eût débouché sur des propositions plus fortes encore... et plus polémiques ! Quant à la question des outils théoriques et pratiques de la pédagogie institutionnelle, voilà un chantier ouvert, afin de pousser plus loin encore la réflexion sur leur spécificité, leur efficacité et leur grande souplesse dans l'accueil de la singularité des enfants.

Laetitia Faure, *Vivre avec un handicap dans la classe et principalement dans les activités physiques et sportives*

Émilie Fourcade, *La Place de la parole en Éducation physique et sportive auprès des adolescents*

Le travail d'Émilie Fourcade a pour objet de rendre compte de sa mise en place de l'institution du Quoi de neuf ? lors de ses cours d'EPS, dans le cadre du Collège Calandreta de Pau. Cette instauration répond à la nécessité qu'elle a ressentie de répondre à un délitement de l'atmosphère de certains groupes d'élèves, et à un désinvestissement des institutions du groupe (collège autant que classe) — bref à une perte de sens plus ou moins sourde du projet coopératif ; le danger était que, ce faisant, le filet de lois symboliques n'existait plus, qui permettait de protéger certains des adolescents les plus fragiles, ou les plus stigmatisés. Ainsi, c'est afin de répondre à cette situation de crise rampante, et donc profonde, que l'enseignante a imposé ce temps de parole dont elle décrit la mise en place, le déroulement et certains de ses effets.

Ce faisant, c'est une triple tâche qu'elle se propose de mener.

Une première partie fait une présentation des principales théories de la psychologie de l'adolescent, et plus particulièrement des adolescents du collège Calandreta, qu'elle connaît.

Une deuxième partie resserre son objet autour de la pédagogie et plus spécifiquement de l'EPS, afin de pouvoir éclairer le point de rencontre entre les deux : la décision de prendre sur le temps « officiel » d'éducation physique proprement dite, un moment pour parler avec les autres, pour mettre des mots sur des vécus qui sinon « pré-occupent » l'esprit des élèves, et donc leur présence, et finalement, un moment qui s'avère la possibilité de parler de soi, et entre nous.

Ce qui est très émouvant — et donc signe d'une grande valeur, tant de pertinence que d'efficacité — dans ce travail, c'est la naissance d'une institution, comme la réponse utile, nécessaire — mais dont rien n'assurait le succès — à une situation qui, même aux yeux de l'enseignante, mettait en danger son travail de transmission et d'éveil des adolescents à leur existence via leur corps et son rapport aux autres. Cette institution, dans les moments qui sont rapportés (à partir de la p.58), témoigne des effets de cette introduction d'un « petit rituel » qui va pouvoir bouleverser la vie du groupe. À qui ne connaît pas les classes coopératives, ces effets pourront apparaître comme quasi-miraculeux, ou des facultés de « gestion de groupe » plus ou moins managériaux, alors qu'ils ne sont rien de cela : ce sont au contraire les aspects qui témoignent d'une véritable restructuration en profondeur des rapports plus ou moins inconscients au sein du groupe, entre les différents sujets, mais également entre ces sujets et eux-mêmes, vis-à-vis de l'image ou du vécu qu'ils transportent quotidiennement et qui, grâce à ce moment d'échanges, ne leur pèsent plus. À quelles conditions ces échanges peuvent-ils avoir une telle efficacité ? Comment penser l'embrayage d'une véritable vie collective et coopérative à partir de ces « alvéoles » d'air libre ?

Ce sont autant de questions auxquelles le mémoire d'Émilie Fourcade ne répond pas de façon directe et ouverte, se contentant de faire quelques indications en direction de l'organisation plus globale du collège (p.59, par exemple). On peut légitimement le reprocher à l'auteur : pourquoi n'avoir pas continué à donner plus d'exemples, à analyser plus en profondeur tout ce qui ainsi se joue lorsque naît une institution, c'est-à-dire lorsque naît un groupe véritable, et qu'avec cela, des sujets arrivent à se sentir plus libres (et non pas, comme on pourrait le croire de façon hâtive, plus prisonniers d'un « collectivisme pédagogique ») ? Il faut néanmoins être conscient de la densité de ces quelque dix pages, qui témoignent d'une densité d'analyse très nouée, à l'image peut-être du *nouage* qui s'est fait tant dans le vécu propre de l'enseignante, que dans celui de chacune et chacun des autres sujets des groupes,

En effet, elle choisit plutôt, une fois présentées quelques unes de ces séances, de se poser la question des rapports entre corps et parole. On sent qu'une telle partie était importante pour l'auteur, qui semble ainsi avoir fait de cet écrit (comme beaucoup d'autres enseignants ayant travaillé dans le cadre de ce Mastère) une occasion de rassembler en un faisceau singulier un ensemble de problématiques qui lui sont propres, et qui convergent à donner du sens à son métier : un sens qui n'est pas seulement application d'une méthode d'analyse préexistante à un objet plus ou moins artificiellement isolé pour des raisons de conformité universitaire, mais un sens qui est avant tout occasion de dénouer et renouer des lignes de pratique, de connaissance, d'inspiration, qui pourront « ouvrir » un peu plus l'espace de l'expérience, de l'expérimentation, c'est-à-dire du métier d'exister.

Il y a des défauts à ce travail. On pourra trouver que la partie sur l'adolescent et celle sur la pédagogie institutionnelle sont des présentations qui ne nouent pas assez vite une problématique affinée. On pourra également trouver que le « terrain » n'est pas assez présent — quinze pages en tout. On pourra également reprocher une trop grande variété d'interrogation, dont la dernière partie. Cependant, on se rend compte que tout cet ensemble est nécessaire pour dessiner l'atomium singulier dans lequel l'enseignante s'est sentie, au bout d'un long temps, le droit et l'impératif de mettre en place une « petite » institution. Ce n'est que sur ce fond de cogitations, qui révèle d'ailleurs aussi une autre toile de fond : celle du travail de l'équipe du Collège et de ses tâtonnements et réflexions, qu'a pu se faire cet acte pédagogique bien humble en apparence, mais qui n'a rien de l'humilité précautionneuse des recommandations officielles. Il a tout simplement fallu du courage. Le courage de se dire que la pratique demandait à être profondément remise en cause, si certains adolescents en arrivaient à tant souffrir. Ce courage que Fernand Oury, le fondateur de la pédagogie institutionnelle en personne, a dû avoir lorsqu'un enfant, Luigi, lui révéla un jour combien

son propre conseil de classe n'était qu'une mascarade de démocratie dévoyée par un petit groupe d'élèves manipulateurs qui l'avaient lui-même aveuglé. « En effet, ce que je fais ne m'apparaît plus bien fameux... » Un adulte arriva à dire cela devant des enfants. Émilie Fourcade ne met pas en scène une telle parole de sa part : elle montre qu'elle en a eu la même conscience, et qu'elle a tenté de faire ce qu'une enseignante sincère et courageuse peut essayer : refonder la confiance dans la loi symbolique qui protège les plus faibles et redonne la parole à qui ne sait plus qu'il peut y avoir accès.

En un sens, certains enseignants pourront à juste titre penser que, vers une classe de pédagogie institutionnelle, si tel est le but de l'auteur, le chemin ne fait que commencer — combien, croyant le chemin déjà fait, ne l'entament jamais ? Cela mérite d'être salué : une institution est née, et fût-ce le temps d'une année dans une paire d'heures hebdomadaires, cela permit à des adolescents d'exister un peu mieux.

Anaïs Blanc, *L'Occitan, une institution thérapeutique ? Conditions et hypothèses à partir d'un cas vécu dans le Calandreta*

Le travail d'A. Blanc est centré sur un enfant dont les difficultés d'expression et d'intégration dans le groupe sont très fortes ; il étudie les outils permettant à l'enfant de s'intégrer au groupe, à la vie de la classe et d'entrer peu à peu dans le langage et un rapport véritable à son propre être (corporel avant tout). Ce travail est pédagogique, dans la mesure où il ne se limite pas à des questions de didactique ; néanmoins, il met l'accent sur de nombreux moments d'apprentissage et sur leur déroulement, en particulier l'éducation physique et sportive, et le rapport à la langue occitane.

Ce travail prend une dimension narrative dominante, sur le modèle d'élaboration de l'écriture monographique, courant en pédagogie institutionnelle (cf. mémoire de M2 de Corinne Lhéritier, soutenu en juin 2012). Cette narration n'est pas seulement un énoncé chronologique des faits, elle en fait une analyse au fur et à mesure de leur présentation. Il y a donc véritablement modélisation à visée interprétative, et de la classe, et du trajet singulier de cet enfant. On se trouve ici dans la configuration d'un « récit théorique », si l'on reprend les notions d'origine ricœurienne : la fidélité narrative vaut ici pour l'établissement fin des données.

Cette entreprise narrative représente une approche quasi-clinique, dans son projet sinon dans sa réalisation, ici à mi-parcours. On peut noter que, sous l'aspect agréable de sa rédaction, bien des aspects fins de la vie de la classe sont donnés à lire. Enfin, on peut apprécier le travail d'enseignante et ce qui, l'an prochain, pourra en être déployé, tant dans sa pratique que dans la rédaction de son mémoire de Mastère à proprement parler.

Il ne s'agit pas à proprement parler d'une monographie, car une telle élaboration nécessite un travail de groupe, un recul dans le temps souvent, et un degré d'approfondissement qui, évidemment, demandent des conditions de travail qui, pour être réunies, demanderaient l'intégration dans un groupe de pédagogie institutionnelle (ou « chamPIgnon »).

Christel Rubiella, *Le Mutisme sélectif : son accueil et la fonction thérapeutique de la classe bilingue immersive en pédagogie institutionnelle de Calandreta*

Le travail de Christel Rubiella s'intitule « Le mutisme sélectif : l'organisation coopérative et institutionnelle dans une primaire peut-elle faire progresser le tableau clinique d'un cas de mutisme sélectif ? » Il s'inscrit dans la lignée des études monographiques qu'a permises le Mastère MEEF-EBI au sein du groupe d'Aprène. Il s'agit d'une présentation à ce jour inédite, de l'accueil d'un cas de mutisme sélectif dans une classe coopérative institutionnalisée.

Dans une première partie, l'auteure présente ce qu'est le « mutisme sélectif », plus un ensemble de symptômes qu'une maladie nosologiquement définie ; son étude est relativement récente, et a lieu surtout dans le domaine anglo-saxon. Il s'agit d'une impossibilité de s'exprimer à voix haute dans un contexte social donné, alors que par ailleurs la parole est possible. La dimension physiologique n'est donc pas un facteur pouvant expliquer le mutisme pour des raisons sensori-motrices, et c'est dans une perspective socio-comportementale, et psychologique, qu'il faut établir le « tableau clinique » des cas observés. La seconde partie présente de façon synthétique le cadre dans lequel l'enfant, Joan (*et dont il faudra changer le nom en*

cas d'une publication), est accueilli : école bilingue immersive, pédagogie institutionnelle, et enfin, le cadre de cet écrit proprement dit, qui se tient à cheval entre mémoire professionnelle et monographie d'écolier. La dernière partie est consacrée à l'histoire de Joan proprement dite, dans sa dimension narrative, mais également dans son rapport à la vie de la classe, et surtout, telle qu'elle est tissée au travers des institutions dont l'auteure étudie quelques effets ayant pu agir sur l'évolution de l'enfant. Ainsi, pour répondre à la question du titre, oui, la classe coopérative institutionnelle peut agir sur l'évolution du tableau clinique.

On retrouve ici l'affirmation pédagogique forte selon laquelle la classe ne se contente pas d'être un lieu de transmission de savoir, au risque de ne pouvoir agir sur les conditions profondes et intimes qui parfois empêchent l'enfant d'intégrer proprement ce savoir : la classe a un effet thérapeutique propre — cf. les autres mémoires déjà rédigés dans ce sens, et, cette année, celui d'Anaïs Blanc.

On peut dire que sur ce plan, ce mémoire est d'une pertinence tout à fait fondée sur le plan des concepts clés de la pédagogie institutionnelle, que l'on voit à l'œuvre et qui sont référencés par rapport à quelques livres majeurs du domaine ; ces concepts sont présents tout à la fois dans la pratique de l'enseignante, qui témoigne d'une véritable maîtrise (au sens où l'on parle d'une « maîtresse d'école », terme heureux en l'occurrence), et dans l'histoire propre à la pédagogie institutionnelle, dans laquelle s'inscrit l'auteure comme praticienne ayant été formée dans ce cadre. Toutefois, on peut regretter une absence de déploiement plus grand de la réflexion en ce qui concerne l'efficacité de la classe. Un manque de temps est à l'origine de cela, puisque C. Rubiella n'a disposé que d'une année pour achever ce mémoire.

L'autre point majeur à souligner est la rencontre épistémologique entre deux aires a priori tout à fait distinctes : le positivisme cognitivo-comportementaliste des approches anglo-saxonnes du mutisme sélectif, et la posture « négative » de la pédagogie institutionnelle, en faveur de la singularité subjective et d'inspiration psychanalytique. La première option vise une réadaptation socio-comportementale de l'enfant aux cadres dans lesquels il retrouvera des capacités de communication et d'apprentissage de postures et de codes partagés ; la seconde option considère cette « guérison » comme un effet, certes important, mais logiquement second par rapport à une « pédagogie des profondeurs » qui accueille le sujet et son désir (au sens lacanien du terme), dans toute sa singularité et dans toute la contingence de ses manifestations plus ou moins inconscientes. Le travail ici présenté témoigne du souci de l'enseignante de se renseigner sur ce qu'est la souffrance de Joan et sa famille ; mais ce souci ne se limite pas à une information personnelle : il embraye sur l'efficacité pédagogique qui, elle, ne se réduit pas au cadre dans lequel généralement l'action de l'enseignant est limitée, laissant à d'autres professions le soin de régler « l'anormal ». Pour une pédagogie qui ne cède en rien sur son éthique de la singularité du sujet, sur la complexité de l'humain irréductible à du bio-cognitif, le travail de C. Rubiella, tant en classe que dans l'écriture, montre bien qu'il est possible (et sans doute bien plus que pour l'école actuellement produite par la formation officielle) de tenir compte des diagnostics et des catégories médicales en vigueur, et de participer, par l'effet thérapeutique du milieu institutionnalisé, à la progression du tableau clinique des symptômes. Et ce, sans céder à la fascination de ces symptômes qui aident certes à délimiter certains comportements, mais n'en sont pas pour autant suffisants pour désigner une maladie, et encore moins pour suffire à circonscrire les causes profondes d'un mal-être qui prend toute l'existence d'un enfant. Là encore, le manque de temps a empêché une méditation plus aboutie sur cette dimension épistémologique qui pourtant, pour qui sait lire, est totalement dominante dans l'histoire de Joan et sa famille, de sa classe et de sa maîtresse.

Enfin, remarquons une qualité de narration tout à fait agréable à lire, qui nous « porte » dans la lecture. C'est la qualité monographique première, celle de savoir « raconter une histoire » — cette qualité est indissociable de l'autre qualité, analytique, d'élaboration, sans laquelle justement, il ne s'agirait que d'un récit et non d'une monographie pédagogique. Ces deux qualités sont ici clairement présentes, et distinguées dans un plan particulièrement clair à cet égard. Cela étant, les conditions pour une élaboration collective, étayée par un travail de groupe, et qui aurait débouchée sur une troisième et dernière étape, synthétisant analyse et récit en un texte modélisant à la fois la singularité de l'enfant et la singularité du milieu dans lequel il a évolué, n'étaient pas réunies cette année pour qu'il s'agisse d'une monographie : cela est clairement signalé par l'auteure, et on peut dire qu'en un sens, ce mémoire constitue un excellent

dossier préparatoire pour un travail monographique proprement pédagogique.

Je noterai pour terminer que, dans la production de ce mémoire, une longue période de prises notes, de maturation silencieuse, ou à tout le moins isolée, a longtemps été le seul état à partir duquel l'auteure a partagé son travail. La tardive mise en forme informatique n'a hélas pas permis un dialogue sur la dimension formelle, ce qui occasionne évidemment des manquements que l'on pourra reprocher à ce mémoire. En particulier, l'organisation du travail et la place qui y est réservée à la « littérature » concernant les différentes notions aurait dû être établie, présentée et commentée de façon plus rigoureuse et exhaustive. Malgré cela, c'est la dimension d'une histoire et d'une réflexion portées en soi, travaillant en soi-même autant, sinon plus que travaillée, qui donne à ce texte toute sa valeur de témoignage pédagogique, en plus de constituer une première de par l'objet dont il traite.

Magali Donadille, Enseigner en Calandreta : les rapports avec les exigences évaluatives de l'Éducation nationale

Le mémoire de Magali Donadille s'intitule « Ensenhar a Calandreta e a l'encòp dins las exigéncias de l'Educacion nacionala ». L'objet de ce travail est une comparaison entre la logique attendue par les cadres officiels de l'Éducation nationale, et la logique qui préside à la mise en place de la classe coopérative et des méthodes naturelles d'apprentissage en son sein telle que tente de l'opérer la pédagogie institutionnelle dont se réclame l'auteure. Le point principal de cette étude est la question de la « transmission des connaissances », but donné à l'école entre autres par la loi d'orientation de 1989. Il s'agit, à cette aune, de relever les points d'intérêts, mais également certains manques de ce texte.

Il faut remarquer la présentation bien différenciée de ces deux logiques. La première partie met en avant la « logique du général » présidant à la mise en place du système éducatif au sein de l'Éducation nationale. Les textes officiels y sont présentés, mettant en application les cadres globaux. Il s'ensuit une demande de mesurabilité et d'évaluation, dont l'auteure montre combien cette demande finit par dominer tout abord de la question éducative. Par ailleurs, il faut souligner que c'est sous le jour de la rencontre de cette logique et de la logique de la classe, c'est-à-dire lors d'une visite de l'Inspection ou d'un Conseiller pédagogique dans la classe, que s'observe le mieux cette lecture évaluatrice de la réalité du groupe scolaire : sont présentés les différents documents exigés ce jour-là, avec, en particulier, une analyse des différences qui peuvent surgir entre les exigences de la progression officielle, et la logique de l'emploi du temps tel qu'il est mis en place dans la classe.

La deuxième partie est consacrée à la logique pédagogique, que l'on peut désigner cette fois comme une « logique du singulier », c'est-à-dire la structuration du milieu de la classe à partir de la singularité du sujet, c'est-à-dire de son désir, de ses besoins, de ses manques et de ses compétences réelles. Ainsi, on a affaire à une logique tout à fait inverse de la précédente ; ce n'est pas pour autant qu'elle est « illogique ». On a alors une reconnaissance de trois grands axes de la pédagogie institutionnelle. Tout d'abord, la conception du sujet de l'enfant, qui dépasse ce qui, de l'élève, est depuis des années toujours plus réduit à ce que les sciences de l'éducation appellent « l'apprenant », en pensant par là faire preuve de « scientificité », tandis qu'elles ne font qu'alléger à la doxa néopositiviste ambiante. Ensuite, quelques repères dans le développement de l'enfant, qui ici font de la pédagogie institutionnelle une héritière des grands psychologues du XX^e siècle. Enfin, la conception du temps dans la classe coopérative, et ici l'auteure reprend les conclusions du mémoire de Marion Gourié soutenu en juillet 2013, et portant sur la notion de rythme, entre chronobiologie et pédagogie institutionnelle.

Toute la question est de savoir alors comment établir un pont entre les deux logiques, qui permette une lecture de la classe y compris selon un code, une « langue », qui soit celle des instructions officielles. C'est l'objet de la troisième et dernière partie, ou cela aurait dû l'être. En effet, nous sont montrés les outils qui permettent la mise en place d'évaluation propres à la pédagogie Freinet, et plus spécifiquement à ce qu'en a fait la pédagogie institutionnelle. Est alors décrit rapidement le milieu scolaire d'une classe coopérative institutionnalisée. Notons le dernier chapitre, précisément consacré aux modalités d'évaluation via les ceintures de niveau, resituées dans leur rapport aux ceintures de comportement. Partant, que manque-t-il ? Trois choses.

La première est la confrontation véritable entre les deux logiques, et, si reste tout de même clair le fait que les évaluations par les ceintures sont tout à fait compatibles avec les exigences générales de l'IEN, il n'empêche qu'il manque à ce mémoire, en tant qu'il est construit sur une problématique qui appelle une réponse ferme, une synthèse qui dise clairement en quoi il y a véritablement possibilité de répondre point par point aux réquisits de la hiérarchie administrative, mais tout en maintenant des choix pédagogiques dont la liberté est prétendument laissée à l'enseignante, mais qui dans les faits est de plus en plus entravée, voire interdite. Or, c'est à la construction d'un tel outil qu'aurait dû aboutir ce mémoire : des outils permettant de construire un outil de dialogue...

...et dans le pire des cas — hélas de plus en plus fréquent —, une « défense » contre « d'autres défenses » — au sens psychologique qu'il faut donner à « défense », c'est-à-dire une cécité imaginaire qui empêche, dans la communication soi-disant objective, le « moi » des interlocuteurs d'entendre ce qui vient en provenance du sujet d'autrui. Ce sujet, en l'occurrence, ce n'est pas seulement M. Donadille, c'est sa classe, ce milieu complexe et ce groupe réel, autrement dit cette *praxis*. Face à la logique macrosociale du champ éducatif, qui refoule tout ce qui concerne le sujet, l'inconscient, le désir et surtout l'angoisse, combien d'enseignants n'ont-ils pas ressenti cette impuissance à convaincre, et tout simplement à faire accepter qu'il y ait d'autres façons de faire qui, elles, n'aient pas peur de prendre en compte la réalité du désir ou des blocages intimes de l'enfant dans ses apprentissages (cf. les mémoires d'Anais Blanc et de Christel Rubiela) ? Les enseignants se trouvent ainsi face à des surdités structurelles du discours officiel vis-à-vis de ce qui sourd de la pratique quotidienne. Et il semble, à lire l'introduction, que c'est précisément d'une telle situation, rencontrée face à un rapport d'inspection générale, qu'est née la volonté de l'enseignante de reprendre en profondeur, à un niveau logique et non pas seulement idéologique, le bien-fondé de sa pratique enseignante. Or, cette situation, et surtout les termes du rapport, accusant M. Donadille d'une lacune dans ses compétences ou résultats pédagogiques, semblaient appeler au moins une reprise en fin de mémoire, afin d'y répondre point par point. Cela n'apparaît pas, et laisse ainsi planer un doute, fort probablement non pertinent dans le fond, mais tout de même bel et bien induit par le choix même de l'auteure d'ouvrir son mémoire sur le récit de cette « scène traumatique ». C'est la deuxième lacune.

Le troisième et dernier manque concerne les situations de classe concrètes (hormis l'étude d'un projet interscolaire autour de l'écriture d'« historiettes », objet initial de l'étude du mémoire de M1). Cela est en fait le plus surprenant, étant donné que l'enseignante a déjà une pratique de la classe de plusieurs années ; toutefois, c'est un point que l'on avait déjà relevé dans le mémoire de M1, et dont on ne peut que regretter qu'il soit à nouveau présent dans cet état final du texte. Certes, on a des documents témoignant de ce que sont les ceintures, par exemple, dans des annexes intéressantes, mais ce sont là somme toute des documents trouvables dans la plupart des autres mémoires, sans que l'on touche vraiment, sauf ici ou là, à des cas précis qui seraient analysés avec détail. Le risque est qu'alors, ce qui est affirmé par l'auteure manque d'étayage en des « preuves hors de la technique », comme dit Aristote. Heureusement, et c'est surtout cela qu'il faut à mon avis souligner, on a affaire à une réflexion qui, pour n'être pas un travail conforme à la méthodologie habituellement attendue, n'en est pas moins portée en permanence, on le sent, par un engagement personnel de l'enseignante dans sa pratique pédagogique. Aussi, on ne peut qu'adhérer aux conclusions de cet écrit, quelles que soient les limites que j'ai tenu à souligner car deux années auraient été suffisantes pour établir un tel matériau, et mener une méditation plus approfondie sur la « littérature » afférente à ce sujet qui a le mérite d'avoir été abordé dans son ensemble, qui engage toute l'éthique de l'enseignant. Or l'éthique est ce qui ne se réduit pas à la morale, fût-elle républicaine et laïque : face à une suite d'impératifs qu'il faut aveuglément appliquer, comment tenir compte du désir, du contingent, de la vie ? La question dans ce mémoire, et pas seulement à cause de la situation décrite dans son introduction, n'est pas de pure rhétorique...

Françoise Junod, *Une formation « égalité des chances » et les pratiques pédagogiques dans les écoles Calandretas*

Le titre complet du travail de Françoise Junod, enseignante au collège Léon Cordat est : « Una formacion «egalitat de las astradas» e las practicas pedagógicas dins las escòlas calandretas : cossí cambiar per metre en

plaça de practicas que van dins lo sens d'una egalitat de las oportunitats ? » Ce travail reflète l'expérience de l'enseignante qui a participé à ce chantier lancé entre autres par Felip Joulié, qui a déjà soutenu son mémoire l'an passé sur l'enseignement de l'histoire, ainsi que par Dominique Sinner.

Ce travail indique d'emblée qu'il ne s'agit pas d'une étude exhaustive sur la question générale de l'égalité des chances, ni même sur l'ensemble du chantier mené à Calandreta, qui fut en effet considérable et dura plus de cinq ans. Toutefois, le regard porté a l'avantage d'être un témoignage direct de ce qui s'est fait et des résultats que cela a pu avoir dans le cheminement d'une enseignante. Il resitue le mouvement des Calandreta et ses positionnements théoriques, afin de montrer en quoi la formation à l'égalité des chances prend une place tout à fait adaptée au projet linguistique et institutionnel occitan, étant donné les principes psychopédagogiques communs. Une seconde partie est consacrée à l'étude de quelques expérimentations, autour des institutions et des disciplines de savoir, afin de montrer comment une certaine conception des méthodes d'apprentissage et des mises en valeur/évaluation du travail peuvent œuvrer à une amélioration des conditions de l'égalité des chances. En particulier, le cadre de la classe multi-niveaux est observé (dans deux écoles), qui est une rareté dans le contexte éducatif français actuel. Une troisième partie est consacrée à une ouverture de la réflexion sur les autres lieux possibles de déploiement de cette égalité des chances : les nouvelles technologies employées dans le cadre du collège (cf. le mémoire défendu en 2012 par Patric Albert, collègue de F. Junod), ce qui mène l'auteure à réfléchir sur les bouleversements cognitifs qui en découlent.

Les limites sont à mon avis les suivantes. Tout d'abord, bien des approches sont évoquées, mais sans précisions bibliographiques, ce qui renvoie au problème plus général de l'absence de recherche à proprement parler autour de la littérature traitant de ce sujet : pour un mémoire de Mastère, c'est un point qui n'est pas négligeable. En particulier, un mémoire sur le handicap a déjà été soutenu dans le cadre de ce Mastère, et il n'est pas référencé, alors qu'il aurait pu nourrir la réflexion. Deuxièmement, la présentation du projet souffre paradoxalement d'un manque de matière concrète, de dispositifs mis en place : certes, différents projets sont évoqués, autour des mathématiques par exemple, des institutions, etc., mais ce qui nous en est dit manque singulièrement de situations vécues, de cas précis analysés en détail. À cet égard, il aurait sans doute été nécessaire de se focaliser sur moins d'exemples, mais de les analyser plus en détail, avec un matériau qui, sans aucun doute, a été accumulé par les enseignants (montage des projets, des séquences, des outils éducatifs, etc.) ; des entretiens avec les participants (enseignants, voire enfants) auraient pu apporter un éclairage autre. Enfin, le dernier chapitre de réflexion générale sur les processus de pensée et les bouleversements qui s'opèrent dans la conception que nous nous en faisons, suite à la place croissante qu'ont prise les nouvelles technologies dans notre existence, est un chapitre dont on ne voit pas ce qu'il apporte de directement ancré dans ce qui précède (on l'aurait attendu plutôt dans une étape intermédiaire, décrivant certains processus de développement de la pensée, comme dans la première partie). Quant à la conclusion, elle est purement formelle, alors qu'elle aurait dû récapituler l'ensemble du parcours et montrer l'ossature générale du mémoire. Ainsi, et c'est vraiment dommage, on n'a pas affaire à la présentation d'un projet tout à fait singulier et original, étayée par une grande matière pratique, et analysée à la lumière de lectures précises. En place de cela, on a un dossier qui se rapproche plus du compte-rendu et du témoignage. J'estime cependant que ce mémoire mérite d'être soutenu, car l'auteure s'est investie dans ce projet, et même si le texte en l'état reste malheureusement un mixte entre commentaires généraux et présentations rapides, il s'agit néanmoins d'une prise de position personnelle et professionnelle en faveur d'une démarche d'amélioration de l'école, concrète, dont les résultats (visibles à travers les différentes classes qui y ont participé) peuvent être considérés comme de véritables recherches pratiques, quotidiennes, sur une durée considérable. Il est clair cependant qu'un tel projet mériterait désormais d'être présenté de façon beaucoup plus concrète, avant de faire l'objet d'un recul critique et analytique.

4. Le fonctionnement des calandretas

Annie Fraisse, *Milieu familial et apprentissage de la langue occitane*¹⁸⁴

Le travail d'Annie Fraisse fait partie de ceux qui interrogent spécifiquement le système de fonctionnement des Calandretas : non plus seulement dans ce qu'elles empruntent à d'autres courants pédagogiques, ou dans les apports techniques de tel ou tel dispositif didactique ou théorique, mais dans ce qui fait le caractère unique des Calandretas. En l'occurrence, A. Fraisse pose la question de la place du milieu familial dans le rapport à la langue des enfants. Cette question est importante, car elle se confronte à un « allant-de-soi » de l'organisation associative des Calandretas, basée sur une implication parentale forte dans la vie de l'école : l'apprentissage dépend aussi de ce qui se passe dans la famille. La réponse qu'apporte ce mémoire est nuancée sur l'effet réel des parents, mais surtout, c'est l'analyse qui en est faite qui est nuancée — et là repose sans doute sa valeur principale.

En effet, le travail a entre autres recours à une enquête menée auprès des parents d'une classe, mais pas seulement. À différentes attitudes dans les familles vis-à-vis de l'occitan, ne correspond pas nécessairement un effet précis sur le niveau de maîtrise de la langue par les enfants. Cela n'invalide pas l'évidente nécessité de créer un environnement aussi favorable que possible à l'entrée de l'enfant dans un univers aussi particulier ; autrement dit, le travail quantitatif de cette enquête n'est pas le fin mot de cette réflexion menée par l'enseignante. Cette dernière au contraire prend ces informations comme des données révélatrices, mais qui ne prennent sens qu'une fois intégrées dans la logique de sa classe, car c'est bien cette dernière qui demeure le facteur le plus important dans l'interpénétration entre le monde intime de l'enfant et l'univers institutionnel de la classe qui « parle l'occitan ».

C'est pourquoi, tout autant que la partie proprement consacrée à l'enquête, il faut lire la dernière partie qui concerne le trajet d'enfants et de groupes, *dans* la classe : alors, ce qui relève de la sphère familiale est intégré dans la logique de la vie du groupe-classe. Le point de vue d'A. Fraisse est celui d'une enseignante : focalisation assurément pas omnisciente comme le rêverait quiconque voudrait tenir un discours systématique, qu'il soit scientifique ou idéologique, mais focalisation impliquée, d'une actrice qui est aussi analyste de sa pratique. Focalisation par moment interne, qui tente d'identifier « de l'intérieur » ce qui se passe peut-être dans cet autre sujet de la classe qu'est l'enfant, focalisation externe à d'autres moments, quand cet effort d'analyse sait pertinemment que le premier souci éthique de toute pédagogue est de respecter l'opacité du désir d'autrui.

Annie Fraisse est également une militante, une actrice engagée dans la vie de l'occitan et du projet associatif des Calandretas : remettre en question, non pas dans sa pratique de tous les jours, mais dans un discours qui « met des mots sur les choses », ce qui fonde son engagement, n'est pas une chose évidente¹⁸⁵.

¹⁸⁴ Titre complet : *Milieu familial et apprentissage de la langue occitane. Importance de l'implication des parents dans la production active de la langue occitane pour les enfants de maternelle dans les écoles immersives Calandretas.*

¹⁸⁵ Cela est, on le sait, l'idéal « d'objectivité » de bien des chercheurs en sciences sociales ou humaines. Mais bien souvent, cette objectivité n'est atteinte que dans une séparation, appelée « prise de distance » mais qui cache une disjonction, une rupture avec la praxis dans laquelle l'enquêteur fut un certain temps immergé. Et fréquemment, le « regard omniscient » qui en résulte est un regard qui a oublié la parité entre le chercheur et ce qui entre temps est devenu « un terrain », entre le « scientifique » et celles et ceux qui, entre temps, ont régressé du statut de praticiens au rang de souris de laboratoire ou d'agents anonymes. Dans cette mutation de la praxis de la recherche, c'est le désir, au sens psychanalytique, qui a disparu ; c'est également l'immanence, la parité radicale, entre les sujets coprésents. L'objectivité en sciences humaines est une escroquerie ; mais la « relativisation » qui sert de gestion aux rapports ambivalents qui se créent entre un chercheur et son objet, l'est tout autant, si elle prétend permettre de sortir un discours dit « objectivé », mais qui refuse d'intégrer dans son autorité la place permanente de tous les acteurs qui ont aidé à construire le savoir dont il est la présentation momentanée, plus ou moins fragile. Contre l'objectivité, le « relativisme » dévoyé va même jusqu'à prôner la « subjectivité » : dans l'écriture pédagogique, la subjectivité n'est qu'une étape, jamais niée ni « dépassée », une prise de risque nécessaire mais non suffisante ; nul discours n'arrivera jamais à étancher l'angoisse, le désir, l'incomplétude d'une analyse de la praxis. C'est cette situation, imparfaite à un certain niveau, mais tout à fait salutaire une fois intégrée dans une dynamique praxique, que gère la dimension

Ce dont témoigne le mémoire d'A. Fraisse, c'est qu'un travail universitaire peut, tout en restant universitaire, se comporter comme un outil qui n'échappe pas à cette sphère d'engagement : une étape de l'analyse d'une situation qui ne prendra sa valeur, sa pertinence, et son sens, qu'une fois réintégrée dans la praxis, au jour le jour, les hypothèses qui seront apparues dans l'espace de son écriture.

Enfin, notons que si A. Fraisse a eu recours à des outils d'inspiration sociologique, il ne s'agit pas pour elle de donner des indications quantitatives au sens strict : les cohortes d'étude sont évidemment trop réduites pour permettre quelque vue statistique que ce soit. Un tel travail ouvre néanmoins un chantier important, que d'autres enquêtes pourraient compléter. Ce chantier est un chantier de connaissance, et donc aussi d'une meilleure conscience de ce qu'est l'engagement dans la défense de l'occitan au sein du modèle associatif des Calandretas. À un prix : le courage de remettre en cause les « allant-de-soi ».

Patrice Baccou, *Sortir de la classe : de la classe-promenade de Célestin Freinet à la formation pédagogique coopérative des maîtres des Calandretas*

Je transcris exceptionnellement le propos que j'ai rédigé à l'occasion de la soutenance de P. Baccou, afin de donner une idée de l'esprit dans lequel a été menée cette « aventure » : une exigence dont les membres du jury, dirigeant le Mastère MEEF-EBI qui a accueilli l'ISLRF, sont garants, mais ce, sur fond d'une communauté d'engagement, et d'une amitié, fruit d'un compagnonnage de plusieurs années qu'a justement rendu possible P. Baccou, directeur d'Aprene.

« Je rejoins tout à fait les points de vue de mes collègues sur le fond comme sur la forme : votre travail est courageux, et ce d'autant plus que personne ne vous le demandait. Aussi, la défense du mémoire qui se fait à présent, au terme de cette journée, est particulière : vous la faites à deux titres au moins, celui d'enseignant formateur passant un Mastère, mais également celui de directeur de la formation.

Je dirais que vous avez écrit ce mémoire, exactement comme vous êtes ici : un parmi d'autres, mais aussi *primum inter pares*. Et c'est pourquoi dans ce que je dirai ici, une partie fera écho à l'ensemble des autres mémoires soutenus ce même jour : par des collègues, par les autres acteurs de cette conception coopérative de la formation, qui s'ancre dans une vision de la pédagogie telle qu'elle a prouvé cette année qu'on pouvait conserver comme idéal (sinon toujours dans la réalité) le fait de faire de la pédagogie institutionnelle tout en travaillant à l'université. Sans l'équipe, votre position n'aurait jamais été tenable, et la co-construction du savoir n'est rien sans une co-opération du pouvoir ; et ce, même si vous en supportez la responsabilité légale et extérieure, d'où cette place qui est la vôtre aujourd'hui, « récapitulative ». Mais, et comme chaque autre personne de notre formation, votre travail témoigne d'une singularité. Et c'est à cela que j'en viens maintenant.

En effet, vous avez un « défaut », comme on parle d'un défaut de cuirasse. C'est votre politesse. Vous montrez avant tout la fragilité de toutes les choses que vous entreprenez, et ce d'autant plus que vous en savez n'être qu'un maître parmi d'autres. Et vous n'avez pas peur de revendiquer cette fragilité, même dans des milieux où on a vite fait de traduire « fragilité » par « faiblesse », là où les rapports de force sont si dominants, qu'on feint d'ignorer et qu'on préfère refouler combien la fragilité est une vertu, c'est-à-dire non seulement une qualité personnelle, mais la condition nécessaire pour qu'une structure éducative soit accueillante au sujet, à son désir. Tout ce qui fait valeur éthique pour le sujet n'est jamais assuré, toujours précaire, donc fragile. C'est sur ce constat premier que vous avez fondé toute votre pratique, tant d'enseignant du primaire, que de formateur des enseignants des Calandretas.

Par là, ce que vous mettez à l'origine et au cœur de votre action, c'est cette attention au désir, parfois à l'angoisse. Vous le faites à travers votre mémoire en suivant votre trajet personnel ; mais la dimension biographique, qui est le fil directeur qui mène votre travail de la classe primaire à la formation d'enseignant, en cherchant l'unité profonde de cette démarche, n'est pas ce à quoi se résume votre travail. Il s'agit d'une réflexion autour d'une pensée pédagogique, dans laquelle vous avez pris place, et dans les repères de laquelle vous avez tenté de trouver les points de référence qui vous permettent, entre autres, aujourd'hui, de livrer ce regard sur la fonction du désir et de l'ouverture dans toute pratique enseignante. Vous situez ainsi les débuts des Calandretas, cette époque ô combien précaire, que vous avez tenté de

collective du groupe de travail, et ce, sans nier la singularité de l'individu qui signe son texte : c'est ce que mettent en lumière, d'un côté l'approche de la psychothérapie et de la pédagogie institutionnelles autour de la notion d' « analyse institutionnelle », et de l'autre côté Olivier Francomme par son concept de « chercheur collectif ».

ressaisir dans un récit a posteriori, à partir des traces que vous avez conservées, sous la forme de photographies. Ici, vous mettez en lumière la dimension du récit, du désir et de la poésie au cœur de tout : c'est cela qui vous permet d'affronter les moments les plus précaires. Et là aussi, on peut très bien dire que cela pourrait vraiment jouer en votre défaveur dans l'arène universitaire. Or c'est ici que vous ne confondez pas, dans votre position, l'acteur et l'analyste ; vous mettez en annexe ce « récit des fondations », et réservez pour le mémoire l'analyse d'une telle démarche.

Là où vous allez plus loin encore, c'est lorsque vous lisez votre recours à la photographie, la dépose des traces, en même temps que le tâtonnement de ce qui alors n'était pas encore « le début des calandretas aujourd'hui trentenaires », mais quelque chose dont rien n'assurait sous vos pas le bien-fondé : vous lisez cela à la même aune que les tâtonnements de l'enfant. Il n'y a pas qu'une comparaison facile ou « rousseauiste », il y a là la preuve de la profonde fidélité éthique, quel que soit le sujet, qui parcourt toute votre pédagogie. Le sujet, le praticien, peu importe qu'il soit enfant ou adulte, car le véritable affrontement, le véritable courage, se situe dans le geste de rester ouvert à ce qui peut nous défiger, au risque de nous angoisser ; la responsabilité de l'enseignant réside dans cette gestion des confins entre l'angoisse et la méthode, pour reprendre des termes de Georges Devereux. Je ne cite pas cet auteur au hasard : « de l'angoisse à la méthode », telle est bien la marche intellectuelle et pédagogique que vous avez menée dans votre travail de pédagogue, et qui a également guidé votre chemin de rédaction et de récit. Là encore, c'était un grand risque. Vous ne l'avez pas pris seul, sans compagnons ni compagnonnes, sans ancêtres ; mais il y a bien un moment où ces filets ne valent rien lorsqu'il faut affronter le moment de l'écriture et de l'inscription. Lacan dirait que dans ces moments-là, « il n'y a pas d'autre de l'autre ».

Ce faisant, c'est un mémoire de philosophie de l'éducation que vous avez fait. Mais attention ; ce n'est pas qu'un récapitulatif historique d'une notion que vous avez fait, celle de « sortie de la classe » — et plus profondément, de « l'ouvert » au sens phénoménologique et clinique que lui donne Jean Oury. Votre écrit témoigne en faveur d'une réflexion qui se saisit de ce concept du point de vue de la praxis, et qui rejaille sur la formation pédagogique, sa pratique et son éthique. Dans sa technique, vous proposez une catégorie de lecture de la pédagogie, à travers ce verbe « sortir » ; dans sa pratique, vous rappelez qu'il est possible de maintenir une immanence dans le champ éducatif, c'est-à-dire une neutralisation des effets pervers de la structure hiérarchique et surmoïque des relations (depuis les cadres supérieurs jusqu'aux classes maternelles), du moins dans l'échelle restreintes des relations locales (et vous analysez ces praxis locales qui ont jalonné votre parcours) ; dans son éthique, vous démontrez qu'il y a un monisme profond de la pédagogie : il n'y a que des praxis pédagogiques, aucune n'est en soi supérieure à une autre, et la « matière » sur laquelle vous travaillez demeure inchangée : le désir, le sujet à jamais inaccessible, mais aussi l'institutionnalisation du travail collectif, seule dialectisation possible qui mène au grandissement, aux apprentissages, à la transmission.

Je pense au titre de la thèse de Jacques Pain, longtemps le seul, et principal défenseur de la pédagogie institutionnelle à l'université : « de la pédagogie institutionnelle à la formation des maîtres ». Le travail que vous tous mettez en place dans le cadre d'Aprené, à la suite d'autres, avec d'autres, témoigne de ce qu'il est possible de faire sérieusement, dans un cadre de formation initiale, une formation *en* pédagogie institutionnelle et non pas une formation *à la* pédagogie institutionnelle. Il faudrait venir voir dans vos classes et votre formation ce que cela implique réellement. Il faudrait voir ce qui a été dans le passé tenté par certains de vos ancêtres. Quoi qu'il en soit, dans le cadre de l'université, c'est une rareté que je tiens à souligner.

Je voudrais pointer une chose dans cette question de la formation, mais dans une perspective radicalement hétérogène à toute cette logique du champ macrosocial, hétérogénéité que vous avez tenu à souligner en mettant ladite chose dans le hors-plan de l'exergue, ce que je veux à mon tour respecter. Tu as dédié ce mémoire à quelqu'un. Je pense que tu en es le digne successeur en langue occitane.

Enfin, Olivier Francomme soulignait que c'était un tour de force d'avoir pu déployer toute une vision pédagogique à partir d'un seul mot, « sortir », un concept polyphonique. Je suis tout à fait d'accord, et je pense que ressort là encore cette qualité que je soulignais au commencement : c'est dans la simplicité du quotidien que se loge la complexité, et qu'il faut aller savoir la lire tout en restant attentif à ceci, qui vous vient de vos ancêtres pédagogiques, qu'« il est de salubrité publique de ne surtout pas élever le débat ». C'est témoigner d'une maîtrise que de pouvoir tenir cet équilibre. La maîtrise des monographies, comme Corinne Lhéritier en a parlé dans son travail ; mais dans votre cas, j'y lirais surtout la capacité à cadrer, à enregistrer, même sans le savoir, ce qui palpète dans l'instant ; l'art du cadre dans lequel « il y a tout », tout du présent, tout peut-être de ce qui reste à venir — et qui ne ressort que du désir de chaque sujet —, et

tout du passé aussi ; bref, un art de photographe autant que de traceur, qui dans la quotidienneté des choses vues, sait mettre la présence des « siens » — et ce disant, je ne fais que citer, en le déformant quelque peu, le titre *Meunes*, ouvrage d'un photographe nommé Patrice Baccou. »

Sophie Vialade, *Création et développement d'une école Calandreta : de l'école associative à la classe coopérative*

Le travail de Sophie Vialade est le témoignage de la création d'une école Calandreta, et de la naissance d'une classe coopérative bilingue immersive occitane. Mené sur l'expérience des deux premières années, mais incluant dans sa présentation l'ensemble des démarches qui ont précédé ces premiers temps de la classe, il s'agit d'un travail de documentation sur les deux plans où se joue la réussite ou la mort d'un projet Calandreta. Le premier plan est celui de la logique macrosociale : la formation d'un projet, dans le cadre associatif et (con)fédéral, qui répond aux critères imposés à toute création en France d'une école élémentaire dans le cadre privé. Le second plan est celui de la logique de la praxis pédagogique d'une classe dont on veut faire un milieu vivant, où les enfants soient des acteurs, des sujets réellement investis dans son organisation et sa vie, et non seulement des agents passifs ; cet enjeu d'intégrer les enfants dans la logique naissante, émergente, de la « machine » de la classe est d'autant plus crucial dans le cadre d'une création d'école que l'on se situe, de fait, dans un milieu à l'état naissant, où rien ne préexiste, où rien ne vient assurer d'un quelconque bien-fondé le fait de « faire classe » ensemble.

À la croisée de ces deux enjeux, créer une école et faire naître une classe, se tient l'enseignante : c'est de son point de vue qu'est écrit ce mémoire. La première partie, essentiellement informative, fait de ce travail un écrit qui documente un moment essentiel de la vie d'une Calandreta. En particulier, les annexes, et leur commentaire dans la première partie du mémoire, constituent un document qui sera appelé à devenir une base pour des recherches futures, peut-être plus poussées, sur la réalité concrète de l'entreprise complexe des Calandretas. Mais ce travail est également un regard pédagogique porté sur la naissance d'un groupe, d'une classe, à travers des réunions de Conseil : on est alors dans une dimension beaucoup plus proche d'une analyse de pratique, qui reprend alors de nombreuses études de pédagogie institutionnelle sur les phénomènes psychologiques observés dans une classe coopérative institutionnalisée. La double dimension de ce mémoire, matérielle et pédagogique, révèle la double logique avec laquelle doit composer tout enseignant : la logique de l'établissement (macrosocial) et la logique de l'institution (de la classe, de la praxis). Cette double condition peut mener à bien des phénomènes posant problème : ambivalence, voire ambiguïté, double injonction contradictoire, culpabilité ; aussi, cette position peut s'avérer très dangereuse à vivre, à gérer en tant que responsable sociale d'un groupe d'enfants ; pareille difficulté, psychologique mais renforcée souvent par les relations hiérarchiques et surmoïques, pousse souvent les enseignant(e)s à renoncer à cet équilibre et à laisser dominer la seule logique de l'établissement, abandonnant le projet véritablement institutionnalisant et coopératif. D'où la valeur de ce mémoire, qui montre la complexité du terrain quotidien, où doivent cohabiter les deux logiques : cette « bi-dimensionnalité » de la tâche de l'enseignante est précisément articulée en son milieu (conclusion de la troisième partie).

Le travail de documentation, d'information est l'une des deux qualités de ce mémoire. Quant à la partie pédagogique, elle témoigne de la finesse d'analyse de l'enseignante, et surtout de la finesse des phénomènes qui arrivent dans sa classe, au sein d'un groupe pourtant naissant et bien fragile. À ce titre, on peut lire le travail de S. Vialade dans la continuité du mémoire de Patrice Baccou soutenu en 2012 et qui, quant à lui, racontait une autre naissance : celle d'une classe à l'époque où naissaient, non seulement une école, mais les Calandretas elles-mêmes.

Ce travail aurait peut-être mérité plus de réflexion sur les deux logiques, macrosociale et praxique, et sur leur articulation. Toutefois, il se serait agi alors d'un travail d'une toute autre ampleur, et dans un cadre assurément différent de celui ici choisi. En revanche, il est vrai que ce travail appelle un approfondissement de l'enquête concernant le fonctionnement d'ensemble du cadre associatif et confédéral des Calandretas. Mais là encore, et comme les travaux d'A. Fraisse et P. Baccou, il s'agit d'un chantier qui est ouvert, et qui demande désormais à être plus amplement documenté, médité, dans la lignée de ce mémoire.

Jean-François Albert, *Pédagogie et citoyenneté : le cas des Calandretas, entre association et immersion*

Le travail de Jean-François Albert, *païssel ajudaire*, est un écrit qui questionne les réponses qu'apporte la pratique des Calandretas, à la fois associative et pédagogique, à la crise actuelle de la citoyenneté. Après avoir fait un état des lieux du discours officiel sur la citoyenneté et sur l'éducation civique, J.-F. Albert montre comment, dans sa classe, le travail autour de projets collectifs permet de construire une conscience citoyenne des élèves. Enfin, il achève son exposé en présentant la dimension associative des Calandretas, qui, en intéressant les parents à la vie des écoles et associations, représente un « ascenseur citoyen ».

Il s'agit ici d'un essai : entrant d'emblée dans le débat, J.-F. Albert propose un point de vue engagé et militant, c'est-à-dire, selon ses propres termes, un point de vue citoyen, afin de questionner un phénomène macrosocial — la crise de la citoyenneté et du civisme —, et de démontrer comment, dans des expériences scolaires et associatives, la réalité de sa praxis est à même d'apporter des réponses efficaces.

Ce travail témoigne tout d'abord d'une pratique forte de nombreuses années d'enseignement et d'engagement dans le mouvement associatif de la part de J.-F. Albert. Trois situations emblématiques de la posture de l'auteur sont présentées ici. Les deux premières se sont fait dans le cadre de son travail d'enseignant, la dernière est une réflexion plus générale sur le fonctionnement associatif des Calandretas. Le travail de la classe avec les enfants autistes de l'hôpital de jour de Carcassonne est une situation où, en effet, l'apprentissage de l'ouverture à l'autre, à l'étrangeté de l'autre la plus radicale, n'est pas un vain mot : par delà les « impossibilités », les difficultés de tous ordres qui de plus en plus empêchent les enseignants de faire de telles coopérations, voici une situation qui a témoigné, dans les faits, d'une très grande efficacité dans la dimension thérapeutique de la vie scolaire. Et cette dimension thérapeutique, on le sait, ne concerne pas que les « malades », mais aussi les « normaux » : chaque enfant, qu'il soit autiste ou non. Le travail de sensibilisation à l'écologie est une autre des positions emblématiques de l'éthique citoyenne des Calandretas en général, et tout particulièrement de J.-F. Albert : on ne peut que saluer toute la richesse éducative, de la transversalité des apprentissages jusqu'à la l'expérience civique *in vivo* qu'a représenté un tel travail. « Ne rien dire que nous ne faisons » : c'est en un sens ce que peuvent dire les enfants qui ont connu ces pratiques. Enfin, la dernière partie a le mérite de mettre en lumière la dimension associative des Calandretas et de son rôle de tissage d'un réseau social, porteur d'une conscience, d'une responsabilité et d'une efficacité citoyennes souvent atrophiées chez les parents, non par volonté, mais par non conscience d'un terrain où la mettre en pratique. C'est assurément un chantier d'étude qu'il faut absolument approfondir, car il s'agit d'une caractéristique très importante du militantisme des Calandretas, mais qui est cependant partagée par nombre d'autres mouvements linguistiques, culturels ou éducatifs de par le monde.

C'est pourquoi ce travail s'est situé sur un plan particulier, et a été soutenu et assumé dans cette optique (y compris dans ses limites), par J.-F. Albert : en produisant cet écrit, il a moins intégré sa pratique et sa réflexion dans le cadre du Mastère, qu'il n'a intégré l'occasion et l'exigence intellectuelle du Mastère dans l'analyse de sa propre position vis-à-vis de son engagement militant. Un tel écrit correspond plutôt à ce que l'on pourrait considérer comme la note d'intention qui introduit un travail de recherche au long cours. Et de fait, la trop grande brièveté de ce travail implique des manques ; par exemple, le compte-rendu des expériences, dont les annexes témoignent de la réalité, mais ne permettent pas à qui veut se lancer sur cette voie de trouver dans ce mémoire un outil efficace : seulement une incitation à le faire, mais sans explication des dispositifs, des effets, etc. — au risque, donc, d'apparaître sous un jour inhibant, mais il suffira de s'adresser à l'auteur pour qu'il précise la façon dont il a pu procéder.

Toutefois, et c'est l'intérêt de ce mémoire, bien mis en relief par O. Francomme lors de la soutenance, il n'en ouvre pas moins un champ qu'il est nécessaire de documenter, et dans lequel de futurs mémoires devraient à leur tour s'engouffrer : le régime associatif des Calandretas, sa spécificité, et la nature particulière des rapports qu'il entretient, d'un côté avec le cadre officiel laïque de l'Éducation nationale, et de l'autre avec la pédagogie institutionnelle. Au fond d'une telle voie, deux apports devraient à terme être obtenus. D'une part, des travaux factuels qui documentent l'expérience politique et éducative des Calandretas, l'établissement tout simplement un dossier « objectif », qui en l'état n'existe dans aucun travail universitaire, du système associatif des Calandretas et de la place qu'y occupent les différents acteurs

(cela aurait complété les données déjà accumulées dans d'autres mémoires, par exemple ceux d'Annie Fraisse et de Sophie Vialade). D'autre part, des travaux de philosophie de l'éducation et de philosophie politique, à cheval entre pédagogie, éthique et anthropologie : ainsi serait-il possible de penser ces points de proximité mais tout autant, et parfois bien plus qu'on ne le pense, de différence, entre la « pédagogie naturelle » des écoles associatives Calandretas, l'idéal laïque et républicain qui ne cesse d'être revendiqué par ses acteurs, et une pédagogie institutionnelle¹⁸⁶.

5. Questions culturelles

Pierre Raymond, *L'Intérêt pédagogique de l'utilisation en classe Calandreta d'une revue littéraire et félibrige du Cantal : Lo Cobreto (1895-1939)*

Le travail de Pierre Raymond, est centré autour de la revue cantalaise de langue occitane *Lo Cobreto* et de son utilisation possible dans une classe Calandreta. Ce travail représente une double entreprise : éditoriale (l'établissement d'un début d'étude de cette revue dont l'existence est plus que centenaire) et pédagogique (que faire, sur le plan pédagogique, pour sensibiliser les élèves à un tel objet appartenant à l'histoire de la culture et de la langue occitane) ? Par ailleurs, il permet de faire un survol intéressant de l'offre existante en termes d'outils patrimoniaux à disposition de la transmission, scolaire et culturelle, de l'occitan. On a donc affaire ici à un véritable travail interdisciplinaire, à la fois patrimonial et éducatif.

Ce travail nécessitait avant tout l'établissement éditorial, patrimonial, de la revue. Une série seulement, limitée dans la chronologie, a été sélectionnée. Elle est tout d'abord resituée dans son contexte historique. Ensuite, sont décrits sa matière ainsi que le protocole de son analyse, puis de son utilisation pédagogique. De nombreuses annexes documentent ce travail. Ainsi, c'est toute la chaîne, depuis l'établissement éditorial jusqu'à la transmission didactique et pédagogique, que couvre ce projet de mémoire. La seconde étape, qui constitue la part de travail propre du mémoire de Mastère 2, développe les conditions les aspects techniques et pédagogiques plus précisément.

C'est avant tout un travail d'une ampleur tout à fait considérable qu'il faut souligner, en ce qui concerne le travail d'établissement historique, effectué lors du M1. Dans son objet tout d'abord (et je renvoie pour preuve à l'ampleur des illustrations et annexes), car si P. Raymond s'est limité à une période courte (relativement !), la première phase de sa recherche lui a fait parcourir l'ensemble de l'histoire de cette revue ; quant à la grille de lecture et d'analyse qu'il propose, elle est un modèle qui peut servir de première approche à un travail d'établissement de l'ensemble de la revue, tant elle pose les grandes catégories formelles et de contenu qui caractérisent *Lo Cobreto*. Ensuite, dans sa méthode, ce travail se situe à l'intersection de deux demandes professionnelles distinctes, mais reliées : les métiers patrimoniaux et l'enseignement. Aussi, c'est avec la coopération de M. Benjamin Assié, directeur du Cirdoc, et sous son autorité, que P. Raymond a livré un travail qui répond (dans la mesure du possible) aux critères spécifiques aux métiers du patrimoine ; ensuite, sa propre pratique enseignante et de rédacteur de presse lui a permis d'entamer une réflexion concernant la transposition didactique d'une analyse technique.

¹⁸⁶ Cette présentation nécessite de préciser un point, que j'énonce à titre personnel. Pourquoi insister sur cette différence, peut-être ineffaçable, entre mouvement associatif et pédagogie institutionnelle ? C'est que cette dernière n'est pas basée sur l'engagement et le militantisme au sens habituel, mais sur une dimension radicalement singulière : le désir. Pour reprendre René Laffitte, la pédagogie institutionnelle, se soucie moins de citoyenneté que de « mitoyenneté », mais au prix d'une mise en question du désir, et donc de l'angoisse, ce qui, quoi qu'on en dise, fait d'elle, peut-être dans son essence même, le Horla de tout mouvement collectif, citoyen ou politique, qui se construit autour de l'affirmation d'une identité. Vis-à-vis de toute identité, la pédagogie institutionnelle défie en permanence les positions : en quoi cela est-il, en profondeur, compatible avec un effort politique à l'échelle macrosociale, sur laquelle se place aussi, et en permanence, la confédération des écoles occitanes ? Cette question n'est pas neutre ; elle se pose à la « sœur » de la pédagogie institutionnelle, la psychothérapie institutionnelle, dans son propre champ : dans une époque où on la redécouvre comme une raison d'espérer, comme un modèle de résistance, plus que jamais, un psychiatre comme Jean Oury ne cesse d'insister sur le caractère irrécupérable idéologiquement, de cette « non-évidence » que sont pédagogie et psychothérapie institutionnelles mêlées.

Avec le mémoire de M2, on peut parler d'un véritable travail bi-disciplinaire : le souci de ces deux domaines d'exigence guide l'ensemble de ce dossier : l'établissement de l'objet *Lo Cobreto* tel qu'il doit l'être pour qu'un centre de documentation et d'information puisse répondre à la demande éducative la plus cernée possible. La présentation par P. Raymond permet de voir tout un pan d'activités didactiques pouvant être mises en place autour de *Lo Cobreto*, et constitue à cet égard une source d'inspiration et de réflexion qui pourra tout à fait être bénéfique pour les collègues. Mais plus encore, la réflexion qui est menée porte sur la dimension pédagogique qui relie toutes ces activités entre elles et, plus généralement, les fait exister dans un ensemble scolaire plus vaste : là, on est dans une dimension non plus strictement didactique, mais pédagogique. C'est ainsi un spectre complet que l'auteur nous permet de parcourir, allant de l'objet épistémologique, à construire et à établir, jusqu'à l'objet didactique, jusqu'à l'objet d'une pédagogie coopérative. Les annexes sont là encore d'une précision et d'une clarté tout à fait remarquables.

Quant aux limites de ce travail, il faudrait moins les voir sur le plan académique de la rédaction du mémoire, ni même de l'établissement de l'objet étudié, que dans certaines pratiques de classe, sur lesquelles le point de vue de la pédagogie Freinet permettrait sans doute de pointer des possibilités de progression, certains changements dans les rapports entre enseignant et élèves vers une articulation plus fine, et donc plus puissante, entre ancrage culturel de la classe dans un patrimoine vivant et précieux, et l'expression libre qui, elle, n'en doit pas moins demeurer tournée vers la singularité de chacun et de chacune. Toutefois, j'ai bien conscience en évoquant cette limite de sortir du périmètre proprement dit de l'évaluation académique du mémoire de recherche, pour entrer dans une discussion de la pratique propre à l'enseignant. Autant dire, donc, qu'il ne s'agit pas de confondre ici les deux plans d'appréciation, pour un travail qui, tant sur le plan de l'engagement personnel que sur le plan de l'outillage éducatif, est grandement remarquable.

6. Travaux intermédiaires de M1

Voici quelques exemples de travaux de M1, afin de vous donner une idée de ce qui peut être fait, et qui vous permettront également de comparer avec le travail effectué pour le mémoire final de M2. Cela peut servir tout particulièrement aux personnes qui commencent leur Mastère, et réfléchissent aux différentes pistes possibles.

Caroline Simon

Je renvoie au commentaire de présentation du mémoire final de M2. La qualité principale de cette première étape réside dans la méthodologie qui a été saluée pour son adéquation aux attentes académiques.

Sophie Vialade, *La place du cahier de conseil dans l'apprentissage des lois*

Je renvoie là encore au commentaire de présentation du mémoire final de M2. Dans ce cas, le mémoire de M1 montre combien c'est une expérience proche du terrain, et une analyse fine de la situation, qui a constitué, dans un premier temps, l'angle d'approche de Sophie Vialade. À ce titre, on peut rapprocher ce mémoire de celui d'Anaïs Blanc, qui, d'une façon plus narrative, a elle aussi rendu compte d'une situation en entamant un travail d'élaboration.

Anaïs Blanc

Le travail d'A. Blanc est centré sur un enfant dont les difficultés d'expression et d'intégration dans le groupe sont très fortes ; il étudie les outils permettant à l'enfant de s'intégrer au groupe, à la vie de la classe et d'entrer peu à peu dans le langage et un rapport véritable à son propre être (corporel avant tout). Ce travail est pédagogique, dans la mesure où il ne se limite pas à des questions de didactique ; néanmoins, il met l'accent sur de nombreux moments d'apprentissage et sur leur déroulement, en particulier l'éducation physique et sportive, et le rapport à la langue occitane.

Ce travail prend une dimension narrative dominante, sur le modèle d'élaboration de l'écriture monographique, courant en pédagogie institutionnelle (cf. mémoire de M2 de Corinne Lhéritier, soutenu en juin 2012). Cette narration n'est pas seulement un énoncé chronologique des faits, elle en fait une analyse au fur et à mesure de leur présentation. Il y a donc véritablement modélisation à visée

interprétative, et de la classe, et du trajet singulier de cet enfant. On se trouve ici dans la configuration d'un « récit théorique », si l'on reprend les notions d'origine ricœurienne : la fidélité narrative vaut ici pour l'établissement fin des données.

Cette entreprise narrative représente une approche quasi-clinique, dans son projet sinon dans sa réalisation, ici à mi-parcours. On peut noter que, sous l'aspect agréable de sa rédaction, bien des aspects fins de la vie de la classe sont donnés à lire. Enfin, on peut apprécier le travail d'enseignante et ce qui, l'an prochain, pourra en être déployé, tant dans sa pratique que dans la rédaction de son mémoire de Mastère à proprement parler.

Il ne s'agit pas à proprement parler d'une monographie, car une telle élaboration nécessite un travail de groupe, un recul dans le temps souvent, et un degré d'approfondissement qui, évidemment, ne peuvent faire l'objet d'une période aussi courte que celle qui fut celle de la rédaction de ce mémoire. Par ailleurs, la part des autres aspects du travail à entreprendre, en particulier la bibliographie, est en chantier, en vue de l'an prochain.

Pierre Raymond

Le travail de Pierre Raymond, qui en est pour l'instant à son mémoire de M1, est centré autour de la revue cantalaise de langue occitane *Lo Cobreto* et de son utilisation possible dans une classe Calandreta. Ce travail représente une double entreprise : éditoriale (l'établissement d'un début d'étude de cette revue dont l'existence est plus que centenaire) et pédagogique (que faire, sur le plan pédagogique, pour sensibiliser les élèves à un tel objet appartenant à l'histoire de la culture et de la langue occitane) ? Par ailleurs, il permet de faire un survol intéressant de l'offre existante en termes d'outils patrimoniaux à disposition de la transmission, scolaire et culturelle, de l'occitan. On a donc affaire ici à un véritable travail interdisciplinaire, à la fois patrimonial et éducatif.

Ce travail nécessitait avant tout l'établissement éditorial, patrimonial, de la revue. Une série seulement, limitée dans la chronologie, a été sélectionnée. Elle est tout d'abord resituée dans son contexte historique. Ensuite, sont décrits sa matière ainsi que le protocole de son analyse, puis de son utilisation pédagogique. De nombreuses annexes documentent ce travail. Ainsi, c'est toute la chaîne, depuis l'établissement éditorial jusqu'à la transmission didactique et pédagogique, que couvre ce projet de mémoire ; la seconde étape menant au mémoire de Mastère développera les aspects techniques et pédagogiques plus précisément à leur terme.

C'est avant tout un travail d'une ampleur tout à fait considérable qu'il faut souligner, et dont on peut attendre beaucoup pour son résultat final en M2. Dans son objet tout d'abord (et je renvoie pour preuve à l'ampleur des illustrations et annexes !), car si P. Raymond s'est limité à une période courte (relativement !), la première phase de sa recherche lui a fait parcourir l'ensemble de l'histoire de cette revue ; quant à la grille de lecture et d'analyse qu'il propose, elle est un modèle qui peut servir de première approche à un travail d'établissement de l'ensemble de la revue, tant elle pose les grandes catégories formelles et de contenu qui caractérisent *Lo Cobreto*. Ensuite, dans sa méthode, ce travail se situe à l'intersection de deux demandes professionnelles distinctes, mais reliées : les métiers patrimoniaux et l'enseignement. Aussi, c'est avec la coopération de M. Benjamin Assié, directeur du Cirdoc, et sous son autorité, que P. Raymond a livré un travail qui réponde (dans la mesure du possible) aux critères spécifiques aux métiers du patrimoine ; ensuite, sa propre pratique enseignante et de rédacteur de presse lui a permis d'entamer une réflexion concernant la transposition didactique d'une analyse technique. Si, à ce moment intermédiaire de l'établissement du dossier, on ne peut parler d'un véritable travail bi-disciplinaire, il n'empêche que c'est le souci de ces deux domaines d'exigence qui guide ce dossier de Mastère 1, posant les grandes problématiques qui seront développées l'an prochain, et répondant logiquement, parmi celles-ci, aux plus urgentes : l'établissement de l'objet *Lo Cobreto* tel qu'il doit l'être pour qu'un centre de documentation et d'information puisse répondre à la demande éducative la plus cernée possible.

III. Annexes techniques

Dans un futur proche, nous comptons faire en sorte que certains articles ou ouvrages libres de droit ayant été utilisés, se trouvent en accès sur notre bibliothèque virtuelle, en format consultable et utilisable (en particulier pour ce qui est des bibliographies). Mais nous joindrons aussi d'autres documents qui nous semblent dignes d'intérêt, tels que :

- des écrits venant d'autres lieux de recherche (dont quelques mémoires soutenus par des étudiants du centre de Laon, rattaché à l'IUFM d'Amiens), d'autres langues (en particulier d'enseignantes catalanes qui ont participé à la formation Aprene). Les mentions habituelles d'origine doivent être respectées : c'est ainsi que se crée une culture commune, une chaîne dans la transmission entre les différentes générations d'auteur(e)s.

Évidemment, au fil des années, si un tel dispositif demeure pérenne, la richesse de ce fond sera régulièrement réalimentée.

- Un tableau récapitulatif des grands thèmes et des mémoires où ils sont traités aidera à se diriger dans cet ensemble.

- Enfin, une bibliographie récapitulative permettra d'établir un outil de travail directement utilisable par les futur(e)s auteur(e)s de mémoires.

Responsabilités administratives Coopération et groupe de recherches

Coopération doctorale boliviano-française en sciences humaines¹⁸⁷

Queremos socios, no patrones.

Evo Morales, président de l'Etat plurinational de Bolivie

I. Principes-cadres pour une validité doctorale : 4 années de formation

A. Une formation programmée sur 4 ans

1. Formation complète à la recherche, d'où 4 années intensives d'harmonisation réciproque entre les cultures académiques nationales respectives
 - a. Commencer par une mise en forme basique → la 1^e année vise à bien redéfinir le sujet
 - b. Monter les exigences progressivement
2. 1^e année préparatoire, sans inscription immédiate en doctorat
 - a. But de cette année : vérifier la motivation et les moyens raisonnables de chacun le rendant apte à pouvoir continuer cette formation coûteuse en termes de temps, d'engagement professionnel et donc sur le plan matériel
 - b. Sélectionner une cohorte relativement réduite de doctorants. Les demandes boliviennes sont d'environ une dizaine de doctorants par université (soit 120 en tout !). Il nous semble qu'une cohorte plus réduite, entre vingt et quinze personnes, serait une échelle raisonnable pour « rôder » le projet.
 - c. Dans l'administration et le milieu académique national bolivien, cette année doit pouvoir être validée, et reconnue par un « diplôme pré-doctoral »
 - i. équivalent de notre ancien DEA, ou du diplôme de l'EHESS ou un Mastère formation aux métiers de la recherche, il doit permettre une remise à niveau administrative et scientifique des futurs doctorants
 - ii. Il doit pouvoir valoir un nombre d'années suffisamment conséquent, afin que les personnes qui participent à cette formation puissent reprendre leur cheminement doctoral sous la direction de ceux qui seront, entre temps, devenus docteurs et pourront diriger leurs recherches
 - iii. → ce diplôme est à créer par les Universités boliviennes de façon unilatérale (l'UPJV doit rester extérieure à cette 1^e année, sous peine d'un alourdissement trop lourd du dispositif), et le CEUB doit s'engager sur sa valeur en termes de recrutement par les universités publiques boliviennes
- N.B. La légitimité d'une telle année est, plus encore que toutes les propositions qui suivront, ouverte à la discussion entre nous (CEUB, équipe française, collègues français en Bolivie), pour d'évidentes raisons d'éthique et d'équité. La question mérite d'être posée et soupesée. Il y va du respect mutuel de nos deux traditions académiques, mais également du sérieux de notre formation binationale.
3. Travail doctoral sur 3 ans
 - a. Inscription doctorale en 2^e année, en cotutelle
 - b. Soutenance en fin de 4^e année (NB : la soutenance doit se faire dans les deux langues)

¹⁸⁷ Projet rédigé par Pierre Johan Laffitte, maître de conférences en sciences du langage, IUFM d'Amiens, Université de Picardie-Jules Verne, mandataire en France du Comité exécutif des Universités publiques boliviennes (CEUB). Contact : pjlaffitte@almageste.net. (0033/0) 6 46 5102 29.

4. Objectif en fin de 4^e année sanctionnant l'ensemble du projet, ses projets et ses résultats : organisation en France d'un colloque international, fruit de la formation, des recherches et des échanges nés de notre projet et ouvert à d'autres collègues scientifiques : « La Bolivie après Morales, un état des lieux. Une approche interdisciplinaire en sciences humaines de la complexité bolivienne »
5. Enjeu à moyen terme
 - a. créer matériellement entre les cohortes de doctorants une communauté de recherche, amenée à démultiplier ses effets de réseau lorsque, une fois docteurs, ces personnes déploieront leurs propres équipes de doctorants
 - b. Le diplôme de 1^e année des personnes n'ayant pu poursuivre la formation bi-doctorale doit permettre de fournir les premiers contingents du futur doctorat bolivien en sciences humaines

B. Demandes auprès de l'école doctorale et des UFR de l'UPJV

1. Auprès de l'école doctorale : modalités de cotutelle et question du séjour des doctorants boliviens en France
 - a. Un séjour d'un semestre complet ne peut être mené à l'échelle où le CEUB propose de développer ce projet ; aussi, plusieurs solutions se présentent-elles
 - i. Séjours pour colloques, manifestations sur l'Amérique du Sud, etc. (importance de faire participer les chercheurs sud-américains au concert des nations)
 - ii. Organisation d'un séjour sanctionnant la fin de la formation, lors du congrès de clôture ; cf. ci-dessus
 - iii. Modalités de financements : UPJV, AUF ? (cf. section « Questions institutionnelles »)
 - b. Cette absence de présence longue des doctorants boliviens en France peut-elle être considérée comme compensée par le séjour régulier de plusieurs semaines (quatre fois durant toute la formation, soit une présence de 4 mois) des enseignants-chercheurs français en Bolivie ?
2. Auprès des UFR : conditions de séjour des enseignants-chercheurs français en Bolivie
 - a. Aménagements d'emploi du temps des enseignants français pour permettre leur séjour en Bolivie, si possible hors des périodes de vacances universitaires françaises (en hiver si possible : début d'année universitaire bolivienne, saison de nombreuses manifestations culturelles andines). Modalités : demandes d'ODM, etc.
 - b. Question (non rédhitoire) des décharges horaires pour tout ou partie de l'équipe enseignante. Modalités de prise en charge
 - i. Heures incluses dans le service
 - ii. HC prises en charge par la Bolivie
 - iii. Heures déployées vers l'Ecole doctorale, prises en charge par la Bolivie

II. Propositions et objectifs de recherche

A. Esprit de notre projet

Interpénétration de deux cultures universitaires, tel que cela existait par exemple dans les bourses d'échange de l'EHESS. Une perte d'influence de la France sur le plan intellectuel et académique est patent en Amérique du Sud depuis quelques décennies. Ce projet est l'occasion d'une réimplantation potentiellement forte (formation de futurs directeurs de recherche, démultiplication générationnelle de notre effort de formation « initiale »).

B. Aider au travail des enseignants-chercheurs français

1. Préparation en amont :
 - a. présentation de la Bolivie, des problématiques qui structurent sa sociologie, son système politique, son écologie, sa situation linguistique et culturelle
 - b. Participation de Vanina Bouté, qui a fait un terrain en Bolivie ; possibilité de faire intervenir des personnes de l'ambassade de Bolivie, et de Franck Poupeau, longtemps résident à l'IRD à

- La Paz et spécialiste de la sociologie urbaine de la banlieue de La Paz)
- c. Prise de contacts avec nos collègues boliviens en vue de préparer d'éventuelles pistes de recherche, terrain, etc. — importance de la vidéoconférence
2. Prévoir des séjours pour les chercheurs français
 - a. sur le lac (« colonisation » touristique de l'Île du Soleil, possibilité de visiter des régions moins « courues »)
 - b. collègue alternatif Kurmi Wasi (banlieue pacénienne)
 - c. Jirira (Salar de Uyuni)
 - d. situations linguistiques et culturelles propres aux différentes régions (Sucre, Santa Cruz, etc.)
 - e. rencontre avec des artistes boliviens (musicologie, histoire des transferts culturels coloniaux, etc.)
 3. Pour les UFR, des échanges pédagogiques
 - a. création d'un nouveau pôle d'échanges, possibilités de stages ou terrains pour étudiants UPJV.
 - b. Retombées en termes de cursus Licence autant que Mastère.

C. De l'enseignement à l'émergence de projets de recherche communs

1. Organisation des cours sur place selon les structures les plus diversifiées possibles, afin de permettre un maximum d'échanges de savoirs, connaissances et savoir-faire
2. But : une véritable coopération, profitant aux deux collègues, français comme bolivien
 - a. Permettre les échanges et la constitution d'équipes franco-boliviennes de recherche autour de programmes à fixer ensemble
 - b. Possibilités d'établissement de terrains pour des étudiants/chercheurs français
3. Pour l'école doctorale UPJV, le socle pour une véritable transdisciplinarité
 - a. Possibilité de créer une synergie au sein des différentes équipes UPJV d'où sont issus les enseignants-chercheurs de l'équipe
 - b. Possibilité de construire, sur le terrain, des projets de coopération menant à un travail transdisciplinaire

III. Contenus et objectifs d'enseignement : une formation complète et de haut niveau à la recherche en sciences humaines

A. Coopération avec nos collègues boliviens, ouverture à d'autres coopérations

1. La cotutelle implique évidemment que les directeurs de thèse boliviens participeront à cette formation selon des modalités à fixer avec nos collègues du CEUB
 - a. Définition des demandes (via le CEUB, en cours) et des grandes questions-cadres
 - b. Participation aux sessions d'enseignement lors de la venue de l'équipe française
 - c. Poursuite de la formation le reste de l'année
2. Les domaines d'expertise devront être définis aussi clairement que possible afin de créer une complémentarité des enseignements
 - a. Sur le plan des contenus et des grandes problématiques des champs d'étude privilégiés par les doctorants
 - b. Sur le plan des méthodologies propres à la tradition académique bolivienne
 - c. Sur le plan de la direction de la recherche, et de la gestion des enquêtes de terrain
3. Par conséquent, les propositions faites ci-dessous ne prétendent pas couvrir l'intégralité du savoir nécessaire à valider la formation doctorale, mais se veulent simplement l'offre la plus rigoureuse possible, du côté français, d'une progression de la formation sur les plans où notre tradition académique estime pouvoir apporter son savoir-faire et son expérience
4. Ouverture à d'autres partenariats, sud-américains, français, européens
 - a. Il importe que notre projet soit, certes bilatéral, mais ancré dans une diversité régionale, meilleur atout pour le renforcement à moyen terme du réseau scientifique et politique indispensable à la viabilité d'un doctorat national autonome dans les

sciences sociales et linguistiques boliviennes. La participation de collègues venant de pays andins ou sud-américains, initiale ou progressive, est évidemment tout à fait envisagée et sera encouragée (cf. *infra*, « Equipe enseignante initiale et perspectives d'encadrement doctoral »)

- b. La possibilité de consortium avec d'autres universités françaises ou européennes est évidemment une option que nous envisagerions si des contacts étaient établis avec des personnes ou équipes.

B. Étendue des domaines de formation

1. Formation aux techniques de travail
 - a. Méthodes, l'élaboration des problématiques pertinentes, conditions de réalisation d'une recherche
 - b. Techniques d'enquête (statistique, questionnaires, etc.)
 - c. Approches comparatives entre les différents objets et méthodes
 - d. Recherches bibliographiques et ressources électroniques (toile, logiciels d'exploitation de données, etc.)
2. Travail de lecture de textes : progression au fur et à mesure des différentes années
 - a. Textes classiques
 - b. SURTOUT : Textes peu diffusés, voire à traduire
 - i. Module de traduction de textes, à proposer éventuellement au LEA (Ernesto Machler), pouvant valoir pour validation de stages pour étudiants UPJV en Mastère
 - ii. Module d'initiation à l'intercompréhension entre les deux langues romanes du projet (apprentissage (méthode Galanet) à la lecture du français pour des non-francophones) : Jean-Michel Robert
 - c. → Possibilité de ne pas forcément commencer par des cours thématiques
 - iii. Ateliers d'écriture académique
2. Ateliers d'écriture académique
 - a. Adaptation de l'écriture aux canons académiques (syntaxiques, stylistiques, méthodologiques)
 - b. Problématique proche des cours d'initiation à la recherche (Reprise possible de cours de niveau M1)

C. Transdisciplinarité, organisation collective, pratique

1. La transdisciplinarité, principe fondateur de notre équipe : comment faire coexister des épistémologies différentes ?
2. Une organisation coopérative et la mise en place d'une gestion collective :
 - a. Dans un travail collectif, les compétences ne se juxtaposent pas, elles s'additionnent. Travail basé sur le concept de « chercheur collectif » (O. Francomme)
 - b. Organisation, tant que faire se peut, de séminaires communs et interdisciplinaires
3. Un principe : enseigner la pratique par la pratique.
 - a. But : fédérer, faire dialoguer les différents participants, autour de stages de terrains organisés dans un périmètre proche de La Paz.
 - b. Axe pluridisciplinaire commun proposé : une « radiographie de la société bolivienne » :
 - c. Formation à l'entretien, aux méthodes statistiques, qualitatives, etc.
 - d. Ce projet doit être mené à moyen terme :
 - i. la première cohorte doit pouvoir publier régulièrement, par exemple dans le cadre des publications du PIEB
 - ii. colloques de doctorants à La Paz
 - iii. projet d'un colloque en France, en fin de formation doctorale
 - e. ... voire à long terme : publication de référence sur les données et statistiques existantes en Bolivie : état des lieux des acquis, manques, améliorations possibles ; réflexion épistémologique sur les différentes méthodes.

D. La place de l'innovation et de la singularité

4. Grande liberté d'innovation laissée aux enseignants-chercheurs
 - a. Dans les contenus et le mode de leur transmission
 - b. Une grande souplesse doit privilégier une épistémologie de l'ouverture aux différentes sources de pertinence et construction de savoirs, dans un esprit de transdisciplinarité
 - c. A l'échelle de l'ensemble du dispositif, favoriser dialogue et ouverture à la richesse des différents objets et terrains d'étude qui se présenteront au fur et à mesure des séjours
5. Une praxis de recherche aux critères transparents et ouverts :
 - a. Ce projet se dessine comme une praxis de la recherche. Cette auto-organisation collective, où les praticiens sont maîtres des moyens de production et d'évaluation/valorisation du savoir, se distingue du modèle d'un transfert unilatéral de savoirs, et vise à fonctionner comme un échange et une coopération au sens profond du terme.
 - b. Une réflexion permanente et collective doit établir, critiquer, fonder toujours plus les critères de valeur de l'ensemble de la formation.
 - c. Cette discussion doit également concerner les critères d'évaluation qui feront de ce doctorat non seulement une œuvre de transparence quant à ses critères et résultats, mais un chantier innovant en termes de maîtrise par ses propres praticiens des modalités de son évolution.

E. Modalités d'enseignement en présence/portfolio électronique

1. Articuler un enseignement intensif en présence et un suivi à distance rigoureux sans lourdeur. Nous adapterons un modèle expérimenté par O. Francomme (Curapp) et moi-même dans le cadre d'un Mastère d'enseignement bilingue en immersion : approche de la formation et de l'évaluation adaptée à des sessions de stages (4 jours, 4 fois l'an), nécessitant un suivi à distance via la mise en place d'un portfolio électronique coopératif
2. Modalités d'enseignement en présence : Organisation des sessions articulant
 - i. Cours fermés (formation technique et méthodologique)
 - ii. Ateliers d'écriture
 - iii. Séminaires doctoraux (ouvert aux membres de droit et aux personnes qui désirent s'y inscrire — lieu pressenti : Musée ethnographique)
 - iv. Mini-colloques autour de conférences de chercheurs (formateurs de notre équipe, invités, etc.)
 - v. Travaux de terrains
3. Modalités de travail à distance : portfolio électronique où sont déposées les productions des étudiants
 - a. Importance double
 - i. De la part du chercheur : maîtrise progressive et toujours plus affirmée de son trajet
 - ii. De l'interactivité au développement d'une coopération entre différents membres de l'équipe, par un échange constant autour des différentes pièces de chaque portfolio
 - b. Une rapide formation aux méthodes et enjeux sera fournie aux membres de notre équipe si nécessaire
 - c. Importance du dispositif dans le cadre d'un dossier doctoral
 - i. Des moments d'écriture successifs peuvent être publicisés en temps réel, ce qui est un facteur déterminant dans la dynamique de recherche de l'auteur *et* du groupe dans son ensemble (discussion, critique, identification)
 - ii. Dans le cas où le doctorat prendrait la forme « synthèse plus trois articles », actuellement promue dans certaines traditions académiques, la structure du portfolio se trouverait d'autant plus adéquate à l'effort rédactionnel
4. Modalités d'évaluation
 - d. Critères conformes aux exigences de l'école doctorale française
 - e. Évaluations disciplinaires habituelles
 - f. Évaluation transversales permettant aux productions de valider une variété optimale de compétences
 - g. Apport de visibilité et respectabilité : parfaite transparence des modalités d'évaluation,

assurant la validité et l'autorité de notre propre formation doctorale

F. Équipe enseignante initiale et perspectives d'encadrement doctoral

1. Les informations ci-dessous ne présentent que les propositions engageant la partie française du projet. Des discussions avec nos partenaires boliviens devront établir la véritable dynamique coopérative de notre projet.
2. Personnes et/ou institutions ayant donné leur accord de principe pour une participation au projet
 - a. Entités scientifiques UPJV
 - i. UFR de sociologie (via B. Masquelier) ; Maité Boullosa
 - ii. UFR d'économie (via Jean-Pierre Girard)
 - iii. LESCLAP (groupe de recherche en dialectologie et contact entre langues) (via son directeur Jean-Michel Eloy)
 - iv. En attente de réponse : M. Lebaron au nom du Curapp
 - b. Enseignants-chercheurs
 - i. UPJV : Ernesto Machler (directeur du LEA Espagnol), Olivier Francomme (Curapp), Jean-Michel Robert (FLE)
 - ii. CNRS : Franck Poupeau, sociologue, ancien pensionnaire de l'IRD, La Paz
 - c. Autres institutions
 - i. Delicia Villagra-Batoux, professeur émérite des universités paraguayennes, spécialiste des politiques linguistiques et de la linguistique guarani.
 - ii. Item (Institut des textes et manuscrits modernes) (ENS/CNRS) : équipes spécialisées dans les questions de génétique des textes dans l'aire sud-américaine
3. Équipe initiale (sujet à modification selon le désir des intéressé(e)s)
 - a. Anthropologie : Maité Boullosa, MCF
 - b. Sociologie : Franck Poupeau, CNRS, HDR
 - c. Economie : poste manquant.
 - d. Géographie humaine, éducation (problématiques plurilingues et interculturelles) : Olivier Francomme, HDR
 - e. Sociolinguistique et problématiques d'anthropologie linguistique : Jean-Michel Eloy, PU
 - f. Politique culturelle et linguistique : en cours de discussion
 - i. Politique linguistique, multilinguisme : Delicia Villagra-Batoux, professeur émérite des universités paraguayennes.
 - ii. Patrimonialisation, conservation et mise en valeur des manuscrits : contacts en cours avec des équipes françaises et sud-américaine (Argentine/Uruguay) de l'Item (ENS/CNRS)
 - g. Epistémologie des sciences humaines et sciences du langage : Pierre Johan Laffitte, MCF
 - h. Langue et traduction : Ernesto Machler (et anthropologie culturelle : Colombien, notre collègue a effectué un travail en anthropologie amazonienne et publié son journal de terrain) MCF, et Jean-Michel Robert (MCF, mise en place d'un système d'apprentissage de lecture du français pour non-francophones)
4. Questions d'encadrement doctoral
 - a. Deux niveaux d'implication : direction doctorale (PU, HDR) ou enseignement de module (PU, HDR, MCF). Nécessité d'assurer une présence suffisante de PU et HDR à partir de 2014
 - b. 1^e année préparatoire : la non-inscription en doctorat permet de ne fonctionner éventuellement que sur une équipe de MCF
5. Grandes aires d'enseignement proposées à ce jour
 - a. Anthropologie (propositions par M. Boullosa)
 - i. Méthodes qualitatives
 - ii. Anthropologie politique
 - iii. Anthropologie du développement

- b. Sociolinguistique (propositions par Jean-Michel Eloy)
 - i. Historique de la sociolinguistique et de ses différentes thématiques
 - ii. Renouveau des théories linguistiques et pratiques glottopolitiques
- c. Linguistique (propositions par D. Villagra)
 - i. Politique linguistique, multilinguisme, problématiques indigènes (Delicia Villagra-Batoux, professeur émérite des universités paraguayennes, spécialiste des politiques linguistiques et de la linguistique guarani. Le Paraguay est un pays moteur dans la réflexion des politiques multilingues et pluriculturelles)
 - ii. Mise en œuvre et enjeux de la formation et de l'éducation
- d. Génétique des textes, culture de la patrimonialisation, conservation et mise en valeur des manuscrits (niveau centralisé, concernant les différentes nations indigènes) (problématique interministérielle éducation/recherche/culture)
- e. Intercompréhension des langues
 - i. Accès au français lu pour des non-francophones : méthode Galanet, issue des programmes de recherche en intercompréhension des langues romanes (J.-M. Robert)
 - ii. Réflexion sur les contacts et influences entre aires linguistiques et culturelles (P. J. Laffitte)
- f. Épistémologie des sciences humaines et sciences du langage (P. J. Laffitte)

IV. Questions institutionnelles

A. Problèmes matériels d'accès à des conditions favorables à un investissement intellectuel

1. Être attentif aux conditions réelles d'études pour les doctorants boliviens
2. Éviter les cours du soir
3. Permettre de véritablement pouvoir suivre le programme de lectures et de rédactions demandées par les différents modules

B. Participation propre aux institutions universitaires boliviennes

1. Demandes au CEUB
 - a. Mise en rapport avec les représentants ministériels et de la vice-présidence, et autres membres du CEUB occupant des positions de décision (favoriser des interlocuteurs francophones, anciens élèves du Lycée franco-bolivien ?)
 - b. Mise en contact avec des PU boliviens pouvant assurer la cotutelle doctorale, encadrer sur place l'enseignement, le suivi scientifique et de recherche, l'accueil des collègues français et de leurs projets de recherche
 - c. Projets de recherche, prévision de séjours plus longs, terrains d'étude : établissement des contacts scientifiques entre collègues français et collègues boliviens, selon les demandes de chacun
2. Universités susceptibles d'accompagner le plus efficacement les doctorants :
 - a. UP de La Paz (UMSA)
 - b. UP de Cochabamba
 - c. UP de Santa Cruz
 - d. Possibilité de participation d'une université privée ? Exemple : la Universidad Católica, La Paz (demander à ce qu'elle soutienne l'effort d'un doctorant)
3. Participation du PIEB dans l'encadrement, la formation et le comité scientifique coordonnant le volet scientifique du projet

C. Partenaires institutionnels boliviens autres que le CEUB

1. Vice-présidence bolivienne
 - a. Alvaro García Linera, ou ses conseillers

- b. Une fois le projet monté, entrer en contact avec eux via Franck Poupeau
- 2. Ministère de l'éducation bolivien
- 3. Fondation PIEB (Directeur : Godofredo Sandoval (dejecutiva@pieb.org)
 - a. Rôle de co-direction du Comité scientifique du projet
 - i. Sélection des étudiants (contacts permettant de connaître « en interne » les étudiants les mieux à même de profiter de notre formation)
 - ii. Sélection des enseignants boliviens participant à l'équipe enseignante
 - b. Partenaires pour la recherche et l'enseignement
 - c. participation matérielle (location de lieux, organisation de séances, etc.),
 - d. Modalités de participation à régler
 - e. mettre en place éventuellement des systèmes de bourse
- 4. Musef (Musée ethnographique) Directeur : Ramiro Molina (ramiromolina2000@yahoo.com)
 - a. Possibilité d'accueil des enseignants et des groupes de discussion
 - b. Possibilité d'organisation de collaborations scientifiques
 - c. Possibilités de diffuser et présenter les collections, séjours dans des lieux boliviens, rencontres avec des spécialistes de différents domaines, etc.

D. Institutions pouvant soutenir institutionnellement/financièrement l'effort de coopération

- 1. AUF :
 - a. Contacts amorcés via l'Union latine
 - b. Argument :
 - i. notre projet permet le rayonnement de la culture académique française, plus que de la langue française proprement dite
 - ii. Mais propositions pour développer l'accès direct à la littérature scientifique française : proposition par Jean-Michel Robert de prendre en charge un module d'enseignement de la compréhension écrite du français par les techniques d'intercompréhension pour permettre à des étudiants hispanophones de comprendre des articles scientifiques universitaires en français
 - iii. Question : Existe-t-il des contrats automatiques entre l'AUF et l'UPJV ?
 - c. Réponse de Patrick Chardenet, Antenne des Amériques de l'AUF : la participation de l'AUF ne peut venir que dans un second temps (elle ne peut se faire que sur des projets multilatéraux et autour de pays déjà inscrits dans des coopérations avec l'AUF).
- 2. Institutions françaises locales ou régionales
 - a. IFEA (Institut français d'Etudes andines, Lima) : convention éventuelle d'aide aux projets d'accords entre écoles doctorales d'universités françaises et universités des pays andins (Pérou, Bolivie, Equateur, Colombie, Chili, Argentine). Discussions prévues pour la mi-mars 2012
 - b. Ambassade de France à La Paz
 - i. Contact : Philippe Padeloup, Attaché de coopération pour le français
 - ii. Etablir des mémos réguliers
 - iii. Dès maintenant, convenir d'une réunion pour août
 - c. Alliance française

V. Agenda organisationnel

A. Lancement du projet, 1^e année, 1^e cohorte : janvier 2013

- 1. Évolution des cadres
 - a. 1^e année entièrement préparatoire : totalement prise en charge financièrement et du point de vue des questions d'horaire par la Bolivie
 - b. 2^e année (2014) : inscription en doctorat
 - c. 2^e année (2014) : lancement du projet dans son volet « sciences de l'environnement » (préparation courant 2013 des structures, sur le modèle de l'année zéro du projet)
- 2. Séance introductrice par vidéoconférence, présentation de l'équipe française à l'ensemble des

collègues boliviens

3. Lancement des modalités d'échange à distance (tutorat, etc.)
 - a. Établir une régularité de rendez-vous (mensuel, bimensuel, trimestriel ?)
 - b. Lancer le projet rapidement dans l'hiver, pour instaurer une dynamique de travail
4. Préparation du séjour enseignant (prévoir 3 à 4 semaines, voire en dédoublant l'équipe pour faciliter les coordinations de calendrier professionnel)

B. En amont : France (achèvement de l'ensemble des travaux préparatifs à la 1^e année : automne 2012)

1. Constitution d'une équipe enseignante, d'encadrement et de direction de recherche (fin du printemps 2012 : objectif atteint.)
2. Rédaction d'une maquette rassemblant les programmes proposés par chaque enseignant (lignes directrices développées dans ce documents ; grande liberté d'organisation et de menée de l'enseignement) (fin du printemps 2012 : objectif atteint.)
3. Établissement des conditions contractuelles d'exigence scientifique et de modalités évaluatrices entre école doctorale française et CEUB (automne 2012)
4. Concertation institutionnelles entre services administratifs de l'UPJV et du CEUB pour fixer les modalités contractuelles (présentation devant le conseil scientifique de l'UPJV et signature française d'une convention-cadre) (automne 2012)
5. Discussions précises avec l'IFEA (fin-mars 2012 : à mettre en place pour août 2012.)
6. Recherches ultérieures de fonds
 - a. Dépôt de dossier auprès de l'AUF (attendre l'éventuel développement multilatéral du projet : notre projet, déjà interuniversitaire, doit de plus devenir consortium comportant au moins deux autres partenaires de deux pays, francophones voire d'Amérique latine → fin 2013)
 - b. Dépôt de dossier auprès de l'UE (mêmes délais ?)

C. Sélection des dossiers doctorants : printemps, été, automne 2012

1. Préparation du côté français : avant juin 2012
 - a. Mettre au point le contenu du présent dossier sur le plan scientifique et organisationnel
 - b. Faire une réunion de concertation d'ici juin (objectif atteint, sans réunion cependant) :
 - i. 4/5 axes, puis définir quelque chose d'un peu plus serré
 - ii. Par rapport à l'ambiance actuelle, établir des choix par avance : ne pas avoir les sujets certes importants mais trop traités (multiculturalisme, indianisme, le vivre-bien, etc.)
 - iii. Proposer des axes thématiques (environnement, politique publique, etc.), quelques axes scientifiques convergents afin d'éviter le disparate et conserver un minimum de cohérence, sinon les cours seront trop loin des différents sujets. Ne pas s'enfermer dans des problématiques trop locales, pour qu'il y ait une ouverture possible sur des problématiques régionales ou internationales
 - iv. → Poser cela en question d'angles : terrain envisagé, problématique, travail scientifique étayant cette pratique, et redéfinir
 - c. Établir un dossier de sélection
 - i. CV, publications, faire une lettre résumant les projets ;
 - ii. Voir la formation, un mini-projet pour jauger le niveau d'écriture.
2. Préparation du côté bolivien : Renégocier les critères de ce dossier sur place en Bolivie en fonction des propositions sur place août 2012
3. Établissement collatéral des dossiers : automne 2012
 - a. Dernière session de redéfinition des thématiques essentielles pour une évaluation mutuelle, par un comité scientifique via skype, en France et en Bolivie
 - b. Dossiers à retourner par les postulants durant l'automne
 - c. Sélectionner les dossiers avec les différents acteurs : CEUB, UPJV, éventuellement PIEB et MUSEF etc.

D. En amont : Bolivie (à organiser lors du séjour en août 2012)

1. En synergie avec le CEUB

- a. Sur le plan scientifique : mise en place d'un accord avec le PIEB.
 - i. Rencontrer, dans les différentes matières, les collègues boliviens pouvant encadrer la formation en Bolivie (formation, direction de thèse, tutorat)
 - ii. Sélectionner les différents dossiers
 - iii. Rencontrer ou contacter chaque futur doctorant pour établir ses projets
 - b. Sur le plan organisationnel
 - i. Question de la validation de la 1^e année pour les personnes ne poursuivant pas la formation doctorale. Le CEUB doit s'engager sur sa valeur en termes de recrutement par les universités publiques boliviennes ; le but est d'éviter les lourdeurs administratives engendrées par la création d'un diplôme dans le cadre français
 - ii. Question d'une éventuelle participation d'enseignants d'universités privées à cette cohorte (exemple : avec la Universidad Católica, La Paz)
 - iii. Financement de ce séjour : CEUB
 - c. Sur le plan financier
 - i. Établissement de la part du budget de l'équipe bolivienne garantissant à nos collègues l'accès à des conditions raisonnables de recherches doctorales (inscriptions en thèse en France, etc.) : demander au CEUB un état précis des modalités d'organisation de l'accès à la formation dans des conditions matérielles et intellectuelles satisfaisantes
 - ii. Établissement de la part du budget de l'équipe française pris en charge par la Bolivie (quasi-totalité des postes : rémunération des enseignants ; prise en charge des coûts d'infrastructure et organisation d'événements (colloques, rencontres-débats, etc.) ; déplacements (France-Bolivie, intérieurs à la Bolivie) ; hébergements, nourriture ; matériel divers et documentation)
 - iii. Coordonner avec le CEUB les demandes auprès d'autres institutions (boliviennes, françaises, régionales) d'aide matérielle et financière aux personnes ou aux sessions d'enseignement ou de recherche
2. Établir contacts avec partenaires en Bolivie autres que CEUB
 3. Séjour de Pierre Johan Laffitte à prévoir en août 2012 : objectif atteint.
 - a. Défendre devant les autorités boliviennes le dossier d'une « Coopération doctorale boliviano-française » : scientifique, modules d'enseignement, questions institutionnelles, coûts, recherche de bourses
 - b. Rencontres avec les différentes institutions, dont le PIEB (rendez-vous est pris le 8 août)
 - c. Même démarche auprès des autorités françaises à La Paz
 - d. Sur le plan organisationnel
 - i. Financement de ce séjour : CEUB
 - ii. Accompagnement par un des membres PU de l'équipe française ? Non.
 4. Signature par le partenaire bolivien de la convention-cadre sur proposition de l'UPJV (fin automne 2012)

NB : mandataire du CEUB, ai-je le pouvoir de signer cette convention au nom des Universités boliviennes ?

VI. Maquette des enseignements disciplinaires

A. Anthropologie : propositions de Maïté Boulosa

1. Méthodes qualitatives

Nous retracerons dans un premier temps l'histoire des méthodes qualitatives en sciences sociales. Nous verrons ensuite l'intérêt de l'observation et de l'entretien pour la compréhension des phénomènes sociaux. **Au cours de l'année de préparation et aussi au cours de la formation doctorale**, il s'agira de s'exercer à cette pratique de l'ethnographie encadrés par des cours de méthode afin de donner des outils aux étudiants s'ils veulent mobiliser cette approche dans le cadre de leur propre recherche.

2. Introduction à l'anthropologie

Dans ce cours il s'agira de faire un historique de la discipline et de comprendre ce qu'elle peut apporter dans le cadre des sciences humaines en général. Nous présenterons également différentes ethnographies, à la fois classiques mais aussi contemporaines. L'objectif sera de faire découvrir aux étudiants qui n'auraient pas eu de formation dans ce domaine en quoi consiste la discipline ethnologique et d'approfondir leur connaissance pour les autres.

3. Les champs de l'ethnologie

L'anthropologie sociale est une discipline très vaste puisqu'elle concerne tout ce qui constitue une société : ses modes de production économiques, ses systèmes d'échanges, ses techniques, son organisation politique et juridique, ses systèmes de parenté, ses systèmes de connaissance, ses croyances religieuses, ses créations artistiques,.... Ce sont ces différents champs que nous allons aborder dans ce cours en examinant quel éclairage a pu en donner l'approche anthropologique dans différentes aires culturelles privilégiées par l'anthropologie classique : en Océanie, en Afrique, en Amérique latine mais aussi sur des terrains européens.

4. Anthropologie politique

Ce cours a pour fonction d'amener les étudiants à réfléchir sur divers modes de gouvernement et d'avoir une approche anthropologique sur différents aspects du politique. Nous reviendrons dans un premier temps sur le regard qu'ont longtemps pu porter les anthropologues sur les différentes sociétés. Plusieurs concepts seront abordés et questionnés comme ceux de sociétés à état ou sans état, et nous réfléchirons aussi aux catégories comme l'ethnicité longtemps pensées comme allant de soi, afin de comprendre les enjeux politiques qu'elles sous-tendent. Nous réfléchirons également aux différents lieux et liens de pouvoir à travers les concepts d'« Etat », de « traditions » et de « clientélisme ».

5. « Anthropologie du développement »

Les projets de « développement » et les projets « humanitaires » sont à considérer comme des formes particulières de changement social qui font intervenir un ensemble complexe d'intervenants (ONG, Agences Internationales, experts, coopérants, techniciens,...) sur des terrains localisés. Nous verrons dans ce cours comment ces processus peuvent devenir des objets d'analyse pour l'anthropologue et comment ce dernier peut aussi prendre partie dans ce processus de par sa connaissance fine des dynamiques locales.

B. Sociolinguistique : propositions de Jean-Michel Eloy

Ce module d'introduction approfondie à la sociolinguistique s'organisera en trois parties principales.

1. Historique d'un vieux débat

Une introduction, d'une grande profondeur historique puisqu'elle remontera au monde gréco-latin, permettra de saisir, parmi diverses modalités de réflexion sur le langage et les langues, des moments où l'on a fait le lien entre langage et société, et d'autres moments où l'on va élaborer une vision asociale du langage et des langues. La notion de grammatisation, par exemple, offre une entrée permettant ce parcours.

2. Approches de la variation

Bien que la variation dans la langue soit une donnée d'expérience qui s'impose à tous, il a fallu attendre la deuxième moitié du XXe siècle pour que, en réaction contre des visions excessivement homogénéisantes, on se mette à décrire les variations, à leur donner un statut théorique, à développer des méthodes et des concepts adaptés, et à tirer les conséquences de cette découverte pour une conception renouvelée de la langue. On parcourra donc des travaux qui, de la dialectologie au variationnisme, ont constitué une première histoire de la sociolinguistique, disciplines dont les évolutions traduisent un enrichissement constant des conceptions de la langue.

3. Approche du plurilinguisme

La pluralité des langues est également une donnée d'évidence dans toutes les situations du monde, ou presque : pourtant elle est aussi une découverte récente, dont on n'a pas fini d'étudier toutes les facettes et de tirer toutes les conséquences. On envisagera le bi/ plurilinguisme au niveau de l'individu psychologique, mais aussi des groupes les plus divers et des nations, ce qui constitue la dimension glottopolitique. On s'intéressera à ses conséquences sur les systèmes linguistiques, dans leur développement historique et dans leurs adaptations réciproques en synchronie. On prendra conscience que cette pluralité des langues

constitue un problème glottopolitique central et universel – à relier donc aux problématiques des droits humains, du droit international et de la mondialisation.

4. Vers des théories linguistiques et des pratiques glottopolitiques renouvelées ?

On reviendra enfin sur les conséquences à tirer quant à ce que nous appelons une langue. On discutera de la part de la construction (Ausbau) dans le phénomène " langue ", sous l'angle de la normativité et du volontarisme. On examinera des propositions alternatives à l'approche académique et "nacioniste" des langues : polynomie, polycentrisme, plurilinguisme, métissages... On réfléchira donc sur l'apport d'une linguistique mise à jour, c'est-à-dire "complexe" et d'inspiration anthropologique, quant à l'organisation des langues dans les sociétés d'aujourd'hui

C. Sociologie : propositions de Franck Poupeau

(Schéma de cours de sociologie pour l'année préparatoire au doctorat)

1. Les grands textes de la sociologie

Il s'agira de favoriser la lecture des textes fondateurs de la discipline, qui échappent souvent aux diffusions éditoriales ordinaires, en particulier : Durkheim sur la division du travail social, les institutions et les normes ; Weber sur la sociologie des religions et les formes de domination ; Elias sur la dynamique de l'Occident, la civilisation des mœurs et la loi du monopole fiscal.

2. Les domaines d'étude de la sociologie et leurs liens

L'objectif sera de donner un aperçu de la diversité des domaines traités, depuis l'étude de la morphologie sociale et des inégalités, jusqu'à la sociologie de la famille ou l'étude des goûts culturels. La spécialisation récente entre ces différents domaines sera mise en regard avec l'histoire de la discipline afin de voir plus facilement les liens entre les différents domaines.

3. La construction d'objet en sociologie

Il s'agira de partir de quelques enquêtes classiques pour montrer le processus de délimitation du problème étudié, sa reformulation sociologique et la mise en place d'un dispositif empirique adapté à la démonstration (textes sur la délinquance juvénile, le chômage, le célibat dans le monde rural, etc.).

4. Méthodes qualitatives

Ce module sera fait en liaison avec celui dispensé en anthropologie, et partira de quelques enquêtes classiques de l'Ecole de Chicago comme de *La Misère du monde*.

5. Méthodes quantitatives

Il s'agira d'appréhender les fondements des méthodes statistiques, afin de comprendre quels outils utiliser en fonction du problème posé et de la construction des données : repérage des différents types de variables ; statistiques descriptives, uni-variées et bi-variées, analyses factorielles, régressions logistiques. Ce module préparera un module plus pratique (sur les logiciels, la programmation, etc.) l'année suivante.

6. La sociologie rurale revisitée

Ce cours s'appuiera sur les textes fondateurs de Pierre Bourdieu sur les paysans kabyles et béarnais pour tracer les contours d'une approche sociologique du monde rural incluant les rapports de travail, les relations de parenté et les aspects symboliques de la vie sociale dans une même perspective comparative.

7. La sociologie urbaine, du micro au macro

Ce cours présentera les diverses pratiques de recherche utilisées en sociologie urbaine, depuis les approches ethnographiques de l'Ecole de Chicago et leurs prolongements ethnométhodologiques, jusqu'aux études macro-sociologiques, cartographiques et quantitatives, se focalisant sur les différenciations des espaces urbains et la production des inégalités socio-spatiales.

D. Politique de patrimonialisation (en cours de proposition — équipe ITEM)

1. Une nécessaire éducation à la valeur patrimoniale des manuscrits

Un trajet en termes de sciences des langages, qui permette aussi de prendre conscience de toutes les

dimensions qui font la valeur de la chose culturelle, littéraire : dans sa dimension génétique, dans ses différentes étapes d'existence, etc.

Le travail de génétique des textes s'intègre totalement dans un effort de patrimonialisation : la sensibilisation aux problématiques génétiques doit aider à la prise de conscience de la valeur des manuscrits préservés, à préserver. Ce ne sont pas seulement des traces de différentes variantes, mais des témoins vivants d'une œuvre dans la logique de sa création : en cela, ils sont autant révélateurs de la vie d'une culture (des processus créatifs qui en son sein permettent de faire naître des êtres spécifiques : des œuvres) que des traces archéologiques de strates (les variantes, les états de l'œuvre). C'est une interprétation en actes que permet la génétique, au lieu d'établir des choses ensuite laissées à une interprétation extérieure.

Par ailleurs, la valeur de ces différents manuscrits doit être absolument mise en exergue, car beaucoup ont été achetés par des universités étatsuniennes, c'est un travail qu'il faut entamer pour préserver les patrimoines linguistiques des différentes nations boliviennes.

La question de la patrimonialisation des manuscrits modernes, de leur recensement, préservation et mise en valeur, met en lien quatre acteurs : les héritiers, les structures administratives (État, bibliothèques), scientifiques (université, recherche), et de transmission (éducation à tous niveaux). Une culture de la patrimonialisation de ces documents est nécessaire pour que cesse l'hémorragie (pour des raisons économiques (achat par des universités et bibliothèques étrangères) autant que pour des questions chimiques de préservation). Il manque une culture qui, par exemple, a permis à la France d'avoir une politique de préservation des manuscrits (cf. BNF, Imec, ITEM, etc.).

Le but d'une véritable politique et éducation (concernant les deux ministères, de la culture et de l'éducation) est que le manuscrit devienne un objet intellectuel, pas seulement physique : il faut susciter une prise de conscience contre le péril non seulement physique, mais économique qui guette le patrimoine manuscrit d'une culture.

Questions juridiques

2. Partenaires

ITEM (ENS/CNRS) ; équipes sud-américaines (travail de socio-génétique à Rosario, Argentine ; collègues bibliothécaires à Montevideo, Uruguay) et françaises ; programme « Archivos » (Poitiers).

Par ailleurs, la tradition uruguayenne entamée dans les années 1950, interrompue par la dictature, peu reprise durant la période de domination « néolibérale » des dépenses publiques, et cependant en train de reprendre un cours encourageant : envisager des liens de formation entre ces équipes et nos équipes en Bolivie.

E. Géographie humaine, problématiques éducatives et sociales : propositions d'Olivier Francomme

Ce module proposera plusieurs approches du concept de géographie humaine.

1. Approche méthodologique

L'approche par la géographie humaine est par définition complexe, c'est à dire environnementale (ou systémique), multi-référentielle et transdisciplinaire. Elle s'appuie sur des champs disciplinaires variés dont il conviendra de circonscrire les domaines d'utilisation et de validités (épistémologique, méthodologique,...). Ceux-ci pourront être : la géographie, la démographie, la sociologie (dont la sociologie de l'éducation), la médecine, l'architecture....

Un certain nombre de disciplines seront associées de façon dialogique : 1. au travers d'expériences de terrain menées avec le groupe ; 2. en comparaison avec d'autres expériences menées jadis dans de grands ensembles de travaux, dont « la Gran Expedición Humana » colombienne.

Ce travail s'effectue dans le cadre épistémologique de la production scientifique comme le font les « chercheurs collectifs coopératifs ». La géographie humaine permettra un éclairage singulier sur les problématiques éducatives et sociales, et en particulier redonnera la parole aux communautés et groupes étudiés. Elle s'inscrit dans une perspective de recherche action où des spécialistes sont conviés avec les acteurs, à la table de l'analyste ou du séminaire de chercheurs, ou sur place.

2. Cadres de références théoriques

La géographie humaine synthétise (ou tente de le faire) la nature et le sens de l'inscription de l'homme sur la Terre. Pour cela elle essaie de rendre compte des modalités au travers desquelles celui-ci inscrit son action : par la parole et par ses agissements. Il ne s'agit pas de dissocier les deux modes d'expression, mais de les éclairer et de les intégrer dans une même signification.

La philosophie des sciences aura ainsi une place dans cet enseignement, de par sa dimension éclairante et structurante. L'histoire aura aussi sa place dans le sens où elle inscrit physiquement les repères des trajectoires de chacun de nous. La démographie nous permettra d'objectiver notre vision.

La sociologie, l'anthropologie, et les sciences de l'éducation permettront aussi d'éclairer les phénomènes mis en perspective par la géographie humaine. Ce sont les concepts de trajectoire, de cursus, et les aspects longitudinaux des biographies qui seront abordés.

3. Projets de recherche

Le travail dans ce module portera sur l'observation et le suivi de populations choisies, dans le cadre de leurs relations avec le, ou les systèmes éducatifs (formels, informels, non formels). Il tentera de montrer quels sont les modes d'appropriation de ces systèmes, au travers du dynamisme des biographies.

F. Épistémologie des sciences humaines et sciences du langage : propositions de Pierre Johan Laffitte

1. Resituer certaines perspectives épistémologiques du champ de la recherche

Il s'agira de donner des cadres historiques rapides, mais surtout des outils de réflexion permettant de resituer les grands paradigmes à l'œuvre dans les sciences humaines telles qu'elles se pratiquent à l'heure actuelle dans les différents domaines enseignés dans le cadre de ce Doctorat.

Cette approche sera particulièrement importante afin de présenter les enjeux théoriques, philosophiques et éthiques, ainsi que les focalisations qui structurent « l'aire de discours » et le « champ du savoir » d'une certaine « tradition française » (mythe ou réalité...): dans le cadre de l'harmonisation des deux communautés universitaires qui vont se rencontrer dans notre projet, cet effort d'analyse est le gage le plus fort que notre équipe puisse apporter à un effort le plus grand d'un véritable dialogue épistémologique.

Un paradigme particulièrement à l'œuvre dans les sciences humaines depuis plusieurs décennies est le modèle positiviste, en particulier dans ses formes cognitiviste, économiste et statistique, qui influe l'ensemble des sciences sociales, linguistiques et psychologiques qui forment le cœur de ce Doctorat. Dans un cadre politico-géographique comme celui de la Bolivie, il est indispensable de situer les conséquences en termes de modèle d'intelligence du monde, mais également d'action politique et économique, qui sont induites par le recours à telle ou telle famille conceptuelle.

2. L'esprit de cet enseignement

Cette UE se construira « en dernier », et visera à donner un cadre épistémologique d'ensemble aux diverses approches proposées par les différents collègues de notre équipe.

En particulier, un soin sera apporté à la jonction entre la méthodologie de recherche et l'éthique du savoir qui naît de pratiques et d'outils dont les origines théoriques et professionnelles ne sont jamais neutres.

L'esprit dans lequel se fera cet enseignement accordera une grande place à trois principes majeurs. 1. La coopération dans la réflexion, visant à créer une plateforme d'analyse permanente : cela seul permet d'envisager l'émergence d'un « chercheur collectif » (Olivier Francomme). 2. La transdisciplinarité sera permanente : non seulement de par les domaines évoqués, mais dans la prise en compte des différents *ethos* qu'apportent ces disciplines dans le dialogue que ce doctorat espère voir émerger entre elles. 3. Cet enseignement sera donc à la fois fortement engagé, mais toujours contrôlé par le dialogue qui s'établira entre les différents participants, et à ce titre, il entre dans les différents dispositifs de séminaires proposés plus haut dans ce document : séminaires fermés (travaux de mises au point notionnelles et historiques ; possibilité de tenir ces enseignements par vidéoconférences), semi-ouverts (présentations monographiques, discussions collégiales lors des venues de l'équipe française en Bolivie), ouverts (possibilités d'envisager des colloques réguliers). Cette réflexion permanente doit également établir, critiquer, fonder toujours plus les critères de valeur de l'ensemble de la formation.

G. Accès au français lu et écrit : propositions de Jean-Michel Robert

Acquisition de la compétence de compréhension écrite du français par des hispanophones.

1. Recours à un dispositif d'enseignement rapide

But : acquérir en une vingtaine d'heures une compétence de compréhension écrite (Niveau B2 du CECR) d'une ou plusieurs langues latines.

En se limitant à la compréhension écrite du français, il est possible d'amener un public d'étudiants boliviens à la compréhension d'articles universitaires dans leurs domaines. L'idéal serait de leur fournir le CD-ROM (Galanet) conçu pour l'apprentissage de la compréhension écrite du français par un public hispanophone, ce qui leur permettrait de travailler à leur rythme. Puis d'organiser un stage (tutorat, évaluation, adaptation) de perfectionnement et de validation de leurs connaissances.

2. Pertinence de cette approche dans le cadre sud-américain

Au début des années 90, la Fédération Internationale des Professeurs de Français (FIPF) s'intéresse au concept nouveau d'intercompréhension des langues romanes dans le cadre de l'Amérique du Sud. En effet, le marché commun qui est en train de s'établir entre le Brésil, l'Argentine et le Paraguay rend obligatoire en Argentine l'enseignement du portugais. Les enseignants du français doivent s'adapter et pour certains acquérir rapidement une formation linguistique et pédagogique leur permettant d'aborder avec leurs élèves un enseignement simultané du portugais et du français au niveau de la compréhension. L'Union latine envisage la création dans les pays de langues latines européens d'équipes d'enseignement multilingues capables d'assurer des enseignements à plusieurs niveaux d'intervention et des formations linguistiques adaptées aux différents besoins culturels ou professionnels. A la même époque (début des années 90), plusieurs programmes fondés sur l'intercompréhension entre langues romanes voient le jour en Europe.

Le programme EuRom4 né en 1990 se situe dans le cadre des projets européens *Lingua*. Il consiste en l'élaboration d'une méthode d'enseignement dont l'objectif est la compréhension écrite et orale de trois des quatre langues romanes (français, espagnol, italien et portugais) en se basant sur l'exploitation de la transparence entre ces langues et sur la pratique d'un certain nombre d'inférences.

Le programme Galatea, commencé en 1991, se donne comme objectif final l'élaboration de matériel pédagogique apte à assurer rapidement aux sujets d'une langue romane maternelle la compréhension écrite puis orale d'une autre langue romane. En 2001, le programme Galatea devient Galanet, qui garde les mêmes principes de base, ceux d'une didactique de la proximité, apte à développer le plus rapidement possible la capacité de saisir les relations de parenté avec les autres langues de la même famille linguistique tout en donnant la priorité aux capacités perceptives de l'apprenant.

Le programme EuroCom, créé en Allemagne dans les années 90, privilégie à ses débuts l'intercompréhension entre les langues romanes (EuroComRom) à partir des connaissances en français d'un public universitaire allemand. Il vise à développer une compétence de lecture et une compétence auditive dans les autres langues latines.

AOIU FM 01.1113

Pratiques éducatives innovantes en Picardie : les atouts et les freins de la recherche

Rapport d'activités pour l'année 2013

Voici le troisième et dernier rapport d'activité de notre équipe répondant au titre de l'AOIU FM 01.1113.

Pour qui ne connaîtrait pas encore ce dossier, je précise que cet AOIU FM existe officiellement, et dans les faits a produit des résultats ; mais qu'administrativement, il a fait l'objet d'un barrage et d'un empêchement de la part de la précédente direction de l'IUFM et particulièrement de la direction de la recherche.

Pour plus de renseignement, je renvoie aux annexes, contenant les deux rapports précédents d'activité, ainsi qu'un rappel de trois pièces importantes : notre projet, sa fiche récapitulative, ainsi que la lettre d'E.-H. Riard, alors chargé de la recherche à l'IUFM, que j'ai toujours refusé de signer.

Il s'agit du tout dernier rapport que j'ai à rédiger, puisque cela fait trois ans que nous existons sans être reconnus, et que nous arrivons au terme de trois années fantômes. Aussi, on trouvera à la suite du rapport d'activités proprement dit, une conclusion et des propositions pour l'avenir.

Recherches et coopérations des membres (et entre les membres) de notre équipe

Cette année a vu se déployer, pour chacun des membres, et pour leur coopération, plusieurs voies de recherche et d'écriture. En voici le résumé.

Gilles Forlot, MCF HDR

Gilles Forlot continue son cheminement qui, initialement ancré dans les sciences du langage et tout particulièrement la sociolinguistique, questionne de plus en plus le domaine de l'enseignement et de la didactique des langues secondes (et premières). Le nombre de ses publications ci-dessous se passe de tout commentaire.

Il faut en particulier noter sa codirection de l'ouvrage ci-dessous, *Terrains, espaces et complexités de la recherche sociolinguistique*, actes d'un colloque dans lequel Olivier Francomme et Pierre Johan Laffitte sont intervenus ensemble dans une contribution rendant compte de l'une des principales praxis où l'enquête commune de notre groupe se mène : la formation initiale au bilinguisme immersif et à la pédagogie coopérative dans le cadre des écoles occitanes Calandretas.

Ouvrage co-dirigé :

FORLOT, G. & MARTIN F. (dir. - à paraître mai 2014). *Regards sociolinguistiques contemporains. Terrains, espaces et complexités de la recherche*. Paris : L'Harmattan (Carnets d'Ateliers de Sociolinguistique, n° spécial). Paris : L'Harmattan

Articles publiés dans des revues nationales ou internationales avec comité de lecture

FORLOT, G. 2013. « Towards language diversity at school and a renewed role of English as a 'gateway language' ». *LEND -Lingua e nuova didattica*, vol. 42, n° 3, pp. 18-25.

FORLOT, G. 2013. « La diversité linguistique et le cadre européen commun de référence pour les langues », *Revue japonaise de didactique du français* vol. 8, n° 1, pp. 18-31.

Sous presse

FORLOT, G. 2013. « Questions d'appropriation en didactique critique des langues : perspectives sociolinguistiques », *Travaux de didactique du FLE* n° 67-68 (Presses universitaires de la méditerranée), pp. 63-89.

FORLOT, G. (sous presse). « De l'anglais dominant dans l'éducation : contributions sociolinguistiques à des réinterprétations didactiques ». *TREMA* n°71 (n° spécial "Plurilinguisme et enseignement, sous la dir. de P. Monjo et R. Peix).

À paraître:

LE LIEVRE F & FORLOT G. (accepté - à paraître, début 2014). « Éducation et plurilinguisme : quel rôle pour l'anglais? » *Cahiers Internationaux de sociolinguistique* (n° sous la dir. de V. Feussi et C. Ferre).

Chapitres de livres, articles publiés dans des ouvrages collectifs ou des actes

FORLOT, G. [2013]. « Pluralité linguistique et cohésion sociale, ou l'art de la prophétie autoréalisatrice? ». In L. Goletto, M. Kervran, & C. Troncy, *Les approches plurielles des langues et des cultures : démarches et réflexions didactiques*. Rennes : P.U.Rennes. 347-354.

RAZAFI, E & FORLOT, G. [2013]. « Des chercheurs plurilingues et plurimigrants en français : des recherches anéoué différentes ? », dans Castellotti V. (dir.) *Le français dans la mondialisation*. Fernelmont : Éditions modulaires européennes, 333-348

FORLOT G. (sous presse). « Hégémonique, hypercentral, natif, international, passerelle... Que faire de l'anglais dans les espaces éducatifs? » In Causa M., Galligani S., Vlad M. (dir.) *Les enseignants de langues face au changement : besoins en formation et dispositifs en contexte*. Paris : Riveneuve Éditions.

Communications dans des colloques avec comité scientifique

MARTIN F. & FORLOT G. 2013. « Les enjeux sociolinguistiques et identitaires de la visibilisation/invisibilisation d'une langue. Le cas du picard ». Colloque international du Réseau francophone de Sociolinguistique, Université de Corse, Corte. 2-5 juillet 2013.

FORLOT G. & MARTIN F. 2013. *Invisibilité, (auto-)occultation, enclavement... ? Les paradoxes des pratiques langagières minoritaires en Picardie*. Colloque international « Les minorités invisibles : diversité et complexité (ethno)sociolinguistiques », Université Paul Valéry-Montpellier 3. 28-29 novembre 2013.

Conférences ou interventions scientifiques sur invitation

FORLOT, G. 2013. « "Attention ! Un terrain peut en cacher un autre". Un sociolinguiste face à son évolution : distance, proximités et transferts ». Journée d'étude 'Pratiques langagières et idéologies linguistiques au Canada. Quelle sociolinguistique pour quels terrains?'. Laboratoire LIDILEM et Centre d'études canadiennes, Université Grenoble 3. 29/03/2013.

FORLOT, G. 2013. « L'anglais, langue passerelle? ». Journée d'étude 'Langues dans l'école et formation des enseignants', UFM & Université Paul Valéry Montpellier 3. 04/04/2013

FORLOT, G. 2013. Conférence autour du film "La langue à terre", de J.-P. Roy et M. Breton. Centre d'études québécoises, Université Paris 3 Sorbonne Nouvelle (avec M. Suchet [U. Paris 3], J.-P. Roy [réalisateur] et B. Landry [Premier ministre du Québec, 2001-2003]). 20/11/2013.

FORLOT, G. 2014. « Des langues déculturées? Perspectives sociolinguistiques et éducatives ». Séminaire *Langues en Contact et Typologie*, Université d'Aix-Marseille, Aix-en-Provence. 13/02/2014.

Pierre Johan Laffitte et Olivier Francomme : Mastère formation bilingue immersive occitane (ISLRF, Université de Perpignan Via-Domitia)

Le terrain de recherche-action entamé avec Aprene, organisme supérieur de formation des écoles bilingues immersives occitanes Calandretas, est continué pour une deuxième et troisième années. Rappelons le cadre : un Mastère MEEF, parcours bilingue immersif, est organisé par l'ICRESS, de l'UPVD (Université de Perpignan-Via Domitia), dont est partenaire l'ISLRF (Institut supérieur des langues de la république française), regroupant les centres de formation des écoles bilingues immersives occitanes, catalanes, basques, bretonnes et alsaciennes. Continuant une première année ayant mené à la soutenance de mémoires dont les $\frac{3}{4}$ ont atteint la note de 16 ou plus, la session 2013 a vu 5 mémoires obtenir une note entre 15 et 19. Une troisième année s'annonce, désormais dans le cadre de l'ESPE de Montpellier.

Dans ce cadre, s'est mise en place une formation basée sur le principe coopératif et innovant, fait à la fois de stages de formation quatre fois par an, un portfolio électronique et surtout d'une présence à temps complet en responsabilité dans les classes. Ce Mastère est précédé d'une année propédeutique, dite « A1 » (pour Aprene 1). Rareté d'un tel dispositif, sérieux induit du choix des étudiants, appel à deux pratiques isolées et tout à fait hors des doxas éducatives actuelles (pédagogie institutionnelle et bilinguisme immersif), forte utilisation des nouvelles technologies dans une visée coopérative :

O. Francomme et P. Laffitte ont tout d'abord été intégrés dans les séminaires d'élaboration et de formation des « paissels ajudaires » (tuteurs accueillant dans leur classe et visitant ensuite les impétrants, durant donc deux années, A1 et M1). Partant, ils ont assuré la responsabilité des UE de recherche et de formation en sciences de l'éducation, dirigeant en cela les deux journées spécifiquement consacrées à cette dimension pédagogique lors des quatre stages de formation en présentiel, qui scandent chacune des deux années. Enfin, ils ont effectué le tutorat et le suivi complet de l'ensemble des étudiants, et dirigé les jurys de soutenance ; officiellement, seuls les HDR (O. Francomme), PU (Myriam Bras, Aprene-Toulouse-Le Mirail) et Martine Camiade (UPVD) ont dirigé les mémoires. Néanmoins Pierre Laffitte a dirigé l'UE recherche jusqu'à 2013 ; à partir de cette année, O. Francomme a pris la suite.

Une présentation de l'esprit et de la pratique de cette formation, « chercheur collectif et coopératif », a été faite dans l'article « Les Calandretas, écoles occitanes, ou la vie d'une langue à régime praxique. Cohérence dans les pratiques de formation d'élèves et d'enseignants au bilinguisme en immersion », présenté en commun par O. Francomme et P. Laffitte lors du Colloque international *Telip 2, Lieux et espaces de la langue. Perspectives sociolinguistiques contemporaines*, de Beauvais, en janvier 2013, organisé par F. Martin et G. Forlot, troisième membre de l'AOIUFGM, sous l'égide du laboratoire LESCLAPP (UPJV). Actes à paraître en 2014 — cf. bibliographie de Gilles Forlot.

Enfin, un accord pour former des étudiants Aprene par l'étude d'un terrain d'un mois dans un collège expérimental en Bolivie est en cours de construction. L'établissement accueillant est le collège Kurmi Wasi, aux méthodes d'enseignement proche des méthodes naturelles, et ayant lui aussi comme deux pôles le souci du multilinguisme et du pluriculturalisme, cela dans un contexte légal favorable (de par la grande réforme de l'éducation entreprise par le gouvernement d'Evo Morales depuis 2008). Concrètement, ce projet prendra la forme d'un mémoire de recherche de M2 (actuellement l'étudiante est en M1), mémoire d'éducation comparée, faisant profiter autant Calandreta que Kurmi Wasi des apports respectifs des deux traditions enseignantes.

Olivier Francomme, Docteur HDR

Les travaux de la troisième année se sont inscrits dans la continuité et le développement des projets initiaux. Nous avons mis en œuvre un chercheur collectif coopératif dont les résultats ont nécessité un temps suffisamment long pour parvenir à des productions tangibles. Parmi celles-ci :

-la participation à des colloques a permis de développer les éléments de pertinence scientifique et pédagogique de l'innovation pédagogique : face aux problèmes actuels de l'éducation, quelles interventions

éducatives sont possibles? (Innover dans un collège en proie à la violence, aider les jeunes enseignants à démarrer dans leur métier, ...)

-d'autres contributions scientifiques ont porté sur l'évolution des pratiques enseignantes innovantes à l'Université (en formation des maîtres, ...). C'est ce point qui suscite actuellement le plus de sollicitations internationales. (dont le prochain colloque de l'ACFAS à Montréal)

-d'autres contributions ont permis de porter un regard novateur sur l'innovation: il existe une forme archaïque de la perception de certains pédagogues qui les ont relégués dans une forme de bienveillance stérilisatrice. Il ne s'agissait ni plu ni moins que d'une vision superficielle et jamais étayée par des faits scientifiques tangibles. Le regard est en train de changer sur l'Education Nouvelle en particulier.

Le récent colloque de la Haute Ecole Pédagogique de Lausanne a commencé à lever le voile de manière formelle sur "les tensions" qui président aux résistances à l'innovation. Sont mises en cause, les logiques incompatibles des différents acteurs intervenant sur les projets innovants :

... l'inspection, les enseignants, le collectif de recherche, le Ministère, les syndicats. De fait, les logiques de pensée et d'action de ces différents groupes ou individualités sont incompatibles, et menacent en permanence l'existence même du projet (innovant). Y. Reuter Laboratoire Théodile - Lille3

- recherche-action internationale sur la violence dans les établissements scolaires qui vient d'achever son premier cycle spiralaire.

Pour celle-ci, un double travail de recherche est mené : produire de la connaissance sur les phénomènes de violence, et agir contre la violence dans les établissements scolaires, le collège Jules Michelet de Creil.

- Notons, enfin, la qualification CNU de Maître de conférences d'Olivier Francomme en sciences de l'éducation.

Participation à des colloques

Rappels de quelques participations antérieures à 2013

-29 octobre 2011 **Conférence / Atelier** au colloque international de l'AECSE à Paris (Université de Paris Ouest) « Les parents décrocheurs ! Nouvelles dynamiques de l'innovation pédagogique. »

-21 mars 2012 **Séminaire doctoral** Université d'Artois et Université de Paris Ouest « Les établissements scolaires différents : histoire et fonctionnement actuel ; problèmes méthodologiques et épistémologiques ». L'évaluation et la mesure des résultats.

-du 3 au 6 juillet 2012 **Biennale de l'éducation** Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles, à Paris (CNAM-AECSE), Thème : « La transmission ». Titre de la communication de recherche : *Les chercheurs collectifs coopératifs : outils de transmission par la recherche..* à paraître dans les Actes.

-du 24 au 26 octobre 2012 – 11ème colloque international de l'AFDECE à l'Université de Sherbrooke, Canada - Organisé en partenariat avec l'Institut Catholique de Paris, avec le soutien du Ministère français de l'Éducation nationale (DREIC). Titre du colloque : Cultures de l'évaluation et dérivés évaluatives : Des fondements idéologiques de l'évaluation aux conceptions des politiques éducatives et de l'apprentissage. Proposition de communication Olivier Francomme (axe 3) : *Nouvelles cultures de l'évaluation et de l'innovation pédagogique à l'Université : un dispositif, le portfolio.*

-du 19 au 20 novembre 2012 – Séminaire de l'AFIRSE, section française à Tours : Présence et avenir des pédagogies nouvelles. Titre de la communication : *Les chercheurs collectifs coopératifs de l'ICEM, une démarche professionnalisante dans la formation des enseignants.*

Année 2013

-du 24 au 25 janvier 2013 – Colloque international TELIP 21 n°2, LESCLAP-CERCLL EA-4283, "LIEUX ET ESPACES DE LANGUE. PERSPECTIVES SOCIOLINGUISTIQUES CONTEMPORAINES." Titre de la communication: *Cohérence des pratiques de formation d'enfants et d'enseignants au bilinguisme en immersion : Les Calandretas, écoles occitanes, face aux défis de la maîtrise.*

-du 13 au 15 mai 2013 – Colloque international de l'AFIRSE, section canadienne, à Montréal : Recherche en éducation : continuité, rupture ou limites? Titre de la communication : *Nouvelles cultures de l'évaluation et de l'innovation pédagogique à l'Université : un dispositif de pratiques coopératives à distance, le portfolio.*

-le 27 juillet 2013 – Séminaire international des écoles alternatives de Corée du Sud : Comment s'approcher à grands pas de l'école démocratique 1.0 ? Titre de la conférence : *Actualité des pédagogies, Freinet et institutionnelle, en France : nouveaux cadres d'intervention.*

-du 27 au 30 août 2013 – Colloque international de l'AECSE, à Montpellier : Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation. Titre de la communication : *La recherche action, une pratique structurante en formation des enseignants.*

Publications (classées)

ACL (articles dans des revues internationales avec comité de lecture répertoriées par l'AERES, ou dans des bases de données internationales)

ACL4-Francomme Olivier, (2012), Les chercheurs collectifs coopératifs, une démarche professionnalisante dans la fonction de formation des enseignants, Revue de l'AFDECE *Professionnalisation et e-learning*, Dominique Groux, Maria Cantisano (dir.), L'Harmattan, décembre 2012, pp. 181-193.

ACL6-Francomme Olivier, (2013), Nouvelles cultures de l'évaluation et de l'innovation pédagogique à l'Université : un dispositif, le portfolio, éditions L'Harmattan, revue de l'AFDECE, coll. *Education Comparée : Cultures de l'évaluation et dérives évaluatives*, pp 191-193.

ACLN (article dans des revues avec comité de lecture, non répertoriées par l'AERES, ou dans des bases de données internationales. Il existe des revues classées "Interface").

ACLN7-Francomme Olivier, (2013), Un outil différent, une autre formation, *CRAP les Cahiers Pédagogiques*, n°505, avril-mai, pp 49-50.

AP (Articles dans des revues professionnelles)

AP9-Francomme Olivier, (2011), Une école maternelle en Chine, Revue *Le Nouvel Educateur*, n°204, octobre 2011, p 55-57. (Il existe une version électronique longue de cet article.)

AP10-Francomme Olivier, (2012), Pédagogie Freinet au Vietnam : une entrée par la pédagogie sociale, Revue *le Nouvel Educateur*, n°206, février 2012, p62-65.

AP11-Francomme Olivier, (2012), Nos classes un lieu de recherche, revue *le Nouvel Educateur*, n°207, avril 2012, p21-22.

AP13-Francomme Olivier et Hu Shayeng, (2012), Freinet Education Center, Revue *le Nouvel Educateur*, n°209 octobre 2012, pp 47-51.

AP14-Francomme Olivier, (2012), Freinet à l'Université, Revue *le Nouvel Educateur*, décembre 2012, pp 22-23.

AP15-Francomme Olivier, (2013), Deuxième séjour en Chine, Revue *le Nouvel Educateur*, (à paraître en 2013).

AP16- Francomme Olivier, (2013), Séjour au Québec, *Le Nouvel Educateur*, n°213, juin-juillet, p 54-55.

AGP (Articles dans des revues grand public)

AGP1-Francomme Olivier, (2011), Approaching Freinet teaching method, Revue *Arrive*, 22 may, Hangzhou (Chine), p9 et p16-17.

AGP2-Francomme Olivier, (2011), The age of Pint-Sized Pedagogos (by Ruben Marley), Revue *More*, vol 7, ISSUE 7, July 2011, Hangzhou (Chine), p15.

AGP3-Francomme Olivier, (2012), Pédagogie Freinet, *Dushukuaibao* (Chine), journal du 26 avril 2012.

Pierre Johan Laffitte, MCF

Travail dans la praxis linguistique et pédagogique

Travail dans la formation enseignante initiale : IUFM d'Amiens

De façon régulière, il continue sa formation en M1 MEEF dans l'IUFM d'Amiens, en particulier lors des enseignements disciplinaires, en l'occurrence le français. Au lieu de limiter cet enseignement à une suite de considérations sur la langue et la littérature, ainsi que leurs usages officiellement recommandés, il élargit son travail avec les étudiants à l'apprentissage aux groupes de parole et aux techniques de présidence d'un tel groupe. Les résultats sont immédiats : nombre d'étudiants « parlent » leur souffrance dans leur vécu du Mastère (lourdeur horaire, exigences contradictoires, sentiment d'être soumis aux aléas d'emploi du temps, crise de confiance dans l'image qu'ils voient se dessiner du métier qu'ils n'avaient imaginé comme on leur impose de le concevoir). Un travail de présentation de telles vignettes cliniques de la formation initiale est en cours d'élaboration.

En tant que responsable de l'AOIUFM 03.1113

Étant donné la nullité des moyens financiers et horaires débloqués à l'équipe de l'AOIUFM 03.1113, alors que ces moyens lui étaient officiellement accordés, il a demandé, mais en vain (et sans illusions du reste), via ses représentants syndicaux, d'exiger de la part de la direction de la recherche le compte exact, et la destination poste par poste, des moyens financiers mis à la disposition de la recherche à l'IUFM. Aucune réponse ne lui a été à ce jour donnée. Il a même fini par penser, les portes s'étant les unes après les autres toutes refermées sur ses questions, que ces dernières étaient sans doute trop naïves, ou alors gênantes.

Il a pris toutes les notes nécessaires pour ce chantier faute-de-mieux mettant parfaitement en lumière une partie de l'énoncé de l'AOIUFM, à savoir : « (...) les *freins* à la recherche ».

Travail dans la formation des Calandretas

Il a développé une série de communications faisant une synthèse de ses quatre années de travail avec les paissels ajudaires, et présentant les aspects innovants de l'expérience Calandretas/Aprene, sur ses versants tant pédagogique, que linguistique et sémiotique.

Lors du séminaire de formation des Paissels ajudaires à Toulouse, en décembre 2012, il a fait une conférence intitulée : « Défiger le signe linguistique : la langue comme structure intégratrice et la logique singulière de la pédagogie institutionnelle ».

Lors du colloque international ISLRF « Immersion, pédagogie et nouvelles technologies », organisé à La Grande-Motte en avril 2013, il a précisé cette approche en insistant sur le concept d'interlinguistique : « Défiger le signe linguistique. Passage et parole, ou : la fonction du sens à travers le système intégratif de la langue ».

Lors du colloque international « Les Communautés invisibles », organisé à Montpellier en novembre 2013, il a présenté une communication intitulée : « Deux régimes d'invisibilité. **Une certaine invisibilité, seule condition possible pour une communauté humaine** ».

De façon générale, ces travaux contribuent à son étude de la praxis pédagogique et linguistique, concept autour duquel s'organisent ses recherches actuelles, en vue d'une prochaine HDR.

En tant que responsable de l'UE « Recherche » dans le cadre du Mastère MEEF-parcours EBI, il a dirigé un recueil des résumés des mémoires soutenus dans les deux années. De ce recueil, il a rédigé la longue introduction qui vaut pour une présentation détaillée et une analyse critique des objets de recherche des mémoires, mais également de tout l'esprit de la formation à la recherche. On peut à ce titre le considérer comme une part intégrante d'un rapport sur les fruits de la formation par la recherche et de sa dimension innovante. Cf. <http://aprene.org/node/2610>.

Coopération internationale et formation doctorale et/ou enseignante

Enfin, sur le terrain de la coopération internationale, le projet de création d'une bidiplomation doctorale avec les Universités publiques de Bolivie (cf. Rapport d'activité 2012, annexe 2) a été interrompu pour des raisons de financement du côté bolivien. Le projet, dans sa partie scientifique, entièrement achevé, a quant à lui permis de convaincre, en première lecture, des acteurs universitaires des deux milieux académiques ; l'impossibilité de présenter un budget équilibré du côté bolivien est la seule raison qui a empêché ce projet d'être présenté devant le conseil scientifique de l'UPJV. Du côté bolivien, le CEUB (Comité exécutif des universités boliviennes) a confirmé la collation du titre pour ce doctorat, témoignage du sérieux de la formation envisagée.

Suite à la visioconférence sur les enjeux de l'enseignement bilingue et multiculturel, donnée en août 2012 depuis Paris lors d'un colloque organisé par le Ministère de l'Éducation et de la politique linguistique du Paraguay, un voyage de conférences et d'enquête est en cours de préparation. Cela vise à construire une enquête sur les innovations en termes d'enseignement bilingue à une échelle nationale.

Travail dans la praxis psychiatrique

Rapports théoriques, cliniques et pratiques entre psychiatrie et pédagogie

Au Collège international de philosophie, il a continué son séminaire liant psychiatrie, philosophie et pédagogie, et présentant l'œuvre du psychiatre Jean Oury et de la psychothérapie institutionnelle en général. Y sont étudiées les conditions générales pour les praxis pédagogiques et psychiatriques, proches dans l'éthique du sujet qu'elles engagent et dans les rapports que, depuis cinquante ans, n'ont cessé de tisser les pédagogies populaires (Freinet, pédagogie institutionnelle) avec les mouvements réformistes de la psychiatrie humaniste française (psychothérapie institutionnelle, écoles psychanalytiques, etc.).

Dans le cadre du DU de psychothérapie institutionnelle du Dr. Frank Drogoul (Université de Paris-VII) et de l'association La Nouvelle-Forge, de Senlis, il est intervenu (trois séminaires de DU, conférence à Senlis) autour des enjeux thérapeutiques de la praxis éducative.

Dans le cadre du DU de développement de l'enfant et de psychopathologie infantile du Pr. Bernard Golse (Université de Paris-V), il continue (depuis quatre ans) son séminaire « Le Langage en-deçà des mots » (six séances par an), consacré aux rapports entre langage et pathologies graves, et à leur accueil possible en institutions hospitalières et socio-éducatives (dont des classes normales, grâce aux outils de la pédagogie institutionnelle).

Praxis psychiatrique et transmission

Dans le cadre d'un séminaire de recherche avec l'équipe en pédopsychiatrie des Pr. Bernard Golse et Sylvain Missonnier (Université de Paris-V-Hôpital Necker-enfants malades), il participe à un groupe de recherche clinique sur l'entretien parents-bébé-thérapeute et sur la technique de la guidance interactive. À la demande de l'équipe, il a mis en place le volet didactique permettant de transformer ce moment de groupe thérapeutique (fonction de contrôle) en un lieu de transmission non seulement didactique mais clinique. L'innovation en la matière consiste à ne surtout pas scinder l'aspect clinique réel d'un terrain

toujours omniprésent, et le maintien d'un espace de formation spécialement ouvert à la parole des impétrants, dans le but de leur permettre d'avancer *aussi* à leur propre rythme.

Ce dispositif est innovant de par sa liaison permanente entre praxis clinique, praxis de recherche et lieu de transmission. Il est l'occasion de traduire, dans le domaine psychiatrique, les acquis, dans la praxis pédagogique, de l'expérience rarissime des Calandretas et des stages de pédagogie institutionnelle.

Chronique d'Ubu, ou : Il faut savoir achever un AOIUFM...

Je précise d'emblée que, dans le texte qui suit, je fais état de mon vécu en tant que responsable administratif de cet AOIUFM. J'y évoque des faits dont je maintiens la véracité ; je m'y autorise cependant des jugements, qui n'engagent que moi-même. De plus, hormis certaines personnes, je ne généralise pas ces jugements à l'ensemble du personnel de notre institution. Je critique une institution et les effets pathogènes d'une structure sociale, je n'attaque ni des visages, ni des noms — encore moins des prénoms. Ce que le psychiatre François Tosquelles appelait « l'analyse institutionnelle » vise à toujours distinguer statuts, rôles et fonctions. À savoir respecter les sujets par-delà les rôles que d'autres, ou qu'eux-mêmes, leur font jouer ; et surtout, à remettre en question la pseudo-évidence des statuts hiérarchiques, de façon à libérer de leur danger spéculaire ce qui relève de la fonction : fonction symbolique, fonction éthique, celle d'accueillir le sujet, sa parole, son désir, et à lui transmettre un savoir, un savoir-faire qui l'étaye dans son existence et son métier.

Le sort étourdissant et malheureux d'un AOIUFM de l'ancien temps...

Comme les précédents, ce rapport d'activités pourrait s'intituler : « La vie est ailleurs », tant, dans le sein de notre propre institution-mère, nous n'avons rencontré qu'un sépulcral silence.

C'est avec une consternation intellectuelle et éthique que je rédige le troisième et dernier rapport d'activité de cet appel d'offre IUFM 03.1113. Rapport de non-activité officielle, étant donné qu'aucune suite n'a été donnée, ni par l'ancienne direction de la recherche, ni par celle qui a assuré la transition à l'époque où nous avons envoyé notre courrier présentant l'état des lieux au 1^{er} décembre 2012. Et pourtant, c'était un rapport d'activités *de fait*, tant les membres de notre équipe ont, malgré cette ignorance officielle, mené des avancées significatives dans notre champ de recherche : les innovations pédagogiques, la formation d'enseignants et la coopération scientifique et d'enseignement — et les freins mis à cette recherche...

Ma consternation a pour objet le silence dont mes interlocuteurs hiérarchiques ont tous, sans aucune exception, fait preuve. Jusqu'à, je l'espère, le présent rapport...

Ma consternation a pour objet l'indigence de la recherche administrativement liée à l'ESPE en matière d'innovation pédagogique, la (quasi ?) inexistence de sa publication ou publicisation.

Pour objet, par conséquent, le degré étique de l'exigence vis-à-vis des productions d'écrits attendus en fin de M2, tant les conditions mises à la formation sont inadéquates avec un espace psychique et intellectuel laissé à une démarche auto-questionnante digne de ce nom, c'est-à-dire faisant la place au doute, au tâtonnement, au *temps* pour prendre des risques.

Pour objet, enfin, cette ironie amère qui me force à me rendre à l'évidence : le plus clair exemple des freins mis à l'innovation et à la singularité dans le champ de la recherche en sciences de l'éducation, c'est notre propre établissement qui nous l'a offert... Pour preuve, parmi d'autres, notons une absence de réponse aux propositions de contribution émanant de membres de notre groupe, ou l'impossibilité d'associer des étudiants à cette recherche. Cela pourrait encore une fois témoigner de la mise à distance des propositions d'innovation émanant d'une réalité de terrain analysée. En l'absence de réponse, on peut tout penser... C'est ce à quoi je ne m'épuiserai pas — ou plus.

Il ne serait pas difficile, hélas, d'apporter des preuves de cette inertie : il s'agit tout simplement du récit de notre (non-)histoire, qui pourtant ne s'éteindra pas sans laisser de traces, fussent-elles sous la forme de trois rapports d'activité rédigés dans l'absurdité la plus totale d'un texte écrit mais que personne n'a lu, ou dont personne n'a osé nous dire qu'il l'avait lu.

Malgré cela, nos rapports d'activité écrivent aussi une histoire, véritable. Notre quotidien de chercheurs exista « par ailleurs », comme on dit, et au sens strict : par le soutien qu'ailleurs, nous avons trouvé, dans la coopération, l'écoute, la demande de la part d'autres groupes concernant nos compétences en termes de coopération et de théorisation. La non-histoire est le statut dans lequel nous avons été tenus, de par la (non-)réponse de notre hiérarchie, un silence vis-à-vis de sujets qui, pourtant, souhaitaient en son sein déployer leur désir de produire, penser, échanger. Et malgré tout cela, de l'histoire a pu s'inscrire ailleurs : pas seulement du symptôme, de la plainte, de la contestation. L'amertume ne fut pas notre lot.

Cette amertume aurait pu nous gagner, pourtant, comme nous la voyons envahir de plus en plus de gens dans notre entourage professionnel.

C'est pourquoi je dédie le texte de ce rapport à tous les collègues que j'ai vus, et que je vois toujours plus au quotidien de notre ESPE (mais il n'y a pas qu'elle), qui ont vu ou voient leur désir blessé, entaillé dans ce qui faisait le sens de leur travail, du fait de venir là œuvrer.

Ces êtres, nos collègues, que je croise et qui, lorsque soudain notre discussion se réchauffe assez pour qu'ils laissent un peu tomber leur nécessaire cuirasse d'indifférence ou de grogne, ne peuvent retenir des larmes d'humiliation et de souffrance, en parlant de la médiocre ignorance dont ils font l'objet, voire de la négation de ce qu'ils voudraient tenter de faire pour aider des étudiants. Je précise que notre ESPE n'a longtemps compté aucun PU titulaire en sciences de l'éducation (et qu'à ma connaissance il n'en compte toujours aucun), ce qui déjà devrait être suffisant à faire une autocritique profonde. Le seul HDR que nous ayons dans cette discipline, Olivier Francomme, ne peut même pas diriger des mémoires de Mastère (l'innovation pédagogique est-elle même proposée en tant que telle aux étudiants dans le cadre des séminaires d'initiation à la recherche ?).

Ces êtres, les étudiants, que j'ai écoutés chaque semaine dans des groupes de parole que je prenais sur mon temps d'enseignement de français, pour accueillir, non pas la conformation de leur discours à un formatage doxique, non pas la correction de leur usage de la langue, mais tout simplement leur parole : parole de désir qui au fil des mois devenait parole d'angoisse et de mal-être, et qui là aussi se fissurait face à un Mastère si lourd en heures de présence et si pauvre en réalité des classes ; parole de souffrance face à certains actes de sadisme institutionnel ou personnel que seule la déontologie et mon engagement à la confidentialité m'empêchent de porter au grand jour. Tout comme m'en empêche aussi, en fait, ma totale absence d'illusion sur l'efficacité que représenterait une telle dénonciation.

À tous ces êtres qui, par-delà leur souffrance¹⁸⁸, tentent de ne pas céder sur leur désir, je dédie ce texte, et l'expression de ma consternation face à un système qui les nie, qui nous nie, et sans qu'il ait besoin pour cela, ni de méchants ni de machiavels, ou si peu.

En effet, par le présent texte, je n'accuse pas les personnes qui tentent, au quotidien, de prendre des responsabilités, d'organiser une vie institutionnelle alors que depuis plusieurs années, la casse du système de formation en France est menée avec une efficacité dont on se demande si elle relève de l'ignorance ou de la priorité économique indifférente aux réels enjeux de terrain. Ces collègues qui tentent, dans la transition, de « faire marcher la machine », il est clair que le présent texte ne les prend pas pour cibles.

En revanche, il est d'autres supérieurs hiérarchiques dont je maintiens, preuves à l'appui, qu'ils ont sciemment empêché cet AOIUFM de se voir attribuer les moyens de vivre. Voilà qui a eu raison d'une initiative qui, au départ, se voulait au contraire la plus coopérative possible, la plus ouverte à la population enseignante de notre région, à tous les degrés où l'école crée du savoir et de la pertinence, de la maternelle jusqu'à l'université. La médiocrité de cette affaire se lit dans cette suite de rapports annuels écrits dans le désert, pour des fantômes. Chaque année n'a fait que confirmer ce que, dès la première année, nous avions diagnostiqué : des enjeux de pouvoir sous des propos soi-disant soucieux de légalité.

La vacuité, cette vieille tactique, qui surprend toujours quand, du jour au lendemain, c'est contre vous-mêmes que vous la vérifiez : l'absence de toute réponse écrite à vos courriers ou courriels, l'absence de renvoi d'accusés de réception, la lâcheté pateline qui permettra de se voiler derrière l'ignorance. Pareille expérience n'est qu'une goutte d'eau dans une marée hélas montante, partout dans nos institutions qui

¹⁸⁸ En particulier, je voudrais dédier ce texte, aussi, à cet être pour qui le travail devint torture au point que son mot de passe d'ordinateur, pour « se mettre en route » tous les matins, était : « Merde ». Nul besoin d'être psychanalyste ou psychologue du travail pour sentir l'effroi face à ce que cela dit du lieu où ces gens venaient travailler. Là encore, je ne généralise pas à l'ensemble du personnel, et je sais que de telles souffrances au travail ne sont pas propres à notre établissement : il est « dans l'air du temps », comme on dit hélas. Et puis, un visage doit être respecté dans sa singularité : on n'en généralise pas les traits. Par contre, ces derniers peuvent s'inscrire dans notre mémoire. Dont acte...

engloutit ce qu'a de vif, de désirant et de passionné le métier de chercheur et celui d'enseignant. Les forums de discussion de chercheurs regorgent de telles pratiques (cf. les informations du collectif « Sauvons la recherche »). Nous aurions aimé ne pas dire, une fois de plus : « Dans la recherche en formation enseignante de Picardie, rien de bien original. » Désormais, nous l'écrivons.

Sans désespoir, sans passions, mais avec la consternation minimale qui maintient tout de même le degré minimum de vigilance intellectuelle et éthique.

En dépit d'Ubu

Ce que nous proposons dans le cadre actuel de l'ESPE...

Ce texte serait incomplet si, ayant dit que le destin de l'amertume nous fut épargné grâce à l'ailleurs, je ne revenais pas à la concrétude de mon ancrage picard, et à des propositions tangibles. Alors, il s'agirait d'une fuite, pure et simple. Or, non.

Au contraire, en l'absence totale, ces dernières années, d'une véritable politique de recherche en pédagogie et tout particulièrement en pédagogies coopératives au sein de notre institution, j'ose espérer qu'il y aura intérêt, chez nos interlocuteurs, à écouter nos propositions en termes de formation initiale.

« Ne rien dire que nous n'ayons fait »

Un Mastère coopératif aux résultats éloquentes

Cela fait maintenant trois ans que je travaille, avec Olivier Francomme, dans le cadre du Mastère bilingue immersif de l'Institut supérieur des langues de la république française (ISLRF), au sein de l'équipe de formation Aprene des écoles occitanes Calandretas ; ce parcours Mastère fut jusqu'à l'an dernier appuyé sur l'IFCT de l'Université de Perpignan-Via Domitia ; depuis cette année, il est accueilli par l'ESPE de Montpellier. La spécificité de la formation occitane est non seulement de préparer les futurs enseignants à la pédagogie coopérative, mais avant tout d'organiser la formation de façon coopérative, sur le modèle des stages pédagogiques créés par Fernand Oury, fondateur de la pédagogie institutionnelle. Cela n'est possible que parce que cette spécificité, à son tour, s'appuie sur la spécificité des Calandretas : une présence continue dans des classes elles-mêmes coopératives, présence en observation/responsabilité (50%) lors d'une année propédeutique, et en responsabilité totale lors des deux années de Mastère. Le tout est rendu possible par un système de tutorat dont les participants sont régulièrement en séminaires d'élaboration théorique et pratique, autant que de pur suivi en formation initiale. Je participe à ce système depuis maintenant cinq ans. La formation s'organise donc sur quatre piliers : une pratique quotidienne des étudiants qui leur assure donc, lorsqu'ils deviennent enseignants, une connaissance réelle et profonde de la classe (à la différence des quelques semaines de stage, au maximum, qui sont la moyenne du système de formation national officiel) ; des stages intensifs durant les vacances, et qui permettent à la fois l'élaboration de la recherche, axe majeur d'un Mastère, qui prend en charge le travail du Mémoire et l'analyse critique de la pratique ; une organisation d'enseignement à distance (rendu nécessaire de par la grande aire géographique couverte par les écoles occitanes, de Bordeaux à Gap) via un portfolio électronique (mis en œuvre par Olivier Francomme) ; un suivi personnalisé très régulier de la part des enseignants de Calandretas eux-mêmes.

Olivier Francomme et moi-même avons largement montré, dans des articles communs et personnels, combien cette formation donnait des résultats d'excellence, reconnus par l'UPVD et les collègues d'autres universités (Paris VIII, Strasbourg, Karlsruhe) ayant participé aux jurys de mémoires. Parmi ces collègues, nous avons convié Gilles Forlot, en tant qu'expert dans la question de l'enseignement des langues, à venir observer la qualité de la formation et de l'enseignement en matière de bilingue immersif. Plus des trois-quarts de mémoires soutenus ont obtenu la mention très bien dans le cadre d'un laboratoire classé A, ce qui situe la formation à hauteur égale à ce qui se fait dans les plus grands centres de sciences de l'éducation ou d'enseignement bilingue (Rouen, Paris VIII, Paris XII, Nanterre, etc.). Le colloque international ISLRF d'avril 2013 à la Grande-Motte, autour des pédagogies immersives et nouvelles technologies, a regroupé un ensemble de contributions témoignant des résultats, scientifiques et pédagogiques, issus de cette formation.

Surtout, cette formation témoigne de la jonction nécessaire et *possible parce que déjà existante*, entre recherche et formation initiale. Comme le disent nos collègues enseignants en classes primaires de pédagogie institutionnelle depuis cinquante ans : « Ne rien dire que nous n'ayons fait »...

C'est pourquoi, retournant la parole en tant que formateurs universitaires, nous affirmons à notre tour : « Nous voulons faire ce que nous disons ».

Et nous proposons à notre institution de mettre en place une expérience pilote, expérimentale, de formation aux pédagogies coopératives, dans le cadre du Mastère de l'ESPE de Picardie. Sa maquette sera communiquée avec le plus grand enthousiasme — si, à la différence des années précédentes, autre chose que du silence répond à nos propos...

« Dire ce que nous ferions » Le synopsis d'une formation qui pourrait exister... ici... car elle existe déjà ailleurs

J'indique seulement les raisons et conditions qui nous semblent réunies, ou pouvant l'être, pour une telle formation :

- L'appui sur des classes fonctionnant en pédagogie coopérative (pédagogie Freinet, pédagogie institutionnelle, etc.). La Picardie est l'une des « terres historiques » de l'innovation pédagogique — dans le cadre de l'école primaire... — où existent de nombreuses classes coopératives. Il est donc tout à fait envisageable de prévoir un roulement dans différentes classes, avec des séjours sur des périodes suffisamment longues pour ne pas « saupoudrer » le vécu, ni surtout désorganiser la classe accueillante et son organisation — une classe coopérative est un milieu d'une grande complexité, qu'il ne s'agit pas de traiter comme un « terrain d'entraînement ».
- Les étudiants seraient recrutés sur dossier et entretien, en ayant donc pleinement conscience des spécificités de la formation, en particulier de la forte présence dans les classes (à entendre les étudiants actuellement, ce serait de nature à redonner le goût de l'enseignement à un certain nombre...) et donc le travail de formation durant les vacances ou des périodes réduites mais denses (cela constitue un engagement conséquent, qui là aussi resitue le sens de l'enseignement).
- J'ai fait mention de la grande souffrance de certains de nos collègues se sentant niés dans l'invasion de la culture de l'évaluation managériale. Je précise certaines modalités qui participent de cette culture : le compartimentage des apprentissages, et la réduction de ces derniers à des contenus didactiques ou à des abords psychologiques et sociologiques d'orientation positivistes, comportementalistes ou cognitifs. Sortir de chacun de ces paradigmes, pour permettre à nouveau une alliance entre apprentissages via les méthodes naturelles, intégration des sciences humaines dans une clinique pédagogique (prise en compte d'une psychologie non réduite au paradigme cognitif : psychodynamique, psychothérapie institutionnelle, psychanalyse telle qu'articulée depuis des années par Fernand Oury et ses successeurs) : tel est le projet dans lequel certains et certaines collègues avec lesquels je m'entretiens seraient heureux de suivre, car cela redonnerait du sens à leur engagement enseignant.
- Il est donc tout à fait possible d'opérer la constitution d'une équipe, à la fois restreinte (cela ne « viderait » pas les équipes encadrant les autres enseignements de notre Mastère) et tout à fait ouverte (dans toutes les matières, nous avons des collègues dont les contributions seraient du plus haut intérêt). Les modalités de fonctionnement administratif de cette équipe seraient homogènes à celles qui devaient présider à cet AOIUFM : responsable nominal précis pour chacune des grandes composante (enseignement, recherche, tutorat), mais fonctionnement en « chercheur collectif » (Olivier Francomme). C'est-à-dire : égalité de statut de fait entre enseignants-chercheurs et praticiens « non homogues » académiquement.
- Degré d'exigence accru en matière de :
 - o Rédaction de Mémoires, sur des problématiques de recherche actuellement tout à fait absentes officiellement des enseignements proposés par l'ESPE (sauf de façon « officieuse », comme par exemple dans mon séminaire d'analyse du discours, qui de fait accueille un très grand spectre de formation).
 - o Réflexion sur l'articulation entre apprentissages et pédagogie, afin de redonner toute sa pertinence à la distinction et à l'articulation entre les deux approches du métier d'enseignant.
 - o En particulier, cette exigence engage les formateurs : dans le domaine des langues que nous connaissons tout particulièrement, mais également dans les autres domaines, là encore : « Ne rien

dire que nous ne faisons ». Il est hors de question d'enseigner un contenu correspondant aux méthodes naturelles et coopératives, sans pratiquer nous-mêmes lesdites méthodes.

- Dialogue et échange avec des collègues venant d'autres composantes universitaires, mais également d'autres lieux de formation ou de pratique.

Voilà ce que nous proposons à l'ESPE, en matière de mise en œuvre d'une formation enseignante par l'innovation pédagogique. Voilà ce que, de façon non-officielle, nous pratiquons depuis des années, mais dans le morcellement et la réparation — Olivier Francomme peut témoigner du nombre d'étudiants qui viennent le voir (et continuent bien après leur sortie de l'ESPE) pour bénéficier d'une présence bienveillante et active en termes de réponse pédagogique vis-à-vis de problèmes de vie de classe ; Pierre Johan Laffitte et Gilles Forlot, dans le cadre de leurs séminaires de recherche ou de leurs enseignements disciplinaires, élargissent très souvent le cadre de leurs réflexions ou des sujets de recherche, à des questions pédagogiques proprement dites, par delà les stricts énoncés didactico-centrés ; par ailleurs, ils invitent chaque année O. Francomme à participer, comme tuteur et comme président de jury, à plusieurs mémoires de recherche, ce que notre collègue a toujours fait avec le bénévolat et le dévouement vis-à-vis des jeunes futurs collègues qui en font un pédagogue respecté à l'échelle internationale... mais également dans l'informalité où l'a reléguée l'administration depuis maintenant plus de cinq ans.

Pierre Johan Laffitte,
Maître de conférences en sciences du langage
ESPE de Picardie, Centre de Beauvais

Annexes

La suite de ce document est constituée des deux précédents rapports d'activité.
Tout autre document sera fourni sur demande.

**AO-IUFM 2010-2013
PRATIQUES EDUCATIVES INNOVANTES EN PICARDIE :
LES ATOUTS ET LES FREINS DE LA RECHERCHE**

N° AOIUFM 03/1113

RAPPORT D'ACTIVITE POUR L'ANNEE 2011

Le présent document est le rapport d'activités pour l'année 2011 de l'AOIUFM 2010-2013, n°03/1113, « Pratiques éducatives innovantes en Picardie : freins et atouts de la recherche ».

Il se divise en trois grands volets, qui résument de façon synthétique l'ensemble des différents champs où se déploie notre projet :

- I. Les démarches organisationnelles internes à l'équipe
- II. Les objets et les terrains d'étude déjà déployés : perspectives de recherche et/ou de communication
- III. L'impasse administrative d'un projet par ailleurs productifs en termes de résultats de recherche

Les différents documents de travail détaillés (courriers administratifs, plans d'intervention ou de formation, communications, etc.) sont disponibles sur demande.

Ce lundi 5 décembre 2011,
Au nom du chercheur collectif,

Pierre Johan Laffitte
Maître de conférences en sciences du langage de l'IUFM de l'Académie d'Amiens
Responsable administratif de l'AOIUFM 03/1113.

<p style="text-align: center;">Premier volet Les démarches organisationnelles internes à l'équipe</p>

Sur le plan organisationnel, nous fonctionnons selon le principe du « chercheur collectif », défini dans notre projet comme le principe de fonctionnement coopératif de notre équipe.

Cette équipe s'est réunie à deux occasions, en juin et en novembre 2011. Le compte-rendu de la première réunion a été envoyé au Chargé de Mission Recherche, et la seconde a donné lieu au présent document.

Concernant la composition de l'équipe, la disposition originelle a été maintenue, sans mise en place de nouvelles participations, alors que cela avait été prévu comme une première étape de la construction du « chercheur collectif ». Les raisons de cette absence d'avancée relèvent du troisième volet de ce rapport. Néanmoins, une collaboration effective a eu lieu avec certains membres associés (M. P. Baccou, cf. deuxième volet de ce rapport), ainsi que des discussions avec des membres de l'IUFM en cours de recherche et susceptibles d'intégrer notre groupe.

Concernant la ventilation des moyens officiellement mis à disposition de notre projet, nous avons envoyé au Chargé de Mission Recherche une commande d'ouvrages et d'outils de documentation à l'issue de notre première réunion.

Par ailleurs, nous avons demandé à la même époque un premier déblocage d'heures de décharge. Ni l'une ni l'autre de ces demandes n'a pu être honorée, là encore pour des raisons expliquées dans le troisième volet du rapport. Depuis, un décompte précis a cependant été tenu de l'utilisation qui peut être faite de ces décharges, ciblées sur les personnels IUFM autorisés, en entrant toutes dans le cadre de recherches-actions ou de promotion de nos résultats de recherche dans des rencontres scientifiques. Il en sera fait état dans le troisième volet du rapport. Il s'agit sans aucun doute de la question la plus urgente à régler sur le plan administratif.

Deuxième volet
Les objets et les terrains d'étude déjà déployés
Perspectives de recherche et/ou de communications

Sur le plan des recherches, la recherche entamée sur différents terrains depuis plusieurs saisons a été continuée. Néanmoins, faute de moyens pour organiser les rencontres permettant la mise en forme et la mise en commun de nos travaux, nous avons été tenus de les laisser à leur état de recherches individuelles, ayant donné lieu soit à des actions de terrain, soit à une poursuite de la récolte des informations, soit enfin à des publications isolées.

I. En Picardie

En ce qui concerne l'innovation en Picardie, trois principaux objets/terrains de recherche-action sont en ce moment étudiés/pratiqués.

1. Des besoins actuels d'innovation, sur les terrains les plus sensibles du système scolaire

Le premier concerne le travail qu'effectue M. Francomme dans un collège en ZEP à Creil, plusieurs heures chaque semaine. Il s'agit d'une recherche-action menée depuis deux ans, et dont le but est de mettre en place des dispositifs à même d'aider les collégiens en rupture avec le désir d'apprendre, et dont la famille appartient à une population en difficultés. Cette enquête-action est un terrain sur lequel il est possible à M. Francomme de développer tout à la fois une investigation sur les lieux actuels de l'éducation et ses besoins cruciaux en termes d'innovation, et une coopération entre chercheurs et praticiens donnant naissance au « chercheur collectif », principe fondateur de notre équipe de travail.

2. Des propositions pour une innovation de la formation initiale

Le deuxième travail concerne le champ de la formation, il est essentiellement mené par P. Laffitte, dans le cadre de son enseignement en Mastère MEF (enseignement dans l'UE1, « savoirs fondamentaux » et dans les séminaires de recherche). Cela poursuit un dispositif mis en place lors de la formation initiale qui accueillait les PE1. Ce travail a fait l'objet d'une présentation en 2008 dans le cadre du Griest, groupe de discussion et de recherche regroupant enseignants et chercheurs de l'IUFM, sur le centre de Beauvais. Ce dispositif vise à mettre en place une organisation coopérative du travail (équipes de travail, etc.), ainsi qu'une mise en place de groupes de parole, visant à un entraînement aux techniques de groupe, d'écoute et de gestion des petits groupes. Ainsi, l'enseignement « du français » devient un enseignement dont l'objet est le langage dans toute son amplitude : non plus seulement la rigueur de la langue, ni même l'application des discours aux exigences didactiques, mais bien un abord pédagogique de phénomènes langagiers plus profonds. Ce travail se situe dans la continuité du dialogue établi avec la pédagogie institutionnelle et la pédagogie Freinet, depuis mes recherches doctorales. Mené depuis maintenant six années, élaboré dans une coopération de fait avec plusieurs générations d'étudiants, il déploie là aussi une variante, certes limitée, du « chercheur collectif ». Enfin, il s'agit d'un dispositif pédagogique en devenir.

3. Histoire récente des innovations pédagogiques en Picardie et au-delà

Le troisième travail, « Géographie humaine et historique des innovations pédagogiques en Picardie », est une enquête sur l'historique de la politique favorisant la recherche dans notre région. Ce tableau de l'innovation pédagogique en Picardie est basé entre autres sur les bases de documentations suivantes : annuaire des établissements innovants, archives de l'ICEM, associations complémentaires à l'école (GFEN, CEMEA, OCCE...). Ce travail en est encore à la phase d'approche et d'établissement des grands massifs de données. Il sera bientôt traduit en termes d'estimation d'ensemble quant à l'évolution de ce champ, que nous affinerons au fur et à mesure de notre enquête.

Selon l'opportunité et la disponibilité des personnes concernées, il est envisagé d'organiser un colloque ou une journée d'études regroupant certains des acteurs qui, à l'échelon régional et national, dans les dernières décennies, ont marqué de leur empreinte une pratique de la recherche. Cet axe mettrait en valeur l'évolution des politiques d'innovation mises en place, par exemple, par les institutions ministérielles telles que le CNIRS ou le plan « Les Arts à l'École », mais également les innovations d'artisans pédagogiques (telles que la cellule audiovisuelle du Mouvement Freinet).

II. Terrains à l'échelle nationale : bilinguisme en immersion, formation initiale et continue, articulation entre logique universitaire et engagement pédagogique

En ce qui concerne les étapes d'un tel travail hors de la région picarde, c'est dans une pleine synergie que G. Forlot, O. Francomme et P. Laffitte participent à l'effort de recherche de l'ISLRF (Institut supérieur des Langues de la République française). Cet Institut d'enseignement supérieur regroupe les écoles bilingues immersives en langues française et : alsacien, basque, breton, catalan et occitan. Il s'agit du seul établissement européen rassemblant ainsi une plateforme de cinq bilinguismes, et à ce titre, il s'agit d'un terrain de première valeur dans l'étude des innovations en matière d'enseignement immersif, à la pointe de bien des questions d'enseignement des langues.

M. Forlot et M. Laffitte se sont vus proposer d'être membres du comité scientifique chargé d'organiser le congrès international de l'ISLRF à Béziers, au printemps 2013, qui sera consacré au « Bilinguisme, avancées de la psychologie et défis pédagogiques ».

Dans ce cadre, au sein d'Aprene, organisme de formation d'enseignement supérieur des Calandretas (écoles occitanes), M. Laffitte, en tant que sémioticien, linguiste et chercheur proche de la pédagogie institutionnelle, a été chargé depuis trois ans d'animer des séminaires destinés aux formateurs ainsi qu'aux futurs enseignants. Les Calandretas marient une approche linguistique fidèle aux avancées du bilinguisme immersif et une approche pédagogique mettant en œuvre les techniques Freinet et la pédagogie institutionnelle. Leur système de formation constitue depuis une dizaine d'années une forme originale et particulièrement efficace et pertinente de formation, qui en soi demandait une analyse sémiotique et pédagogique approfondie : c'est donc dans le cadre de la formation initiale et de la formation de formateurs qu'il est réfléchi, en actes, aux innovations pédagogiques qu'il est possible de mettre en place, non seulement dans les classes, mais dans les équipes de formation, et surtout dans les modalités de prise en charge et d'évaluation. Des publications ont été faites dans le cadre des trente ans des Calandretas.

De plus, dans le cadre du passage à la mastérisation, un protocole a été passé avec l'Université Via Domitia de Perpignan, afin que les formateurs Aprene passent un Mastère d'enseignement immersif : dans ce cadre, M. Laffitte a été chargé de coordonner au sein d'Aprene la rédaction des mémoires de recherche, qui seront autant d'occasion de mettre en valeur les acquis de ces années d'élaboration collective autour de pratiques pédagogiques et didactiques innovantes. Ce passage au système universitaire actuel est également l'occasion d'une réflexion concernant les procédures et stratégies nécessaires à une adaptation internationale qui ne condamnerait pas les acquis antérieurs en matière d'innovation et d'autonomie pédagogique qui font la caractéristique d'Aprene.

Il est à noter que cette recherche prend une dimension d'une étude comparée des différents systèmes d'intégration de la recherche pédagogique à la formation initiale, puisque M. Laffitte dirige également des séminaires de recherche dans le cadre, sensiblement différent quant aux options pédagogiques générales, du MEF organisé par l'IUFM de l'Académie d'Amiens. Il sera à même d'étudier les atouts et les freins que proposent deux structures distinctes vis-à-vis de la recherche, la façon dont il est tenu compte du désir (au sens lacanien) du futur enseignant dans cet engagement conséquent, et la façon dont cet ensemble complexe est géré par l'équipe gérant la formation.

Dans le cadre de cette préparation d'Aprene au Mastère, M. Francomme intervient, au titre de son HDR en sciences de l'éducation, afin de mener un tutorat et, probablement, de diriger des mémoires. Là encore, la synergie entre les différents membres de notre équipe AOIUFM et la coopération avec les collègues

d'Aprène et les étudiants sont autant de situations où le chercheur collectif déploie sa puissance organisationnelle.

III. Terrains à l'échelle internationale : plurilinguisme et multiculturalisme, violence sociale et solutions éducatives dans des pays émergents

Enfin, cette partie internationale de notre enquête se poursuit sur les terrains que, depuis plusieurs années, chacun d'entre nous poursuit.

M. Gilles Forlot s'investit depuis quelques années dans la problématique du développement d'approches plurilingues dans l'enseignement/apprentissage des langues. Identifiables dans les programmes de didactique de l'intercompréhension entre langues parentes, dans les recherches en éducation interculturelle ou dans les démarches d'éveil aux langues à l'école primaire, ces approches plurilingues peuvent se concevoir comme innovantes dans la mesure où elles contredisent la pratique conventionnelle consistant à cloisonner et à réifier les langues et les cultures dans l'institution scolaire et produisant des résultats souvent assez médiocres. L'enjeu d'une approche plurilingue et pluriculturelle, au-delà des dimensions métalinguistiques de transferts de savoirs et de savoir-faire qu'elle induit, est aussi celui de sa participation au renforcement de certaines formes de cohésion sociale. Il est actuellement dans une phase de mise en forme de certains de ces projets.

Dans le cadre de la formation initiale et de formateurs d'Aprène, M. Francomme a été invité à prendre en charge une UE consacrée à l'enseignement en Europe ; il y aborde ainsi une part non négligeable du paysage de l'innovation, dans ses différentes composantes nationales, permettant ainsi une indispensable ouverture aux modèles voisins d'innovation pédagogiques.

M. Francomme a continué ses différentes activités d'expertise et de participation à la mise en place de méthodes pédagogiques coopératives, à la demande d'institutions étrangères. En Asie, les travaux de M. Francomme, après avoir été surtout basés sur la Corée du Sud et le Vietnam (cf., dans la liste de ses interventions, en fin de document, sa conférence à Hanoï), s'est cette année portée sur la Chine, où il a été invité à aider à la mise en place d'une école Freinet ; le projet de coopération avec des organismes français est en cours de construction, en collaboration avec les autorités diplomatiques françaises. En Amérique du Sud, il a continué son travail dans l'Etat de Sao Paulo, dans le cadre d'un établissement d'enseignement secondaire dans des quartiers défavorisés, et en accord avec des universitaires brésiliens. A chacune de ces enquêtes-actions de terrain, M. Francomme a développé les principes du chercheur collectif. Ces chantiers sont encore menés à se développer. L'ensemble de ces actions de terrain se sont chaque fois déroulées sur des durées d'au moins une semaine, parfois d'un mois. Enfin, il a participé au Colloque international de l'AFDECE à Saint Domingue.

L'autre grande zone d'intérêt concerne la question de l'enseignement des langues et des pédagogies nouvelles en Amérique du Sud. M. Laffitte, après son séjour de deux mois et demie en Bolivie à l'été 2010, où il a effectué un cycle de onze conférences et des entretiens avec différents acteurs (enseignants et ministériels) de la réforme du plurilinguisme mise en place par le gouvernement bolivien, continue de rester en contact avec ses homologues du CEUB (Comité exécutif des Universités boliviennes), en vue de suivre les évolutions actuelles de la réforme qui touche autant la structure de cette société multiculturelle que les dispositifs éducatifs. Nommé expert auprès du CIEP (Centre international d'Etudes pédagogiques), il a également approché certains projets développés en coopération avec le Paraguay. Parallèlement, il a participé à la rédaction de certains projets de la Direction pour la Promotion des Etudes linguistiques de l'Union latine (organisme plurinationnel rattaché à l'Organisation des Nations-Unies).

Les synergies entre ces trois échelles d'étude : région picarde, champ éducatif hexagonal, expériences étrangères, et entre ces trois principaux champs d'innovation : enseignement des langues, pédagogie et formation, permettent de construire un terrain de recherche, un objet conceptuel et une unité

méthodologique. C'est ainsi que, au fur et à mesure de nos travaux, se construit une définition de l'innovation, de ses différentes pratiques, et des différents atouts et freins qui peuvent voir ces pratiques promues ou, au contraire, entravées.

Troisième volet
L'impasse administrative
d'un projet par ailleurs productif en termes de résultats de recherche

I. Une impasse grave : un projet administrativement acté, pratiquement avancé, et cependant au point mort en termes de moyens

Nous avons pris connaissance au mois de mai 2011 de l'acceptation de notre projet, par une lettre rédigée par le Chargé de Mission Recherche et nous avertissant de l'acceptation de notre projet. Depuis, notre projet est resté au point mort, alors que cet AOIUFM a été dûment enregistré, et que, le présent rapport le prouve, il est bel et bien existant dans les faits et dans les premiers résultats de nos travaux.

La raison en est qu'il n'a pas été possible de nous accorder avec ladite autorité administrative sur les termes définissant notre mission. Ces termes, valant pour lettre de mission et posant problème, concernent les conditions d'attribution des heures de décharge aux différents membres de notre groupe : les termes de la lettre mentionnée ci-dessus ne nous signifiaient rien de moins que l'impossibilité pour quiconque dans notre groupe de pouvoir bénéficier de ces décharges — pourquoi les aurions-nous demandées, dans ces conditions ? Plus fondamentalement, ces termes nous ont semblé contrevenir aux conditions énoncées dans le document d'appel d'offre. En tant que responsable du groupe, et seul interlocuteur devant l'administration, j'ai tenté depuis, par plusieurs courriels, de faire valoir les arguments en faveur de notre position. Les réponses qui chaque fois, et avec généralement un délai long, m'ont été apportées, ne m'ont pas convaincu. Ces échanges ont duré de mai à l'automne 2011.

Nous retrouvant devant l'évidence d'un conflit d'interprétation, et au vu d'une telle lenteur dans les réponses qui m'ont été données, étant donnée par ailleurs l'avancée dans l'année qui rendait toujours plus restreinte notre marge d'utilisation des décharges et des crédits, j'ai été dans l'obligation d'en appeler à une tierce instance afin de trancher dans cette affaire où je n'avais reçu de la part de mon administration que silence ou refus évident de discuter sérieusement des arguments que je proposais.

Aussi, début novembre 2011, j'en ai appelé à l'instance hiérarchique de la recherche de l'Université, laquelle m'a renvoyé à la direction de l'IUFM, qui est la responsable administrative compétente, en tant qu'instance instauratrice de cet appel d'offre (ce que, je l'avoue, je n'avais pas réalisé auparavant : les nouveaux statuts de l'IUFM n'en faisait pas un UFR ou une école doctorale). J'ai donc informé du dossier la direction de l'IUFM le 15 novembre ; hormis un accusé de réception, je n'ai ensuite reçu aucune réponse. Et ce, malgré le rappel, comme lors de tous mes messages depuis la rentrée de septembre 2011, de la date butoir du 30 novembre, date officielle où je devais rendre le présent rapport.

Cette semaine, une réunion du Conseil d'Ecole a eu lieu : j'ai écrit à M. Paul Oudart, président de l'IUFM, pour lui demander de porter ce dossier devant l'assemblée, et afin que ma demande d'une réponse claire soit actée dans le compte-rendu.

Nous avons estimé souhaitable d'accorder pour délai la fin de semaine suivant ce Conseil d'Ecole, afin de donner quelque chance à une réponse de la part de notre hiérarchie. C'est ce qui explique l'envoi de ce rapport d'activité avec quelques jours de retard sur la date du 30 novembre. Cette réponse n'est encore pas venue. Nous n'avons donc plus aucune raison d'attendre pour rendre public ce rapport d'activités.

II. Quand les conditions d'enquête deviennent objet de l'enquête : une praxis entravée

Parvenus à ce point du compte-rendu, qu'il me soit permis une remarque en tant que chercheur et formateur.

En recevant, courant mai 2011, la nouvelle que notre projet avait été accepté, nous étions heureux d'apprendre que notre intérêt pour les innovations pédagogiques, qui nourrit nos pratiques d'enseignants autant que nos objets de recherche depuis des années, était enfin reconnu et encouragé par l'administration

de notre établissement de tutelle. Nous nous félicitons qu'ainsi fût renforcée la part des Sciences de l'éducation proprement dites dans notre IUFM, qui sur ce point se trouve dans un indéniable déficit par rapport à d'autres composantes de l'UPJV ou par rapport à d'autres IUFM. Nous n'aurions jamais pensé que cette simple démarche ferait ensuite plus l'expérience des freins imposés à la recherche par une interprétation tatillonne et faussée des textes-cadres, que l'expérience des atouts mis à sa disposition. Autrement dit, nous n'aurions jamais pensé que la mise en place de notre propre projet deviendrait ainsi... notre premier terrain d'enquête ! Et nous ne pouvons qu'en être navrés.

Nous tenons évidemment tous les documents et les différents courriels à disposition de qui voudra en prendre une connaissance précise : autant de pièces qui constituent un matériau que nous nous verrons dans l'avenir tenus d'analyser selon la grille d'investigation évoquée en conclusion du deuxième volet de cette enquête.

Nous sommes conscients des conséquences que pourra occasionner le fait de rendre public un tel rapport d'activité. Notre éthique, et plus particulièrement la mienne, en tant que responsable du projet, a toujours été d'aider et d'encourager les collègues dont le désir de formation et d'investigation était réel, sans qu'ils puissent pour autant bénéficier des conditions permises par le statut d'enseignant-chercheur, et dont Gilles Forlot et moi-même profitons. Ces conséquences risquent de mettre en lumière des particularités, qui sait des dysfonctionnements dans l'organisation de la recherche dans le cadre de l'IUFM, dont nous ignorions, et ignorons toujours la portée réelle, étant donné le brouillard sciemment entretenu par les silences prolongés de nos interlocuteurs¹⁸⁹. C'est ce silence et le refus de dialogue de ces derniers que nous tiendrons pour responsables de ces conséquences, jamais notre propre attitude, que nous avons tout fait pour rendre irréprochable, à chacune de nos actions.

III. Urgente demande d'attribution d'UC de décharge — ultimes possibilités pour redresser une situation de tort caractérisée

1. Un problème de principe

En conséquence de ce qui précède, je demande encore une fois et avec la plus grande fermeté que soient libérées immédiatement les 60 UC de décharge auxquelles une partie de notre personnel a droit.

Avant toute chose, je précise que je situe cette demande sur le plan des principes, au nom des futures collaborations de collègues à notre chercheur collectif. Je rappelle que nous avons été dans l'impossibilité d'accueillir de nouveaux membres, en raison du non-lancement supposé de notre projet. J'insiste sur le fait que la perte sèche de crédits et d'heures de décharge d'une année entière pour un projet programmé sur trois ans signifie une diminution d'un tiers de nos ressources. Je demanderai, si nous ne pouvons avoir gain de cause, à ce que soient rendus publics au moins ce qu'il advient de cette part là des comptes de la recherche de l'IUFM par les responsables de telles prises de décision ; je demanderai également que soient dénoncés les termes dans lesquels cet AO a été établi, ou à tout le moins clarifiées les conditions et les responsabilités individuelles qui ont mené à cet inadmissible gaspillage de temps et de moyens.

En l'occurrence, seul M. Olivier Francomme peut profiter de telles décharges. C'est donc à lui que doivent être attribuées les décharges horaires.

Je demande à ce que ces décharges soient distribuées ainsi : elles se feront sous forme de jours de rattrapage du 6 au 16 décembre (avec une journée travaillée au milieu), soit 2 semaines (2x28h).

¹⁸⁹ On pourrait légitimement se demander si ce brouillard et ce silence se limitent au seul cadre de notre Appel d'offre : malgré les demandes réitérées plusieurs années durant de la part de nos représentants syndicaux en Conseil d'Ecole, il a été impossible à la communauté enseignante de connaître l'état exact des comptes du budget de la recherche et de leur répartition. Voir de simples autorisations (sans aucune dépense engagée par l'IUFM) refusées à certains collègues, alors que par ailleurs des attributions à première vue surprenantes de crédits pour certains voyages semblent être attribuées sans aucun problème, ne peut qu'avoir alimenté nos interrogations, qui ne demandent qu'à être levées.

Je déplore qu'au vu d'un tel décompte, il soit encore perdu plusieurs heures sur notre quota de soixante heures officiellement autorisées. Nous n'en sommes en rien responsables. Je propose que, en guise de geste de conciliation, ces heures soient gracieusement déplacées par l'instance décisionnelle sur la deuxième année d'exercice de notre projet. Je suis conscient que cela n'est pas possible dans les conditions normales ; mais étant donné les lenteurs avec lesquelles il (n')a (pas) été répondu à mes incessants courriels, j'estime que ce projet a été empêché de jouir de conditions normales, et ce dès le mois de mai dernier, et malgré notre action de recherche jamais interrompue par ailleurs.

C'est pourquoi, si cette demande semble très, voire trop rapprochée dans le calendrier (elle devrait être honorée dès le lendemain du jour de réception de ce document par la direction de l'IUFM), j'en décline là encore toute responsabilité : cela fait six mois que j'ai demandé de telles décharges à toutes les autorités qui m'ont affirmé être en pouvoir de donner une décision en la matière — sans aucune réponse sérieuse.

2. Addendum : documents justifiant notre demande de décharge horaire au profit de M. Francomme

En plus d'une question de principe quant à la solidarité vis-à-vis de mes collègues, présents ou futurs, et sur laquelle je ne transigerai pas en tant que responsable désigné, je me dois d'insister sur les raisons qui achèveraient de justifier la demande de décharge horaire au profit de M. Francomme, aux yeux de n'importe quelle autorité administrative, syndicale ou juridique de bonne foi.

Son très lourd service d'heures l'astreignant à une présence physique dans les locaux de la bibliothèque du site de Beauvais constitue une entrave particulièrement flagrante à ses travaux de recherche par ailleurs internationalement reconnus et recommandés : M. Francomme est en effet employé à un poste dont les missions sont proches de celle d'un magasinier de bibliothèque, et qui ne correspond assurément pas au niveau de son grade d'HDR en Sciences de l'éducation. Ce grade fait de lui l'un des rares employés de l'IUFM à avoir un tel grade, et à ma connaissance le seul en exercice dans le domaine des Sciences de l'éducation, pourtant crucial dans un organisme de formation d'enseignants.

En tant que responsable administratif, j'insiste par ailleurs sur le fait que, depuis plusieurs années, M. Francomme a fait toutes les démarches pour être intégré à des laboratoires de Sciences de l'Éducation de l'UPJV. Notre collègue avait pris contact avec M. Lazzaroti, laboratoire Habiter-Pips, et l'avait rencontré personnellement ; ce dernier était d'accord pour l'entrée de M. Francomme dans l'équipe, mais l'avis du laboratoire (dont faisaient partie certains enseignants chercheurs de l'IUFM) fut différé (la demande de M. Francomme, une fois rédigée, a mis un an pour être traitée). Toute l'affaire dura deux ans, jusqu'à ce que le laboratoire ferme. Récemment, M. Francomme s'est donc rapproché du Curapp, et après une discussion avec M. Bergeron, responsable du laboratoire, M. Jeay et M. Ambroise doivent le recevoir prochainement. Enfin, il me semble important de souligner que si M. Francomme n'a jamais pu officialiser ses rapports avec l'UPJV, il n'en a pas moins toujours fait son possible pour y accéder. Il a toujours cherché à faire profiter le rayonnement de l'IUFM de ses différentes missions (essentiellement à l'international), comme pourront en témoigner un nombre conséquent de courriels depuis plusieurs années (et auxquels étrangement, et malheureusement, une fin de non-recevoir lui a systématiquement été signifiée).

Toute la dimension du problème décrite ci-dessus n'est évidemment pas anodine dans le cadre de notre objet de recherche, à savoir les atouts et les *freins* à l'innovation (en l'occurrence dans la recherche menée en IUFM)...

J'ajoute cette information importante, non connue au jour d'envoi initial de ce rapport : ce 7 décembre 2007, M. Francomme vient d'être accepté au sein du Laboratoire Curapp. Cette affiliation reconnaît enfin la présence de M. Francomme dans le dispositif de recherche de l'UPJV, et achève de justifier l'attribution d'une décharge horaire à son égard.

La liste qui suit donne quelques informations témoignant de l'investissement de M. Francomme dans la recherche entrant dans le cadre de notre projet. Je précise deux choses au préalable : 1. parmi ces interventions, toutes n'entrent pas dans la période à partir de laquelle notre projet a été accepté, soit le mois de mai 2011 ; mais à partir de cette époque, nous nous estimons en droit d'être reconnus comme

légitimement autorisés à œuvrer dans le cadre de l'AOIUFM 03/1113. 2. Il s'agit là des interventions de M. Francomme en tant que communicant ou auteur ; elles sont mentionnées car elles rendent compte de ses activités de terrain. Mais à cela, il faut surtout ajouter ces activités proprement dites, c'est-à-dire les séjours d'action-enquête, détaillés dans le second volet du présent rapport (essentiellement ses activités en Picardie, à Aprene, au Brésil et en Chine, et ses interventions au Vietnam, en Argentine et à Saint-Domingue).

a. Communications en 2011 :

- 25 mars 2011 Séminaire de la FESPI Des alternatives pour l'école : « Nouvelles professionnalités enseignantes et changements institutionnels »
- mars 2011 Journée de séminaire doctoral Université d'Artois et Université de Paris Ouest « Les établissements scolaires différents : histoire et fonctionnement actuel ; problèmes méthodologiques et épistémologiques ».
- avril 2011 : 5^e Conférence mondiale sur la violence à l'école à Mendoza (Argentine) : « Recherche-action internationale dans les établissements scolaires : l'enjeu de l'altérité éducative. »
- 6-9 août 2011 Conférences à l'Université pédagogique de Hanoï (Vietnam), Faculté de travail social.
Conférence : Histoire et actualité de la pédagogie Freinet.
Conférence : Etat de la recherche sur la violence dans les établissements scolaires.
Conférence : Pédagogie Freinet et pédagogie sociale
- 29 octobre 2011 Conférence / Atelier au colloque international de l'AECSE à Paris (Université de Paris Ouest)
« Les parents décrocheurs ! Nouvelles dynamiques de l'innovation pédagogique. »
- 3 novembre 2011 Colloque international de l'AFDECE à Saint Domingue, « Les chercheurs collectifs coopératifs, une démarche professionnalisante dans la fonction de formation des enseignants.

b. Publications en 2011 :

- Francomme Olivier, (2011), *L'enfant acteur et auteur de santé publique, une recherche-action en classe maternelle à Herchies*, édition : Revista Psicologia Escolar e Educacional, Brésil, no volume 15.1 de 2011. (de sua autoria, foi analisado e aprovado para publicação)
- Francomme Olivier, (2011), *Une école maternelle en Chine*, Revue Le Nouvel Educateur, n°204, octobre 2011, p 55-57. (Il existe une version électronique longue de cet article.)
- Francomme Olivier, (2011), *Notes de lecture sur l'ouvrage de Broersma R., Velthausz F., Petersen et Freinet. Le Plan d'Iéna et l'Ecole Moderne*, Revue Française d'Education Comparée, n°7, p 153-158.

Pratiques éducatives innovantes en Picardie : les atouts et les freins de la recherche

Rapport d'activité recherche AO-IUFM
2010-2013

n° AOIUFM / 03/1113

Rédacteur : Pierre Johan Laffitte, maître de conférences en sciences du langage, IUFM d'Amiens,
Université de Picardie-Jules Verne, responsable du projet.

Table

- Rapport d'activité 2012.
- Annexe 1. Rapport d'activité 2011 (non reproduit ; cf. *supra*).
- Annexe 2. Dossier de présentation du projet de coopération doctorale internationale UPJV-Bolivie (non reproduit ; cf. recueil de textes « De la praxis pédagogique à la praxis linguistique »).
- Annexe 3. Résumé des conclusions personnelles d'O. Francomme par rapport à son terrain de recherche-action dans la région Picardie.

Voici le rapport d'activité recherche de notre groupe AO-IUFM2010-2013 n°AOIUFM.03.1113, pour l'exercice de l'année 2012.

Étant statutairement tenu de le rédiger, le voici. Pourtant, en termes administratifs, il s'agit en fait d'un dossier de non-activité, pour les raisons suivantes.

I. Un « rapport de non-activité » : raisons d'un enlèvement de la situation depuis deux années

Hormis nos tâches (cf. II), que nous avons menées guidés par notre seule éthique de chercheurs, sans attendre aucune des reconnaissances et aides qui statutairement devraient nous être cependant déjà attribuables, ce rapport d'activité 2012 est rigoureusement identique, dans le fond, à celui de l'année précédente (cf. Annexe 1). Et ce, à un point près cependant, qui explique la raison du prolongement d'une année entière de l'impasse actuelle où nous nous trouvons d'un point de vue administratif.

J'ai rédigé l'an dernier, début décembre 2011, comme il avait été demandé, un rapport d'activité concernant les membres de départ de l'équipe. Dans ce rapport, je décrivais entre autres les raisons pour lesquelles ce projet, bien qu'accepté, n'avait pas pu voir la moindre de ses dispositions concrètes se mettre en place. J'y faisais la liste des différentes actions que j'avais entreprises pour régler au plus vite et au mieux ces problèmes ; j'y faisais également la liste, soit des controverses, soit des absences de réponse, qui ont accueilli ces actions durant près d'une année. Faute de réponses dans des délais raisonnables de la part des autorités internes à l'IUFM, j'ai fait remonter ce dossier jusqu'au conseil scientifique de l'Université, ainsi qu'à l'ancien président de l'UPJV (lequel n'a pas répondu).

Suite à une telle publicisation de ma part de ce qui était une action non publique hors de notre IUFM (ce que j'ignorais), le directeur de l'IUFM, M. Pierre Level, lors d'une conversation informelle à la rentrée de janvier 2012, m'a affirmé qu'une rencontre aurait lieu dans les semaines suivantes afin de permettre de traiter cette affaire de façon convenable. Je n'ai, depuis onze mois, jamais reçu de convocation. Entre temps, j'ai eu confirmation que d'autres projets similaires, ayant répondu au même appel d'offre, n'avaient vu aucune entrave à leur mise en place alors même qu'ils témoignent de dysfonctionnements au moins comparables à ceux qui nous étaient imputés (*à tort*, je le maintiens).

Estimant qu'il n'est plus de mon devoir de demander une fois de plus une réponse ou une rencontre que j'ai déjà requises sans succès, je ne peux que constater que, plus de deux ans après avoir répondu à cet appel d'offre, notre projet, pourtant dûment reconnu, reste encore au point mort administratif. Ce dont je décline, plus que jamais, toute responsabilité.

Étant donné cette immobilité, je joins sans amendement aucun, hormis cet addendum, le rapport d'activité pour la première année. Cf. Annexe 1.

Cela n'a pas empêché nos efforts, envers et contre tout, d'être d'ores et déjà porteurs de résultats, comme en attestent nos chantiers, publications orales et écrites, et perspectives décrites ci-dessous.

II. Rapport des activités du groupe et de ses membres

A. Grandes lignes

Avant tout, je tiens à préciser combien, à l'instar de l'exercice 2011, les différents membres de notre équipe ont avancé des travaux sans attendre quelque subvention ni reconnaissance officielle que ce soit, et qui concernent tous les domaines décrits dans notre projet initial. Ces travaux reprennent les grandes lignes de ce qui est déjà présenté dans le dossier d'activité de 2011, et j'y renvoie le lecteur.

Hélas, l'absence des moyens pourtant modestes que nous demandions, et immobilisés pour les raisons détaillées plus bas, nous a tenus à grandement limiter nos activités propres à l'AO-IUFM. Nous avons donc dû développer les aspects les plus ambitieux de notre recherche dans d'autres cadres que ceux de l'IUFM d'Amiens : soit dans d'autres académies (Universités de Rouen, Perpignan, Collège international

de philosophie), soit en proposant ces projets à d'autres composantes de l'Université (développement d'un projet de coopération internationale avec les Universités de Bolivie, cf. ci-dessous).

On peut tirer deux enseignements généraux sur cet état des travaux.

Le premier est la coopération, voire la synergie entre ses différents membres.

Le second est que de tels projets, qui auraient dû entrer pleinement dans le cadre de nos recherches, et donc aider au rayonnement de l'IUFM, peuvent être consultés sur demande. Par ailleurs, ils feront en partie l'objet d'une présentation par Olivier Francomme et Pierre Johan Laffitte lors du colloque de sociolinguistique organisé entre autres par Gilles Forlot, membre de l'AOIUFM, en février 2013 à Beauvais.

B. Gilles Forlot

Concernant les activités de Gilles Forlot, ce dernier a co-organisé le Colloque international Telip 21, « Lieux et espaces de la langue. Perspectives sociolinguistiques contemporaines », qui se tiendra en février 2013 à l'UPJV, Beauvais. Il y sera question évidemment des questions d'innovations pédagogiques dans l'éducation des langues secondes.

Par ailleurs, il a participé aux réunions de préparation du projet de coopération doctorale internationale entre l'UPJV et la Bolivie (cf. ci-dessous).

Enfin, Gilles Forlot est en train de rédiger un dossier en vue de soutenir une HDR, dont la synthèse mettra en valeur la réflexion que ce dernier développe sur son propre métier de formateur. Par ailleurs, cela explique le nombre limité de tâches dans lesquelles il apparaît officiellement, alors que son soutien aux autres projets a bel et bien influencé positivement les recherches des autres collègues, en particulier dans le cadre de la formation des enseignants dans le cadre bilingue immersif (où il est projeté de le faire intervenir en 2013).

C. Pierre Johan Laffitte

1. Projet de coopération doctorale internationale UPJV-Bolivie. Cf. Annexe 2

Concernant les activités de Pierre Johan Laffitte, dans le cadre de l'académie de Picardie, il mène le développement d'un projet de coopération internationale avec les Universités de Bolivie, avec création d'un doctorat en sciences humaines et du langage reconnu dans les deux pays. L'importance des nouvelles technologies, avec en particulier un système de portfolio électronique permettant une interaction coopérative à distance, permet de voir dans ce projet une occasion de promouvoir un modèle d'une grande efficacité organisationnelle et pédagogique, sur le modèle mis en place par Olivier Francomme dans le cadre du Mastère MEF-EBI de l'Université de Perpignan.

Rappelons que ce projet se développe avec l'école doctorale des sciences sociales de l'UPJV, bien qu'il soit engagé par un MCF de l'IUFM, comporte un fort volet éducatif, et entre à tous égards dans un projet de recherche-action promouvant/questionnant les capacités enseignantes et scientifiques des ressources universitaires de la région Picardie.

Dans ce projet, ont déjà participé les deux autres membres de notre groupe, Olivier Francomme, au titre de docteur en géographie humaine et HDR en sciences de l'éducation, et de membre du Curapp, ainsi que Gilles Forlot, MCF membre du Lesclap et qui à ce titre a assuré la liaison avec les autres membres de ce laboratoire, partie prenante du projet de doctorat binational.

2. Continuation de projets antérieurs

Par ailleurs, Pierre Johan Laffitte continue les projets évoqués l'an dernier. Sa recherche-action d'organisation coopérative des activités et de formation à la gestion de groupes de parole, menées dans le cadre de son travail d'enseignement en Mastère MEF (M1, UE1 sur Amiens, et M2, séminaire d'initiation à la recherche sur Beauvais et Laon).

Au Collège international de philosophie, à Paris (site du Lycée Henri-IV), il continue son séminaire qui, à partir du Séminaire de Sainte-Anne du psychiatre Jean Oury, réinterroge d'un point de vue théorique, clinique et pratique la définition des praxis médicosociales et pédagogiques. En particulier, il y pointe les

conditions d'une véritable pensée et pratique de la pédagogie dans le cadre des grands mouvements d'émancipation de l'école primaire dans la seconde moitié du XXe siècle et de nos jours.

Il continue également sa participation à la formation Mastère des écoles bilingues en immersion Calandretas, dans le cadre d'Aprenne, et appuyé sur l'Université de Perpignan-Via Domitia. En particulier, il a développé des méthodes d'organisation des séminaires de recherche et de rédaction de mémoires de Mastère. Les détails d'intervention sont les mêmes que ceux développés dans la partie réservée aux activités d'Olivier Francomme (cf. ci-dessous).

Les deux chercheurs ont travaillé coopérativement dans le cadre de l'UPVD, mais également dans le cadre du Séminaire de recherche de M2 à Beauvais (où la coopération s'est étendue à Cécile Boudeau, qui dirige le centre de documentation du centre IUFM de Beauvais). Leur travail de comparaison avec les conditions d'une même activité en région Languedoc-Roussillon et Midi-Pyrénées d'une part, et en région de Picardie d'autre part, a été entamé. Ces conclusions seront données, dans une première étape, lors de leur co-intervention : « Pratiques de formation d'enfants et d'enseignants au bilinguisme en immersion : les Calandretas, écoles occitanes, face aux défis de la mastérisation », Colloque international Telip 21, « Lieux et espaces de la langue. Perspectives sociolinguistiques contemporaines », UPJV, Beauvais.

D. Olivier Francomme

Olivier Francomme est le membre de notre équipe dont l'action est la plus ancrée dans la région Picardie, tout en étant en même temps tournée vers l'ensemble du champ national. Voici, plus amplement développée, sa présentation d'activités personnelles. Ses conclusions personnelles quant à l'état des pratiques éducatives innovantes en Picardie, des atouts et les freins de la recherche, sont données dans l'annexe 3.

1. Mise en place/continuation de chantiers en Picardie

- Projet violence à Creil : « l'effet établissement » : convention avec l'Université de Paris Ouest – Nanterre / La Défense, et le collège J Michelet de Creil (60)

Non reconnaissance par la direction de l'IUFM de l'académie d'Amiens, malgré plusieurs courriers et des informations. Par contre, début de participation aux animations pédagogiques de circonscription. Une convention est en cours de négociation avec le CURAPP. (labo CNRS de l'UPJV)

- Projet de colloque sur l'innovation pédagogique : non reconnaissance par l'IUFM de l'académie d'Amiens, malgré des courriers envoyés et des propositions de partenariat. Le colloque sera organisé avec l'Université de Lorraine, IUFM Epinal. L'innovation picarde doit s'exporter pour exister !

2. Hors de Picardie

Université de Perpignan – Mastère MEF-EBI (acteurs picards !) : « Innovation pédagogique à l'Université » (voir articles, colloques, ...)

3. Communications fin 2011-2012

- **Le 21 mars 2012** - Séminaire doctoral Les établissements scolaires « différents » : histoire et fonctionnement actuels. Problèmes méthodologiques et épistémologiques. Deuxième journée : 21 mars 2012 « L'évaluation et de la mesure des résultats. » Titre de la communication : *Le portfolio à l'Université : une pratique de formation et d'évaluation en pédagogie alternative !*
- **Le 16 mai 2012** - Journée confédérale occitane de regents Calandreta à Pleaux (France - Auvergne). Titre de la communication : *le portfolio.*
- **Le 18 mai 2012** - Congrès des calandretas 18 mai 2012 à Pleaux (France – Auvergne), Titre de la communication : *S'associer pour une pédagogie coopérative.* Olivier Francomme, Pierre J Laffitte.
- **Du 3 au 6 juillet 2012** – Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles, à Paris (CNAM-AECSE), Thème : « La transmission ». Titre de la communication de recherche : *Les chercheurs collectifs coopératifs : outils de transmission par la recherche.*
- **Du 24 au 26 octobre 2012** – 11ème colloque international de l'AFDECE à l'Université de Sherbrooke, Canada - Organisé en partenariat avec l'Institut Catholique de Paris, avec le soutien du Ministère français de l'Éducation nationale (DREIC). Titre du colloque : Cultures de l'évaluation et dérivés évaluatives : Des fondements idéologiques de l'évaluation aux conceptions des politiques éducatives et de l'apprentissage.

Proposition de communication Olivier Francomme (axe 3) : *Nouvelles cultures de l'évaluation et de l'innovation pédagogique à l'Université : un dispositif, le portfolio.*

- Du 19 au 20 novembre 2012 – Séminaire de l'AFIRSE, section française à Tours : Présence et avenir des pédagogies nouvelles. Titre de la communication : *Les chercheurs collectifs coopératifs de l'ICEM, une démarche professionnalisante dans la formation des enseignants.*

4. Publications en 2012

a. Articles revues professionnelles

- Francomme Olivier, (2012), *La pédagogie Freinet au Vietnam. Une entrée par la pédagogie sociale*, Revue le Nouvel Educateur, n°206 février 2012, p62-65.
- Francomme Olivier, (2012), *Faire de nos classes un lieu de recherche*, Revue le Nouvel Educateur, n°207 avril 2012, pp 21-22.
- Francomme Olivier et Hu Shayeng, (2012), *Passion Freinet en Chine*, Revue le Nouvel Educateur, n° septembre 2012, pp 21-22.
- Francomme Olivier, (2012), *Deuxième séjour en Chine*, Revue le Nouvel Educateur, à paraître
- Francomme Olivier, (2012), *Freinet à l'Université ?*, Revue le Nouvel Educateur n°210, décembre 2012, pp 22-23.
- Francomme Olivier, (2012), *La formation par la coopération à l'Université, une question d'outils?*, CRAP les Cahiers Pédagogiques, à paraître.

b. Articles revues scientifiques

- Francomme Olivier, *Les chercheurs collectifs coopératifs, une démarche professionnalisante dans la fonction de formation des enseignants*, Revue de l'AFDECE, à paraître.
- Francomme Olivier, (2013), *Freinet et le pragmatisme : aspects historiques*, Revue Année de la recherche en sciences de l'éducation, à paraître en 2013 voir courrier.

c. Articles électroniques

- Site ICEM : « Pédagogie Freinet au Vietnam : une entrée par la pédagogie sociale », (14p), http://www.icem-pedagogie-freinet.org/sites/default/files/pf_au_vietnam.pdf

d. Articles revues grand public

- Francomme Olivier, (2012), *Pédagogie Freinet, Dushukuaibao (Chine)*, journal du 26 avril 2012.

5. Organisation de manifestations scientifiques

- **Immersion, pédagogie et nouvelles technologies**, 5ème colloque de l'I.S.L.R.F, en partenariat avec l'ICRESS ; Lieu : La Grande Motte (34) France les 5, 6 et 7 avril 2013. Membre du comité scientifique.
- **Actualité de la Pédagogie Freinet : contribution d'une forme pédagogique à l'innovation éducative**, Colloque International – Épinal : 2013. Membre des comités scientifique et organisationnel.

Annexe 1.
Rapport d'activité de l'AOIUFM 03/1113 pour 2011.

**AO-IUFM 2010-2013
PRATIQUES EDUCATIVES INNOVANTES EN PICARDIE :
LES ATOUTS ET LES FREINS DE LA RECHERCHE**

N° AOIUFM 03/1113

RAPPORT D'ACTIVITE POUR L'ANNEE 2011

Le présent document est le rapport d'activités pour l'année 2011 de l'AOIUFM 2010-2013, n°03/1113, « Pratiques éducatives innovantes en Picardie : freins et atouts de la recherche ».

Il se divise en trois grands volets, qui résument de façon synthétique l'ensemble des différents champs où se déploie notre projet :

- I. Les démarches organisationnelles internes à l'équipe
- II. Les objets et les terrains d'étude déjà déployés : perspectives de recherche et/ou de communication
- III. L'impasse administrative d'un projet par ailleurs productifs en termes de résultats de recherche

Les différents documents de travail détaillés (courriers administratifs, plans d'intervention ou de formation, communications, etc.) sont disponibles sur demande.

Ce lundi 5 décembre 2011,
Au nom du chercheur collectif,

Pierre Johan Laffitte
Maître de conférences en sciences du langage de l'IUFM de l'Académie d'Amiens
Responsable administratif de l'AOIUFM 03/1113.

<p style="text-align: center;">Premier volet Les démarches organisationnelles internes à l'équipe</p>

Sur le plan organisationnel, nous fonctionnons selon le principe du « chercheur collectif », défini dans notre projet comme le principe de fonctionnement coopératif de notre équipe.

Cette équipe s'est réunie à deux occasions, en juin et en novembre 2011. Le compte-rendu de la première réunion a été envoyé au Chargé de Mission Recherche, et la seconde a donné lieu au présent document.

Concernant la composition de l'équipe, la disposition originelle a été maintenue, sans mise en place de nouvelles participations, alors que cela avait été prévu comme une première étape de la construction du « chercheur collectif ». Les raisons de cette absence d'avancée relèvent du troisième volet de ce rapport. Néanmoins, une collaboration effective a eu lieu avec certains membres associés (M. P. Baccou, cf. deuxième volet de ce rapport), ainsi que des discussions avec des membres de l'IUFM en cours de recherche et susceptibles d'intégrer notre groupe.

Concernant la ventilation des moyens officiellement mis à disposition de notre projet, nous avons envoyé au Chargé de Mission Recherche une commande d'ouvrages et d'outils de documentation à l'issue de notre première réunion.

Par ailleurs, nous avons demandé à la même époque un premier déblocage d'heures de décharge. Ni l'une ni l'autre de ces demandes n'a pu être honorée, là encore pour des raisons expliquées dans le troisième volet du rapport. Depuis, un décompte précis a cependant été tenu de l'utilisation qui peut être faite de ces décharges, ciblées sur les personnels IUFM autorisés, en entrant toutes dans le cadre de recherches-actions ou de promotion de nos résultats de recherche dans des rencontres scientifiques. Il en sera fait état dans le troisième volet du rapport. Il s'agit sans aucun doute de la question la plus urgente à régler sur le plan administratif.

Deuxième volet
Les objets et les terrains d'étude déjà déployés
Perspectives de recherche et/ou de communications

Sur le plan des recherches, la recherche entamée sur différents terrains depuis plusieurs saisons a été continuée. Néanmoins, faute de moyens pour organiser les rencontres permettant la mise en forme et la mise en commun de nos travaux, nous avons été tenus de les laisser à leur état de recherches individuelles, ayant donné lieu soit à des actions de terrain, soit à une poursuite de la récolte des informations, soit enfin à des publications isolées.

IV. En Picardie

En ce qui concerne l'innovation en Picardie, trois principaux objets/terrains de recherche-action sont en ce moment étudiés/pratiqués.

4. Des besoins actuels d'innovation, sur les terrains les plus sensibles du système scolaire

Le premier concerne le travail qu'effectue M. Francomme dans un collège en ZEP à Creil, plusieurs heures chaque semaine. Il s'agit d'une recherche-action menée depuis deux ans, et dont le but est de mettre en place des dispositifs à même d'aider les collégiens en rupture avec le désir d'apprendre, et dont la famille appartient à une population en difficultés. Cette enquête-action est un terrain sur lequel il est possible à M. Francomme de développer tout à la fois une investigation sur les lieux actuels de l'éducation et ses besoins cruciaux en termes d'innovation, et une coopération entre chercheurs et praticiens donnant naissance au « chercheur collectif », principe fondateur de notre équipe de travail.

5. Des propositions pour une innovation de la formation initiale

Le deuxième travail concerne le champ de la formation, il est essentiellement mené par P. Laffitte, dans le cadre de son enseignement en Mastère MEF (enseignement dans l'UE1, « savoirs fondamentaux » et dans les séminaires de recherche). Cela poursuit un dispositif mis en place lors de la formation initiale qui accueillait les PE1. Ce travail a fait l'objet d'une présentation en 2008 dans le cadre du Griest, groupe de discussion et de recherche regroupant enseignants et chercheurs de l'IUFM, sur le centre de Beauvais. Ce dispositif vise à mettre en place une organisation coopérative du travail (équipes de travail, etc.), ainsi qu'une mise en place de groupes de parole, visant à un entraînement aux techniques de groupe, d'écoute et de gestion des petits groupes. Ainsi, l'enseignement « du français » devient un enseignement dont l'objet est le langage dans toute son amplitude : non plus seulement la rigueur de la langue, ni même l'application des discours aux exigences didactiques, mais bien un abord pédagogique de phénomènes langagiers plus profonds. Ce travail se situe dans la continuité du dialogue établi avec la pédagogie institutionnelle et la pédagogie Freinet, depuis mes recherches doctorales. Mené depuis maintenant six années, élaboré dans une coopération de fait avec plusieurs générations d'étudiants, il déploie là aussi une variante, certes limitée, du « chercheur collectif ». Enfin, il s'agit d'un dispositif pédagogique en devenir.

6. Histoire récente des innovations pédagogiques en Picardie et au-delà

Le troisième travail, « Géographie humaine et historique des innovations pédagogiques en Picardie », est une enquête sur l'historique de la politique favorisant la recherche dans notre région. Ce tableau de l'innovation pédagogique en Picardie est basé entre autres sur les bases de documentations suivantes : annuaire des établissements innovants, archives de l'ICEM, associations complémentaires à l'école (GFEN, CEMEA, OCCE...). Ce travail en est encore à la phase d'approche et d'établissement des grands massifs de données. Il sera bientôt traduit en termes d'estimation d'ensemble quant à l'évolution de ce champ, que nous affinerons au fur et à mesure de notre enquête.

Selon l'opportunité et la disponibilité des personnes concernées, il est envisagé d'organiser un colloque ou une journée d'études regroupant certains des acteurs qui, à l'échelon régional et national, dans les dernières décennies, ont marqué de leur empreinte une pratique de la recherche. Cet axe mettrait en valeur l'évolution des politiques d'innovation mises en place, par exemple, par les institutions ministérielles telles que le CNIRS ou le plan « Les Arts à l'École », mais également les innovations d'artisans pédagogiques (telles que la cellule audiovisuelle du Mouvement Freinet).

V. Terrains à l'échelle nationale : bilinguisme en immersion, formation initiale et continue, articulation entre logique universitaire et engagement pédagogique

En ce qui concerne les étapes d'un tel travail hors de la région picarde, c'est dans une pleine synergie que G. Forlot, O. Francomme et P. Laffitte participent à l'effort de recherche de l'ISLRF (Institut supérieur des Langues de la République française). Cet Institut d'enseignement supérieur regroupe les écoles bilingues immersives en langues française et : alsacien, basque, breton, catalan et occitan. Il s'agit du seul établissement européen rassemblant ainsi une plateforme de cinq bilinguismes, et à ce titre, il s'agit d'un terrain de première valeur dans l'étude des innovations en matière d'enseignement immersif, à la pointe de bien des questions d'enseignement des langues.

M. Forlot et M. Laffitte se sont vus proposer d'être membres du comité scientifique chargé d'organiser le congrès international de l'ISLRF à Béziers, au printemps 2013, qui sera consacré au « Bilinguisme, avancées de la psychologie et défis pédagogiques ».

Dans ce cadre, au sein d'Aprene, organisme de formation d'enseignement supérieur des Calandretas (écoles occitanes), M. Laffitte, en tant que sémioticien, linguiste et chercheur proche de la pédagogie institutionnelle, a été chargé depuis trois ans d'animer des séminaires destinés aux formateurs ainsi qu'aux futurs enseignants. Les Calandretas marient une approche linguistique fidèle aux avancées du bilinguisme immersif et une approche pédagogique mettant en œuvre les techniques Freinet et la pédagogie institutionnelle. Leur système de formation constitue depuis une dizaine d'années une forme originale et particulièrement efficace et pertinente de formation, qui en soi demandait une analyse sémiotique et pédagogique approfondie : c'est donc dans le cadre de la formation initiale et de la formation de formateurs qu'il est réfléchi, en actes, aux innovations pédagogiques qu'il est possible de mettre en place, non seulement dans les classes, mais dans les équipes de formation, et surtout dans les modalités de prise en charge et d'évaluation. Des publications ont été faites dans le cadre des trente ans des Calandretas.

De plus, dans le cadre du passage à la mastérisation, un protocole a été passé avec l'Université Via Domitia de Perpignan, afin que les formateurs Aprene passent un Mastère d'enseignement immersif : dans ce cadre, M. Laffitte a été chargé de coordonner au sein d'Aprene la rédaction des mémoires de recherche, qui seront autant d'occasion de mettre en valeur les acquis de ces années d'élaboration collective autour de pratiques pédagogiques et didactiques innovantes. Ce passage au système universitaire actuel est également l'occasion d'une réflexion concernant les procédures et stratégies nécessaires à une adaptation internationale qui ne condamnerait pas les acquis antérieurs en matière d'innovation et d'autonomie pédagogique qui font la caractéristique d'Aprene.

Il est à noter que cette recherche prend une dimension d'une étude comparée des différents systèmes d'intégration de la recherche pédagogique à la formation initiale, puisque M. Laffitte dirige également des séminaires de recherche dans le cadre, sensiblement différent quant aux options pédagogiques générales, du MEF organisé par l'IUFM de l'Académie d'Amiens. Il sera à même d'étudier les atouts et les freins que proposent deux structures distinctes vis-à-vis de la recherche, la façon dont il est tenu compte du désir (au sens lacanien) du futur enseignant dans cet engagement conséquent, et la façon dont cet ensemble complexe est géré par l'équipe gérant la formation.

Dans le cadre de cette préparation d'Aprene au Mastère, M. Francomme intervient, au titre de son HDR en sciences de l'éducation, afin de mener un tutorat et, probablement, de diriger des mémoires. Là encore, la synergie entre les différents membres de notre équipe AOIUFM et la coopération avec les collègues

d'Aprène et les étudiants sont autant de situations où le chercheur collectif déploie sa puissance organisationnelle.

VI. Terrains à l'échelle internationale : plurilinguisme et multiculturalisme, violence sociale et solutions éducatives dans des pays émergents

Enfin, cette partie internationale de notre enquête se poursuit sur les terrains que, depuis plusieurs années, chacun d'entre nous poursuit.

M. Gilles Forlot s'investit depuis quelques années dans la problématique du développement d'approches plurilingues dans l'enseignement/apprentissage des langues. Identifiables dans les programmes de didactique de l'intercompréhension entre langues parentes, dans les recherches en éducation interculturelle ou dans les démarches d'éveil aux langues à l'école primaire, ces approches plurilingues peuvent se concevoir comme innovantes dans la mesure où elles contredisent la pratique conventionnelle consistant à cloisonner et à réifier les langues et les cultures dans l'institution scolaire et produisant des résultats souvent assez médiocres. L'enjeu d'une approche plurilingue et pluriculturelle, au-delà des dimensions métalinguistiques de transferts de savoirs et de savoir-faire qu'elle induit, est aussi celui de sa participation au renforcement de certaines formes de cohésion sociale. Il est actuellement dans une phase de mise en forme de certains de ces projets.

Dans le cadre de la formation initiale et de formateurs d'Aprène, M. Francomme a été invité à prendre en charge une UE consacrée à l'enseignement en Europe ; il y aborde ainsi une part non négligeable du paysage de l'innovation, dans ses différentes composantes nationales, permettant ainsi une indispensable ouverture aux modèles voisins d'innovation pédagogiques.

M. Francomme a continué ses différentes activités d'expertise et de participation à la mise en place de méthodes pédagogiques coopératives, à la demande d'institutions étrangères. En Asie, les travaux de M. Francomme, après avoir été surtout basés sur la Corée du Sud et le Vietnam (cf., dans la liste de ses interventions, en fin de document, sa conférence à Hanoï), s'est cette année portée sur la Chine, où il a été invité à aider à la mise en place d'une école Freinet ; le projet de coopération avec des organismes français est en cours de construction, en collaboration avec les autorités diplomatiques françaises. En Amérique du Sud, il a continué son travail dans l'Etat de Sao Paulo, dans le cadre d'un établissement d'enseignement secondaire dans des quartiers défavorisés, et en accord avec des universitaires brésiliens. A chacune de ces enquêtes-actions de terrain, M. Francomme a développé les principes du chercheur collectif. Ces chantiers sont encore menés à se développer. L'ensemble de ces actions de terrain se sont chaque fois déroulées sur des durées d'au moins une semaine, parfois d'un mois. Enfin, il a participé au Colloque international de l'AFDECE à Saint Domingue.

L'autre grande zone d'intérêt concerne la question de l'enseignement des langues et des pédagogies nouvelles en Amérique du Sud. M. Laffitte, après son séjour de deux mois et demie en Bolivie à l'été 2010, où il a effectué un cycle de onze conférences et des entretiens avec différents acteurs (enseignants et ministériels) de la réforme du plurilinguisme mise en place par le gouvernement bolivien, continue de rester en contact avec ses homologues du CEUB (Comité exécutif des Universités boliviennes), en vue de suivre les évolutions actuelles de la réforme qui touche autant la structure de cette société multiculturelle que les dispositifs éducatifs. Nommé expert auprès du CIEP (Centre international d'Etudes pédagogiques), il a également approché certains projets développés en coopération avec le Paraguay. Parallèlement, il a participé à la rédaction de certains projets de la Direction pour la Promotion des Etudes linguistiques de l'Union latine (organisme plurinationnel rattaché à l'Organisation des Nations-Unies).

Les synergies entre ces trois échelles d'étude : région picarde, champ éducatif hexagonal, expériences étrangères, et entre ces trois principaux champs d'innovation : enseignement des langues, pédagogie et formation, permettent de construire un terrain de recherche, un objet conceptuel et une unité

méthodologique. C'est ainsi que, au fur et à mesure de nos travaux, se construit une définition de l'innovation, de ses différentes pratiques, et des différents atouts et freins qui peuvent voir ces pratiques promues ou, au contraire, entravées.

Troisième volet
L'impasse administrative
d'un projet par ailleurs productif en termes de résultats de recherche

IV. Une impasse grave : un projet administrativement acté, pratiquement avancé, et cependant au point mort en termes de moyens

Nous avons pris connaissance au mois de mai 2011 de l'acceptation de notre projet, par une lettre rédigée par le Chargé de Mission Recherche et nous avertissant de l'acceptation de notre projet. Depuis, notre projet est resté au point mort, alors que cet AOIUFM a été dûment enregistré, et que, le présent rapport le prouve, il est bel et bien existant dans les faits et dans les premiers résultats de nos travaux.

La raison en est qu'il n'a pas été possible de nous accorder avec ladite autorité administrative sur les termes définissant notre mission. Ces termes, valant pour lettre de mission et posant problème, concernent les conditions d'attribution des heures de décharge aux différents membres de notre groupe : les termes de la lettre mentionnée ci-dessus ne nous signifiaient rien de moins que l'impossibilité pour quiconque dans notre groupe de pouvoir bénéficier de ces décharges — pourquoi les aurions-nous demandées, dans ces conditions ? Plus fondamentalement, ces termes nous ont semblé contrevenir aux conditions énoncées dans le document d'appel d'offre. En tant que responsable du groupe, et seul interlocuteur devant l'administration, j'ai tenté depuis, par plusieurs courriels, de faire valoir les arguments en faveur de notre position. Les réponses qui chaque fois, et avec généralement un délai long, m'ont été apportées, ne m'ont pas convaincu. Ces échanges ont duré de mai à l'automne 2011.

Nous retrouvant devant l'évidence d'un conflit d'interprétation, et au vu d'une telle lenteur dans les réponses qui m'ont été données, étant donnée par ailleurs l'avancée dans l'année qui rendait toujours plus restreinte notre marge d'utilisation des décharges et des crédits, j'ai été dans l'obligation d'en appeler à une tierce instance afin de trancher dans cette affaire où je n'avais reçu de la part de mon administration que silence ou refus évident de discuter sérieusement des arguments que je proposais.

Aussi, début novembre 2011, j'en ai appelé à l'instance hiérarchique de la recherche de l'Université, laquelle m'a renvoyé à la direction de l'IUFM, qui est la responsable administrative compétente, en tant qu'instance instauratrice de cet appel d'offre (ce que, je l'avoue, je n'avais pas réalisé auparavant : les nouveaux statuts de l'IUFM n'en faisait pas un UFR ou une école doctorale). J'ai donc informé du dossier la direction de l'IUFM le 15 novembre ; hormis un accusé de réception, je n'ai ensuite reçu aucune réponse. Et ce, malgré le rappel, comme lors de tous mes messages depuis la rentrée de septembre 2011, de la date butoir du 30 novembre, date officielle où je devais rendre le présent rapport.

Cette semaine, une réunion du Conseil d'Ecole a eu lieu : j'ai écrit à M. Paul Oudart, président de l'IUFM, pour lui demander de porter ce dossier devant l'assemblée, et afin que ma demande d'une réponse claire soit actée dans le compte-rendu.

Nous avons estimé souhaitable d'accorder pour délai la fin de semaine suivant ce Conseil d'Ecole, afin de donner quelque chance à une réponse de la part de notre hiérarchie. C'est ce qui explique l'envoi de ce rapport d'activité avec quelques jours de retard sur la date du 30 novembre. Cette réponse n'est encore pas venue. Nous n'avons donc plus aucune raison d'attendre pour rendre public ce rapport d'activités.

V. Quand les conditions d'enquête deviennent objet de l'enquête : une praxis entravée

Parvenus à ce point du compte-rendu, qu'il me soit permis une remarque en tant que chercheur et formateur.

En recevant, courant mai 2011, la nouvelle que notre projet avait été accepté, nous étions heureux d'apprendre que notre intérêt pour les innovations pédagogiques, qui nourrit nos pratiques d'enseignants autant que nos objets de recherche depuis des années, était enfin reconnu et encouragé par l'administration

de notre établissement de tutelle. Nous nous félicitons qu'ainsi fût renforcée la part des Sciences de l'éducation proprement dites dans notre IUFM, qui sur ce point se trouve dans un indéniable déficit par rapport à d'autres composantes de l'UPJV ou par rapport à d'autres IUFM. Nous n'aurions jamais pensé que cette simple démarche ferait ensuite plus l'expérience des freins imposés à la recherche par une interprétation tatillonne et faussée des textes-cadres, que l'expérience des atouts mis à sa disposition. Autrement dit, nous n'aurions jamais pensé que la mise en place de notre propre projet deviendrait ainsi... notre premier terrain d'enquête ! Et nous ne pouvons qu'en être navrés.

Nous tenons évidemment tous les documents et les différents courriels à disposition de qui voudra en prendre une connaissance précise : autant de pièces qui constituent un matériau que nous nous verrons dans l'avenir tenus d'analyser selon la grille d'investigation évoquée en conclusion du deuxième volet de cette enquête.

Nous sommes conscients des conséquences que pourra occasionner le fait de rendre public un tel rapport d'activité. Notre éthique, et plus particulièrement la mienne, en tant que responsable du projet, a toujours été d'aider et d'encourager les collègues dont le désir de formation et d'investigation était réel, sans qu'ils puissent pour autant bénéficier des conditions permises par le statut d'enseignant-chercheur, et dont Gilles Forlot et moi-même profitons. Ces conséquences risquent de mettre en lumière des particularités, qui sait des dysfonctionnements dans l'organisation de la recherche dans le cadre de l'IUFM, dont nous ignorions, et ignorons toujours la portée réelle, étant donné le brouillard sciemment entretenu par les silences prolongés de nos interlocuteurs¹⁹⁰. C'est ce silence et le refus de dialogue de ces derniers que nous tiendrons pour responsables de ces conséquences, jamais notre propre attitude, que nous avons tout fait pour rendre irréprochable, à chacune de nos actions.

VI. Urgente demande d'attribution d'UC de décharge — ultimes possibilités pour redresser une situation de tort caractérisée

3. Un problème de principe

En conséquence de ce qui précède, je demande encore une fois et avec la plus grande fermeté que soient libérées immédiatement les 60 UC de décharge auxquelles une partie de notre personnel a droit.

Avant toute chose, je précise que je situe cette demande sur le plan des principes, au nom des futures collaborations de collègues à notre chercheur collectif. Je rappelle que nous avons été dans l'impossibilité d'accueillir de nouveaux membres, en raison du non-lancement supposé de notre projet. J'insiste sur le fait que la perte sèche de crédits et d'heures de décharge d'une année entière pour un projet programmé sur trois ans signifie une diminution d'un tiers de nos ressources. Je demanderai, si nous ne pouvons avoir gain de cause, à ce que soient rendus publics au moins ce qu'il advient de cette part là des comptes de la recherche de l'IUFM par les responsables de telles prises de décision ; je demanderai également que soient dénoncés les termes dans lesquels cet AO a été établi, ou à tout le moins clarifiées les conditions et les responsabilités individuelles qui ont mené à cet inadmissible gaspillage de temps et de moyens.

En l'occurrence, seul M. Olivier Francomme peut profiter de telles décharges. C'est donc à lui que doivent être attribuées les décharges horaires.

Je demande à ce que ces décharges soient distribuées ainsi : elles se feront sous forme de jours de rattrapage du 6 au 16 décembre (avec une journée travaillée au milieu), soit 2 semaines (2x28h).

¹⁹⁰ On pourrait légitimement se demander si ce brouillard et ce silence se limitent au seul cadre de notre Appel d'offre : malgré les demandes réitérées plusieurs années durant de la part de nos représentants syndicaux en Conseil d'Ecole, il a été impossible à la communauté enseignante de connaître l'état exact des comptes du budget de la recherche et de leur répartition. Voir de simples autorisations (sans aucune dépense engagée par l'IUFM) refusées à certains collègues, alors que par ailleurs des attributions à première vue surprenantes de crédits pour certains voyages semblent être attribuées sans aucun problème, ne peut qu'avoir alimenté nos interrogations, qui ne demandent qu'à être levées.

Je déplore qu'au vu d'un tel décompte, il soit encore perdu plusieurs heures sur notre quota de soixante heures officiellement autorisées. Nous n'en sommes en rien responsables. Je propose que, en guise de geste de conciliation, ces heures soient gracieusement déplacées par l'instance décisionnelle sur la deuxième année d'exercice de notre projet. Je suis conscient que cela n'est pas possible dans les conditions normales ; mais étant donné les lenteurs avec lesquelles il (n')a (pas) été répondu à mes incessants courriels, j'estime que ce projet a été empêché de jouir de conditions normales, et ce dès le mois de mai dernier, et malgré notre action de recherche jamais interrompue par ailleurs.

C'est pourquoi, si cette demande semble très, voire trop rapprochée dans le calendrier (elle devrait être honorée dès le lendemain du jour de réception de ce document par la direction de l'IUFM), j'en décline là encore toute responsabilité : cela fait six mois que j'ai demandé de telles décharges à toutes les autorités qui m'ont affirmé être en pouvoir de donner une décision en la matière — sans aucune réponse sérieuse.

4. Addendum : documents justifiant notre demande de décharge horaire au profit de M. Francomme

En plus d'une question de principe quant à la solidarité vis-à-vis de mes collègues, présents ou futurs, et sur laquelle je ne transigerai pas en tant que responsable désigné, je me dois d'insister sur les raisons qui achèveraient de justifier la demande de décharge horaire au profit de M. Francomme, aux yeux de n'importe quelle autorité administrative, syndicale ou juridique de bonne foi.

Son très lourd service d'heures l'astreignant à une présence physique dans les locaux de la bibliothèque du site de Beauvais constitue une entrave particulièrement flagrante à ses travaux de recherche par ailleurs internationalement reconnus et recommandés : M. Francomme est en effet employé à un poste dont les missions sont proches de celle d'un magasinier de bibliothèque, et qui ne correspond assurément pas au niveau de son grade d'HDR en Sciences de l'éducation. Ce grade fait de lui l'un des rares employés de l'IUFM à avoir un tel grade, et à ma connaissance le seul en exercice dans le domaine des Sciences de l'éducation, pourtant crucial dans un organisme de formation d'enseignants.

En tant que responsable administratif, j'insiste par ailleurs sur le fait que, depuis plusieurs années, M. Francomme a fait toutes les démarches pour être intégré à des laboratoires de Sciences de l'Éducation de l'UPJV. Notre collègue avait pris contact avec M. Lazzaroti, laboratoire Habiter-Pips, et l'avait rencontré personnellement ; ce dernier était d'accord pour l'entrée de M. Francomme dans l'équipe, mais l'avis du laboratoire (dont faisaient partie certains enseignants chercheurs de l'IUFM) fut différé (la demande de M. Francomme, une fois rédigée, a mis un an pour être traitée). Toute l'affaire dura deux ans, jusqu'à ce que le laboratoire ferme. Récemment, M. Francomme s'est donc rapproché du Curapp, et après une discussion avec M. Bergeron, responsable du laboratoire, M. Jeay et M. Ambroise doivent le recevoir prochainement. Enfin, il me semble important de souligner que si M. Francomme n'a jamais pu officialiser ses rapports avec l'UPJV, il n'en a pas moins toujours fait son possible pour y accéder. Il a toujours cherché à faire profiter le rayonnement de l'IUFM de ses différentes missions (essentiellement à l'international), comme pourront en témoigner un nombre conséquent de courriels depuis plusieurs années (et auxquels étrangement, et malheureusement, une fin de non-recevoir lui a systématiquement été signifiée).

Toute la dimension du problème décrite ci-dessus n'est évidemment pas anodine dans le cadre de notre objet de recherche, à savoir les atouts et les *freins* à l'innovation (en l'occurrence dans la recherche menée en IUFM)...

J'ajoute cette information importante, non connue au jour d'envoi initial de ce rapport : ce 7 décembre 2007, M. Francomme vient d'être accepté au sein du Laboratoire Curapp. Cette affiliation reconnaît enfin la présence de M. Francomme dans le dispositif de recherche de l'UPJV, et achève de justifier l'attribution d'une décharge horaire à son égard.

La liste qui suit donne quelques informations témoignant de l'investissement de M. Francomme dans la recherche entrant dans le cadre de notre projet. Je précise deux choses au préalable : 1. parmi ces interventions, toutes n'entrent pas dans la période à partir de laquelle notre projet a été accepté, soit le mois de mai 2011 ; mais à partir de cette époque, nous nous estimons en droit d'être reconnus comme

légitimement autorisés à œuvrer dans le cadre de l'AOIUFM 03/1113. 2. Il s'agit là des interventions de M. Francomme en tant que communicant ou auteur ; elles sont mentionnées car elles rendent compte de ses activités de terrain. Mais à cela, il faut surtout ajouter ces activités proprement dites, c'est-à-dire les séjours d'action-enquête, détaillés dans le second volet du présent rapport (essentiellement ses activités en Picardie, à Aprene, au Brésil et en Chine, et ses interventions au Vietnam, en Argentine et à Saint-Domingue).

c. Communications en 2011 :

- 25 mars 2011 Séminaire de la FESPI Des alternatives pour l'école : « Nouvelles professionnalités enseignantes et changements institutionnels »
- mars 2011 Journée de séminaire doctoral Université d'Artois et Université de Paris Ouest « Les établissements scolaires différents : histoire et fonctionnement actuel ; problèmes méthodologiques et épistémologiques ».
- avril 2011 : 5^e Conférence mondiale sur la violence à l'école à Mendoza (Argentine) : « Recherche-action internationale dans les établissements scolaires : l'enjeu de l'altérité éducative. »
- 6-9 août 2011 Conférences à l'Université pédagogique de Hanoï (Vietnam), Faculté de travail social.
Conférence : Histoire et actualité de la pédagogie Freinet.
Conférence : Etat de la recherche sur la violence dans les établissements scolaires.
Conférence : Pédagogie Freinet et pédagogie sociale
- 29 octobre 2011 Conférence / Atelier au colloque international de l'AECSE à Paris (Université de Paris Ouest)
« Les parents décrocheurs ! Nouvelles dynamiques de l'innovation pédagogique. »
- 3 novembre 2011 Colloque international de l'AFDECE à Saint Domingue, « Les chercheurs collectifs coopératifs, une démarche professionnalisante dans la fonction de formation des enseignants.

d. Publications en 2011 :

- Francomme Olivier, (2011), *L'enfant acteur et auteur de santé publique, une recherche-action en classe maternelle à Herchies*, édition : Revista Psicologia Escolar e Educacional, Brésil, no volume 15.1 de 2011. (de sua autoria, foi analisado e aprovado para publicação)
- Francomme Olivier, (2011), *Une école maternelle en Chine*, Revue Le Nouvel Educateur, n°204, octobre 2011, p 55-57. (Il existe une version électronique longue de cet article.)
- Francomme Olivier, (2011), *Notes de lecture sur l'ouvrage de Broersma R., Velthausz F., Petersen et Freinet. Le Plan d'Iéna et l'Ecole Moderne*, Revue Française d'Education Comparée, n°7, p 153-158.

Annexe 2.
Dossier de présentation du projet de coopération doctorale
UPJV-CEUB (Comité exécutif des universités boliviennes)

Ce document est déjà reproduit plus haut dans ce dossier, juste avant ce dossier « AOIUFM ». Cf. *supra*, p. **Erreur ! Signet non défini.**

Annexe 3.

Résumé des constats d'Olivier Francomme par rapport à son terrain de recherche-action en Picardie

Géographie humaine et historique des innovations pédagogiques en Picardie

Tableaux de l'innovation pédagogique en Picardie

Historiquement, dans l'Oise, depuis une vingtaine d'années, les écoles à équipes innovantes travaillent dans la clandestinité, pour éviter d'être la cible de différentes attaques : administrative (Inspection académique, IEN), syndicale (crispation sur les règles du mouvement des enseignants).

-travail bibliographique :

-Icem ouvrage : « Les équipes pédagogiques », école de Breuil le Sec dans l'Oise. (voir notes de lecture)

-Annuaire des établissements innovants : pas d'établissement recensé dans l'école publique en Picardie.

-inventaire historique des établissements innovants :

-équipe Freinet de Breuil le Sec (60)

-Paul Robin : Cempuis (60) l'orphelinat Prévost (participation au colloque de la Libre Pensée à Clermont le 20 novembre 2011)

-constats actuels :

Etablissements publics innovants en Picardie (FESPI) : 0

-0 établissement recensé dans l'école publique, mais équipes pédagogiques « dissimulées » : autour de certaines associations complémentaires à l'école : ODCE, CEMEA, IDEM, GFEN...

Etablissements à projets particuliers :

-école Montessori : structure privée à Senlis

-autres structures (voir annuaire des établissements différents)

Remarque concernant ce projet de recherche AOIUFM 03/1113 proprement dit. Les responsables administratifs et scientifiques de l'IUFM de l'académie d'Amiens ne répondent à quasiment aucune des demandes qui ont été faites en relation au projet de recherche dûment accepté, ils contredisent à leur propre cadre de recherche. Les moyens normalement alloués à l'AO-IUFM n'ont pas été attribués malgré des relances systématiques.

Annexes

Thèse de doctorat
Position de thèse,
suivie du
Discours de soutenance

UNIVERSITÉ DE PARIS IV – SORBONNE
École doctorale : concepts et langages

N°.....

THÈSE
POUR L'OBTENTION DU GRADE DE DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ PARIS IV

Discipline : Langue française

Présentée et soutenue publiquement
Le mercredi 12 novembre 2003
À l'École normale supérieure, en salle Dussane

par

PIERRE JOHAN LAFFITTE

LE SENS DU PRÉCAIRE

Directeur de thèse
GEORGES MOLINIÉ

JURY
Madame & Messieurs les Professeurs

JOËLLE RÉTHORÉ, Université de Perpignan
ALAIN BADIOU, ÉNS
PIERRE DELION, Université de Lille II
GEORGES MOLINIÉ, Université de Paris IV

Le Sens du précaire **Position de thèse**

Le travail ici présenté constitue le premier moment d'une enquête menée dans le champ pédagogique. Le but en est une analyse du discours de la pédagogie institutionnelle, et en particulier les relations que ce discours entretient avec la praxis des classes primaires dont il constitue la théorisation. Cette thèse est donc un travail en Sciences du langage, spécifiquement en Analyse du discours. Son objet est constitué à la fois d'un corpus discursif et d'un terrain de pratiques, appartenant tous deux à l'époque contemporaine.

Le contenu de cette thèse ne portera pas sur l'ensemble d'une enquête qui a demandé neuf années de recherche et dont l'exploitation complète des résultats n'est ici qu'initiée. Néanmoins, ses énoncés engagent une prise de position conceptuelle et épistémologique qu'il est nécessaire d'exposer dans son ensemble. Tout d'abord dans son objet : qu'est-ce que la pédagogie institutionnelle ? Puis dans son cadre (trans)disciplinaire : quels sont les notions, concepts et enjeux de départ d'une telle analyse de discours ? Enfin, dans son déroulement, au sein duquel sera resituée et présentée la thèse de Doctorat proprement dite.

I. L'objet d'étude : terrain et corpus de la pédagogie institutionnelle

La Pédagogie institutionnelle est à la fois une pratique et une théorie de la classe primaire. Elle fut fondée dans l'immédiat après-guerre par Fernand Oury et continuée depuis avec succès. Elle est néanmoins restée marginale dans le paysage scolaire primaire français. Il s'agit d'une pédagogie utilisant les Techniques Freinet ainsi que l'apport théorique et pratique de la Psychothérapie Institutionnelle (François Tosquelles, Jean Oury, Félix Guattari, Pierre Delion). Ses instituteurs sont les premiers à avoir fait entrer réellement les Sciences humaines dans la classe et dans la pédagogie. Elle prend en compte le matérialisme, les phénomènes inconscients et les phénomènes de groupe. Son objectif est de faire de la classe un milieu éducatif.

Le terme d'« institution » ne doit pas être confondu avec ce que l'on entend couramment par « institution sociale » : il renvoie au fait d'organiser les relations entre les individus par des règles de vie, et de médiatiser leurs comportements.

Il s'agit d'une véritable entreprise pédagogique, loin de tout « art du bon maître » et de tout « charisme » qui réduit l'enseignant à un gourou ou à un acteur inné : elle se déploie à travers la pratique de la classe, une réflexion sur le fonctionnement de ce milieu culturellement complexe (et jamais considéré comme tel jusqu'alors), la production de monographies d'élèves et d'analyses, et la transmission de ce savoir théorique et pratique lors de stages de formation ou de réunions. La pédagogie institutionnelle reste encore méconnue, tant dans ses résultats que dans les ressorts pratiques et théoriques qui y mènent. Il n'y a qu'à voir ce que deviennent ses outils (Conseil de coopérative, texte libre, correspondance, imprimerie et journal scolaire, etc.), une fois isolés de leur contexte d'origine, en particulier par le biais de leur promotion dans le champ éducatif (Instructions officielles, prise en compte par la doxa d'une grande partie des Sciences de l'Éducation, etc.).

II. Définitions (trans)disciplinaires

1. Vers une analyse praxique du discours

Le concept de discours ici retenu n'est pas linguistique stricto sensu, mais s'ancre néanmoins dans le champ sémiotique. Comme point de départ, je souscris à la **définition** suivante : un discours est « (...) organisation transphrastique (...) rapportée à une ou plusieurs instances d'énonciation » (Jean-Claude Coquet).

D'un point de vue de l'**extension** du concept, cette définition a l'avantage d'être commune à toutes les dimensions que l'on pourra donner au terme de discours, et qui témoignent de la diversité du terrain et du corpus étudiés. Il s'agit d'abord des dits et écrits des enfants et des adultes, quels que soient leurs formes et statuts (poiétique, analytique, symptomatique, etc.). Le discours peut aussi s'entendre comme expression groupale, définissant alors, par ordre croissant de complexité et d'ancrage dans la vie du groupe : un

message, un fond de croyances partagées (doxa), un ethos. Il s'agit enfin du discours comme champ transcendantal, ou condition de possibilité de toutes ces paroles et substances de contenu diverses, rapportée à un groupe particulier. La première catégorie de discours ne peut être isolée du contexte de sa production ; la seconde catégorie n'existe qu'à travers la première, et ne peut se comprendre, dans son émergence et dans son fonctionnement, qu'en référence à la troisième ; enfin, prendre en compte cette dernière catégorie n'est pertinent qu'en fonction de la couche phénoménale et organisationnelle dont elle rend possible l'émergence. Le concept de discours ici proposé intègre donc toutes ses composantes dans une relation systématique.

La première caractéristique, proprement langagière, de tout discours est d'être une **organisation**, c'est-à-dire un tout structuré : il offre un cadre sémiotique permettant de recevoir, traduire et travailler le monde. Mais, seconde caractéristique, à la différence de la notion de langage qui est un universel anthropologique, le discours est ancré dans une dimension restreinte. Tout discours définit un champ particulier duquel dépendent paroles, faits et toutes autres manifestations émanant d'une subjectivité prise dans ce champ. Ce champ **singulier** concerne la production d'un discours aussi bien par un seul individu, que par une communauté. Dans le cas où le discours du groupe n'est pas qu'une expression symptomatique (hypothèses de base de groupe), mais relève de la présence d'une réelle communauté doxique, on aura à faire à une culture. Ce premier massif de considérations mène au constat suivant : tout discours contient, dans sa substance comme dans son organisation, une composante éthique, au sens aristotélicien du terme. La question sera alors de savoir comment, surtout dans les cas d'énonciation groupale, conserver au sujet sa singularité propre et irréductible à sa seule définition comme agent du discours. Sans tenir compte de cette singularité, en effet, il est impossible de répondre à la question proprement praxique de la production du discours dans ce qu'il a lui-même de singulier. L'effort pour conserver la singularité d'expression du sujet s'avérera particulièrement nécessaire pour éviter à la prégnance doxique la dérive identitaire et figeante qui est incompatible avec une praxis digne de ce nom. Partie du système aristotélicien, la notion d'éthique arrivera à prendre une dimension impérative : faire en sorte que l'ethos du discours généré par la vie du groupe, neutre en soi, soit structuré autour du respect de cette singularité du sujet, et lui conserve une place toute négative dans la production discursive. Cette présentation de l'analyse du discours revendique une quadruple influence théorique : la pensée de l'ethos dans la sémiotique de Georges Molinié, du sujet dans la topique de Jacques Lacan, de la négativité de l'objet au sein de la dialectique culturelle chez Theodor Adorno, et de l'enjeu éthique chez Alain Badiou.

La question porte alors sur la **relation entre un discours et la praxis** dans laquelle il s'ancre, tant par sa formation que par ses effets. Qu'il s'agisse d'exprimer notre vécu d'une situation pour mieux la vivre, de l'analyser pour mieux l'appréhender, ou de la promouvoir pour mieux déployer son champ d'influence, le discours reste un outil fondamental. En tant que tel, le discours représente une possibilité de redéploiement de l'expérience humaine par les individus eux-mêmes ; en (se) représentant leur activité de façon symbolique, ces derniers peuvent prendre de la distance vis-à-vis de leur situation, et ainsi agir sur elle en retour. Le discours a donc une fonction analytique qui fait de lui un des éléments créateurs et (ré)organiseurs de toute praxis. J'entends praxis au sens marxien de pratique productrice d'objets et de valeurs, dans laquelle les praticiens travaillent à devenir maîtres des moyens de cette production, tant intellectuels que techniques. En effet, un ensemble de questions, d'origine pragmatique, se pose : Comment le discours élaboré par les enseignants arrive à être fidèle à la complexité de la classe et des phénomènes qui s'y peuvent observer ? Comment, de plus, ce discours n'est pas une simple description didactique, mais agit sur son objet, et transforme la classe en un véritable milieu éducatif ? Bref, comment la pédagogie institutionnelle fait retrouver à l'enfant le désir de grandir et à l'enseignant, le désir d'enseigner ? Répondre à cela demande la prise en compte des différents niveaux de praxis observables dans l'aire de la pédagogie institutionnelle. Les classes constituent le premier groupe de praxis, auxquelles participe chacun des praticiens, aussi bien les enfants que l'adulte. L'autre grand groupe de praxis regroupe les réunions entre enseignants : discussion, d'élaboration et de transmission des outils théoriques et pratiques.

Ainsi, entre les différents niveaux de discursivité, l'hétérogénéité de leurs matières, et leurs conditions

pratiques de production et d'existence, une relation complexe se tisse — cette notion de complexité est lourde de la dimension ontologique, organisationnelle et épistémologique, qu'elle revêt dans l'œuvre d'Edgar Morin. C'est pourquoi le principe d'analyse du discours sur laquelle repose cette enquête s'intéresse, et fondamentalement, autant au discours qu'aux praxis desquelles il émerge, dans lesquelles il se forme et se transforme. À ce titre, je désigne cette analyse sous le terme d'« **analyse praxique du discours** ».

L'analyse praxique du discours revendique sa **transdisciplinarité** : son objet l'impose. L'unité de la praxis est *complexe et mouvante*. Celle de son analyse l'est donc tout autant. Or, si ce qui est compliqué peut être simplifié et découpé, en revanche, ce qui est complexe ne peut être que modélisé ou raconté. C'est ce à quoi vise la pédagogie institutionnelle en ce qui concerne la complexité de la classe, et c'est l'établissement des moyens théoriques et pratiques qu'elle s'est donnés dans ce but que vise à mettre à jour cette enquête.

2. Liens établis entre sens, éthique et pertinence

Le premier critère à établir est la pertinence d'un discours par rapport à une praxis. Mais cette pertinence n'est pas qu'une pertinence technique, puisqu'elle a à faire, non seulement à une production, mais à ses sujets. Conséquemment, jaillissent deux autres dimensions : le respect, qui oriente la pratique pédagogique vers l'éthique ; et la singularité, qui l'ancre dans la problématique du sens que peut faire cette situation pour l'individu. On peut résumer l'état de la situation par ceci : la complexité des relations du discours à sa praxis doit être appréhendée en partant d'un **macro-concept de base : sens/éthique/pertinence**. Repons ces trois notions les unes par rapport aux autres, tel qu'y invite une analyse praxique.

a. Pertinence

La notion de **pertinence** se comprend comme l'adéquation plus ou moins grande d'un discours à sa praxis, et se mesure à l'aune du redéploiement qu'il permet en son sein. La pertinence consiste alors à rester au plus proche de la réalité praxique complexe, sans la simplification inhérente à tout discours d'ordre scientifique (au sens des « Sciences humaines ») : il ne s'agit pas d'analyser la dimension sociologique *ou* ethnologique *ou* psychique etc. de la praxis mais bien toutes à la fois, dans le but de saisir leur articulation, qui seule structure le quotidien. Le quotidien praxique est l'objet propre au discours né dans la praxis : il vient se tisser de cette pluralité de dimensions, mais son analyse ne saurait être divisée en autant de « disciplines », pour la bonne raison qu'il ne s'agit pas d'établir un pur savoir scientifique de ce quotidien, mais de le comprendre en vue d'une action, restreinte et urgente, en son sein. Le savoir des praticiens doit être efficace, ce qui fait de leur discours non pas la proie de l'empirisme, mais celle de la précarité conceptuelle et de la remise en question permanente de la validité des articulations théoriques, à l'aune de leur efficacité praxique. Cette efficacité n'est réductible ni à du rendement « mécanique » ni à une orthodoxie ou une théorie abstraites. Le redéploiement d'une praxis, visé par le discours, revient à faire de cette praxis une possibilité toujours plus forte de désaliénation des sujets, praticiens et théoriciens de leur propre pratique, en prise avec leurs conditions de vie et de travail.

b. Éthique

C'est ainsi qu'entre en compte la notion d'**éthique** : un discours ne sera pertinent que s'il désaliène des sujets humains, les fait accéder à plus de *liberté* et de *responsabilité*, ce qui revient à désigner le projet éthique tel qu'il a été précédemment défini. L'éthique fait de toute praxis un lieu où l'individu négocie un engagement, une responsabilité pour un gain de liberté et de pouvoir. Tout ceci n'est à confondre ni avec la morale, ni avec une pure *libido dominandi*. S'il s'agissait de pure morale, alors l'individu n'aurait qu'à se conformer à des impératifs ou des interdits, et non plus à la situation telle quelle, qui inclut la dimension morale dans un ensemble complexe de conditions données (sociales, politiques, idéologiques, techniques, corporelles, psychiques, logiques etc.). L'éthique est la prise en compte de la complexité donnée, dans un but de faire surgir plus d'humain. Son sujet n'est pas l'agent moral (aliéné à la seule norme doxique ou juridique qui définit le permis et l'interdit). L'éthique ne saurait se confondre non plus avec la pure affirmation de la volonté d'un seul, et son ancrage dans la réalité, son « principe de réalité », ne sombre jamais dans le cynisme. Sinon, précisément, cela détruirait le projet d'une véritable désaliénation, laquelle

n'a de sens que si elle concerne *tous* les sujets participant à la praxis en question. La praxis désaliène à de l'imaginaire ou à du tyrannique, certes, mais au prix d'une autre aliénation : à la dimension symbolique de la loi du groupe. Le discours est éthique s'il permet l'émergence d'un tel lieu symbolique, qui ne soit pas uniquement régi par des lois purement sociales, idéologiques ou économiques. Il ne peut être pertinent qu'à l'aune de sa praxis, et que s'il contribue à faire d'elle, toujours plus, un lieu de redéploiement de la potentialité éthique de la situation de départ. Et cela ne se peut que si les acteurs de cette praxis y trouvent un sens qui fasse de leur aliénation non plus une soumission anonyme mais une affirmation singulière.

c. *Sens et valeur*

Mais comment peut-il y avoir participation volontaire des individus à une praxis, adhésion à une doxa qui ne soit pas pure aliénation à un discours mort ou stérile ? Aujourd'hui où l'on observe un tel rejet de l'école de la part des écoliers, l'adhésion à la vie de la classe ne peut plus être une pure obéissance à « la règle » de « l'école-caserne ». Comment des enfants peuvent arriver en classe et se dire : « Je suis content d'être là, je sais ce que je fais là » ? C'est là qu'entre en jeu dans un tel investissement la dimension du désir (au sens lacanien) — Du point de vue de la praxis, comment faire retrouver aux enfants ce désir de grandir et d'apprendre ? Du point de vue de l'analyse, comment prendre en compte cette dimension dans l'analyse de la pertinence d'un discours ? C'est là la question du **sens** proprement dite. Il faut entendre « sens » comme dans l'expression : « ça fait du sens », et non comme dans l'expression « voici le sens d'un mot ». Dans le premier cas, on a un vécu de sens. Dans le second cas, on a une définition, une signification — que cette dernière soit celle du dictionnaire, générale, ou bien contextuelle. Je range donc sous ce terme de « signification » ce que l'on désigne généralement, dans une approche purement linguistique, sous les termes de « signification » ou de « sens ». Je garde « sens » pour le phénomène qui relève du vécu du sujet, qui déborde largement du seul cadre des Sciences du langage, et qui est en élaboration permanente. À ces deux termes, suivant en cela Joëlle Réthoré, il faut en adjoindre un troisième, qui marque le développement ultime du sens pour un sujet ou un groupe, et que l'on appellera « signifiante ».

En effet, le sens ne rejette pas la signification, mais la fait entrer dans un *mouvement*. J'entends par « mouvement » ce qui va actualiser, pour un ou plusieurs individus, cette association d'une convention signifiante à un donné (objet, situation...). Actualiser, c'est rendre possible à un individu l'utilisation et la maîtrise de cet outil qu'est la signification, en ancrant cette dernière dans une pratique. Le sens se négocie constamment, et plus ou moins bien. Notre être-là fait plus ou moins de sens, et ce sens n'est pas la simple apposition d'une signification à un datum. Fondamentalement, le sens est une mise en relation vécue entre 1. une matière donnée dans une situation donnée, 2. un sujet impliqué et 3. la représentation (discours, image...) que le sujet se fait de sa participation à la situation. Le sens n'est pas une *chose simple*, pas même une chose symbolique (un signe), mais un **phénomène complexe** qui peut se résumer ainsi : « quelque chose fait sens pour quelqu'un ». On peut ensuite interroger la procédure d'un tel phénomène, mais il y a là une dimension irréductible à une analyse purement linguistique. Si le sens a sa « logique » propre (Deleuze), je décide pour ma part d'entendre dans « logique » avant tout la présence du *logos*, et par-delà, celle de la *loi*, que je rattache anthropologiquement à la dimension du symbolique.

Évidemment, pris séparément, les éléments du sens et les données de la situation obéissent à des logiques propres ; et si leur rencontre s'articule de façon peut-être immanente, celle-ci reste toutefois analysable. On peut donc à la rigueur logiciser la structure phénoménale du sens — je viens de le faire. Mais il sera impossible de logiciser le sens lui-même. Le sens est de l'ordre du passage et de la traduction. C'est précisément là la limite et la pertinence propres à une théorie du sens. À hauteur pratique le sens se négocie avec du local, du conjoncturel, du contingent, et cela seulement dans un vécu. La praxis visera donc à maintenir en son sein une place de droit à cette contingence. Pour toutes ces raisons, le processus du sens est au-delà du logicisable. Il serait plutôt de l'ordre d'une dialectique négative, tel que l'entend Adorno : la dimension du sens sera travaillée en permanence par du négatif, qu'elle conservera comme son objet, toujours négatif, mais toujours forçant le mouvement dialectique. Le sens tient compte intrinsèquement du contingent irrécupérable et inévitable. C'est principalement cela qui distingue le sens de la signification, qui vise quant à elle au contraire à appauvrir toute *présence active* de la contingence au

sein de la logique que son système promeut et impose sur le donné. On trouve ici l'un des fondements sémiotiques de l'analyse praxique du discours, énoncé par Hjelmslev : **le substantiel est le contingent**. Ce qui mène à la conclusion que, si être du sens il y a, il ne peut s'agir que d'un être-restreint.

Le sens n'est donc pas seulement à entendre comme l'adéquation d'une situation à la définition que lui donnent ceux qui y participent. C'est précisément en cela que la pertinence du discours ancré dans la praxis, puisqu'il participe de cette praxis lui-même, ne saurait se calquer sur la pertinence des discours à visée scientifique, lesquels, quoi qu'on en dise, ne s'impliquent dans leur objet d'étude sinon par souci méthodologique ou idéologique – ce qui n'est évidemment pas la même chose qu'un engagement éthique. Par exemple, les exigences des discours post-modernes en anthropologie ne font pas d'eux pour autant des discours ancrés dans la praxis. À l'inverse, les discours des praticiens le sont de fait. C'est parce qu'un discours sur une pratique est dit, affirmé et déteint par ses praticiens qu'il y a une véritable participation de ces derniers à leur situation ; si ce discours n'est qu'une analyse extérieure, alors il n'est pas question de considérer le discours comme un élément né et agissant *dans* la praxis. S'il en restait là, le discours pourrait tout au plus agir *sur* la praxis (ainsi, les Instructions officielles et les manuels pédagogiques). Toute la question épistémologique est alors de savoir comment peuvent s'établir des relations entre différentes aires de discours praxiques.

La production de la valeur constitue le versant **sémiotique** de la praxis. Sens et valeur sont proches, mais pas équivalents. Le sens ne se « partage » pas, mais se vit ; et plusieurs sujets trouvent du sens à participer à une même praxis lorsqu'ils lui reconnaissent une valeur ; c'est la reconnaissance de cette valeur, sa discussion, son travail, sa mise en question permanente qui fonde la communauté des praticiens et qui définit leur activité. La praxis manipule de la valeur, mais conserve au sens la place qui convient à sa singularité : la place du sacré, intouchable sinon par le seul sujet. Là est l'éthique de la praxis, au service de laquelle elle met la pertinence de ses outils. La question est alors : comment naît la valeur humaine d'un phénomène et d'un événement, et comment se définit-elle ? Quelle part joue le langage dans la production de cette valeur ? Ainsi, le questionnement fondamental qui guide cette recherche peut-être qualifié de sémiotique. Praxis et sémiose forment un cercle notionnel. La praxis est la production d'une sémiose, c'est-à-dire ce schème perceptif catégorisant le monde et qui le structure sous forme de mondain, commun aux sujets co-présents. Mais la praxis est en même temps le produit de cette sémiose, entendue cette fois comme l'acte interprétatif qui agit dans le réel et relance le déroulement des échanges au sein du groupe, et, donc, peut remplir son rôle adjuvant, étayant, dialectisant, vis-à-vis du sujet dans son cheminement dans la dimension du sens.

III. Déroulement de l'enquête et position de la présente thèse

1. Présentation de la thèse

Le point de départ peut être le suivant : comment la classe TFPI devient-elle un milieu de langage ? Partant, l'enquête sur les relations entre praxis et discours au sein de l'aire culturelle de la pédagogie institutionnelle se présente en deux étapes.

La première concerne la praxis des classes. Cette étape se déroule elle-même en trois moments, dont le premier constitue le corps de cette thèse. Le but de ce premier moment est de saisir comment la valeur peut naître et se maintenir dans une situation travaillée institutionnellement, et comment la « machine-classe » rend possible l'émergence permanente du sens. Cette étude demande une approche en deux temps, anthropologique puis machinique.

a. *Anthropologie de la classe coopérative TFPI (techniques Freinet — pédagogie institutionnelle)*

La classe coopérative est un milieu à la fois travaillé institutionnellement et anthropologiquement aussi complexe que n'importe quel autre groupe humain — pour peu qu'on la reconnaisse, qu'on la fasse vivre comme un groupe réel, et non comme une situation uniquement dictée par les besoins de reproduction

des cadres et canons de la société. Une vie culturelle naît dans ces classes, et une approche ethnologique permet de saisir les effets qu'elle peut avoir sur le désir du sujet, sans pour autant réduire la praxis de la classe à une situation ethnologique « quelconque ».

La classe coopérative est avant tout un milieu travaillé par le **symbolique**, c'est-à-dire par trois dimensions : la loi, les échanges et le langage. Le registre de la loi transforme la classe, d'une situation anonyme, en un Lieu ; elle fonde tout groupe social et régule les relations en son sein. Ces relations induisent que la classe est un milieu d'échanges : un circuit dans lequel les êtres, les faits, les objets, prennent une valeur et circulent grâce à un principe collectivement reconnu (loi du Conseil de coopérative, étalon de la monnaie intérieure, etc.). L'institutionnalisation de la classe correspond à cette structuration de la vie du groupe. Un tel milieu met les êtres en contact avec le phénomène de la valeur, et permet à nombre d'enfants de retrouver le chemin de la limite, de la loi, du langage et de la valeur (de soi comme des autres). Si la classe est un milieu structuré comme un langage, c'est qu'elle est aussi le lieu d'une création de langage : la classe est le lieu d'une production sémiotique. À travers les institutions et les productions des enfants (textes libres, lieux de parole, ateliers, etc.), il se crée une véritable culture du groupe, des repères pour appréhender le contingent (événements, nouvelles, etc.). Se mettent en place des catégories de perception propres à la classe, qui édifient, au niveau de la substance du contenu du discours du groupe, un ethos. On peut désigner une telle substance comme une « matière non hylétique » (François Rastier). Conformément à son acception traditionnelle, cet ethos fonde la classe comme milieu culturel ; sa spécificité de fonctionnement au sein de la praxis consistera à ne jamais écraser la présence de la singularité des sujets.

En effet, à côté d'une anthropologie du symbolique, il est nécessaire de prendre en compte ce qui relève d'une anthropologie du **singulier**. La singularité est ce qui est irréductible à la norme (et s'oppose en cela au particulier, intégré à une logique du général), mais doit cependant être articulé au registre symbolique. La visée éthique, et thérapeutique, de la pédagogie institutionnelle est de donner à l'enfant des outils symboliques pour se remettre en phase avec son propre désir. Il s'agit donc de savoir avant tout ce qu'est ce désir, et d'accueillir son matériau dans la classe sans en trahir le mode de présence (négativité, retrait du sujet inconscient). Ce matériau relève principalement du concept d'inconscient, tel qu'il est articulé dans le champ couvert par la psychanalyse lacanienne et freudienne, et par la psychothérapie institutionnelle. Ce matériau relève du fantasme et de ce que Jean Oury et Henri Maldiney nomment le rythme et l'enforme — au point que l'on peut parler d'un matérialisme inconscient à son égard. Le moyen pédagogique privilégié de dialectiser le désir de l'enfant est de faire jouer la richesse du milieu symbolique, pour y favoriser les multiples occasions d'identification qui peuvent aider le sujet à entrer dans le circuit de la valeur. Les enjeux sémiotiques tournent autour de la question d'une articulation de ce sujet négatif en des termes langagiers : comment permettre au sujet, à travers les sémoses multiples de la classe, de développer une parole, d'articuler une demande, et de témoigner d'une présence, sans que celles-ci ne cèdent en rien sur leur singularité radicale ?

Une telle dialectique entre symbolique et singulier ne correspond pas au fonctionnement que l'on s'attend à voir au sein d'une « classe traditionnelle ». Pour que la classe coopérative mérite le titre de praxis, elle doit prendre en compte la complexité de tout le donné anthropologique : le symbolique, le singulier, mais également, puisque la classe appartient à un champ macrosocial, le macrosociologique. En effet, il faut distinguer ce qui relève de la complexité de l'espèce anthroposociale, c'est-à-dire les humains, êtres de langage organisés en groupes plus ou moins importants, et ce que peuvent devenir ces mêmes groupes sociaux lorsqu'ils atteignent la taille des « mégamachines sociales » (Morin) ; ces dernières développent un type de fonctionnement qui impose une régression dans la considération de la complexité de ceux qui, en son sein, ne sont plus tant des sujets singuliers que les agents de sa (re)production. Si la praxis se veut un espace sérieux de complexité, il lui faut tenir compte de cette réalité à laquelle elle est intégrée. Il faut donc penser la notion d'**intégration** dans toutes ses implications. Mais cette notion désigne aussi un mouvement présent dans toute situation active, et qui peut donc s'appliquer à la praxis : comment cette dernière arrive-t-elle à intégrer au sein de son fonctionnement singulier toutes les dimensions aliénatoires qui font pression sur elle et son sujet, et comment arrive-t-elle à les travailler pour les rendre moins nocives ? Comment,

enfin, peut-elle intégrer les matériaux de l'humain pour produire cette valeur singulière ? La praxis se voit donc fondée comme une **situation anthroposociale singulière**, travaillant à imposer la préservation de la complexité humaine au sein du champ macrosocial.

b. La machine praxique de la classe coopérative

Le second temps de cette étude découle de ce constat. Si la praxis se définit non seulement par le fait d'être passivement intégrée au champ macrosocial mais également par un travail lui-même intégratif, comment s'effectue cette production de singularité ? Il faut donc interroger la « dimension machinique de la classe ».

Parler de **machine** ne signifie pas que la classe soit une usine ni un automate, mais qu'elle est une machine au sens physique : un être auto-organisateur, capable à la fois de s'autoréguler et de s'autoproduire (en plus, évidemment, d'être une classe... coopérative : c'est ce que Freinet appelait le « matérialisme scolaire »). Face à l'entropie qui guette toute situation figée (y compris, donc, les situations sociales répétitives), la classe coopérative crée sa propre négentropie, en tirant son énergie de toutes les sources auxquelles elle ne cesse d'ouvrir son organisation. Ces sources, c'est avant tout ce qui relève du désir, sans lequel les institutions pro-posées ne pourraient avoir force de loi aux yeux des sujets ; c'est également le monde extérieur avec lequel les relations constantes (correspondance, enquêtes, etc.) permettent d'alimenter régulièrement la classe en activités nouvelles. Si ces sources sont préservées, naît une activité qui donne à la classe l'apparence d'un atomium (Aida Vasquez et Fernand Oury), dans lequel les sujets produisent, vivent et dépensent une énergie considérable.

Mais le principal facteur de négentropie de la classe coopérative reste la qualité organisationnelle au sein même de la classe. Le liant en même temps que l'hétérogénéité, le passage autant que la définition de repères et de carrefours à usages multiples et singuliers : la classe est un tissage repris en permanence, tissage du milieu autant que des relations qui s'y nouent. La qualité relationnelle s'instaure du fait des **institutions** décidées en commun pour s'entendre autour d'un centre d'intérêt, d'une production, d'un conflit, etc. Les institutions restent manipulables en permanence, et évoluent avec la vie de la classe. Il y a polymorphie institutionnelle de la praxis : c'est ce mouvement qui permet de ne pas figer les individus, ni les situations, dans des rôles ou des images, et de ne pas faire du phénomène symbolique de la valeur une aliénation imaginaire à un fétiche. L'acte fondateur de l'institutionnalisation vise l'effet inverse à ce figement : il installe des **médiations** entre les individus, permettant ainsi de débloquent les affrontements duels et imaginaires. On assiste là à l'instauration d'une logique triadique, au sens peircien du terme, qui assure l'entrée de la vie du groupe dans la dimension symbolique. De plus, les médiations débloquent les situations, y introduisent de nouveaux éléments (activités, personnel, institutions, etc.) : elles participent ainsi de l'augmentation de l'être de la praxis, de sa production de négentropie. Cette production enrichit concomitamment les catégories sémiotiques de la classe, qui toujours s'affinent, se forment et se transforment. On assiste surtout à l'instauration de la véritable singularité du fonctionnement de la machine praxique : les sujets y voient leurs relations régies par des critères qui ne sont ni de purs rapports de force (hiérarchie), ni des rapports où la prestance (Surmoi et Moi idéal) est valorisée, ni seulement des critères purement techniques (technocratie). Cette différence de fonctionnement entre une situation de champ macrosocial et une praxis ne réside pas dans leurs matériaux, ni dans leurs conditions physiques d'existence, mais dans le type d'aliénation qu'elles proposent aux sujets qui y évoluent. Pour définir cette différence et toutes ses modalités techniques, est développé le concept de **régime de fonctionnement**.

Mais parler d'**aliénation à la praxis** de la classe peut prêter à de dangereuses confusions. Les sujets ne s'aliènent pas « aux » institutions, « aux » lois, etc. de la praxis : sinon, ils deviendraient aliénés sur le mode imaginaire qui caractérise le régime de fonctionnement macrosocial de l'aliénation. Dans la praxis, ils sont aliénés à un mode de fonctionnement qui ne peut exister sans la présence du sujet dans sa singularité ; c'est à la définition d'une telle aliénation praxique que s'attache la dernière étape de cette thèse. Est alors repris le concept de **Collectif**, développé par Jean Oury. Dans son contenu, il s'agit d'un concept dont la fonction est de rappeler le besoin, au sein des établissements, de tenir compte de l'aliénation inconsciente autant que de l'aliénation sociale, et cela en maintenant la plus grande possible la qualité d'ouverture au contingent et au négatif. Logiquement, il s'agit d'un « champ transcendantal pragmatiste », au sens

peircien du terme : c'est par ses effets que ce champ se définit. Les qualités induites par la présence du Collectif ne sont donc pas assignables au Collectif comme à un substrat : un champ transcendantal n'a pas de qualités, mais rend possible leur assignation à un objet ; ces qualités vont rester les qualités de ce qui est matériellement présent dans le fonctionnement de la machine praxique. Mais comment un concept peut-il agir sur une situation ? Le Collectif n'existe pas en soi : il est une « hypothèse abductive » (Michel Balat), possibilité injustifiable hormis dans ses conséquences, obéissant en cela à une logique inférentielle. Le Collectif est donc intégré à la machine praxique au sein de laquelle les sujets font l'hypothèse d'une telle qualité aliénatoire complexe et éthique, hypothèse qu'il aide à rendre possible dans la pratique, laquelle en retour vient redéployer l'aire de pertinence de cette hypothèse du Collectif. Ce dernier rejoint en cela la définition initiale du discours comme champ transcendantal.

2. Étapes ultérieures de l'enquête et de l'analyse praxique du discours

Ici s'achève la thèse. Il est néanmoins préférable d'avoir un **bref aperçu programmatique de la suite de l'enquête**, afin de mettre dans leur juste perspective les résultats de cette première étape.

a. Suite et fin de la première étape de l'enquête : la praxis des classes

Le second moment de l'étude de la praxis des classes proposera une analyse de la classe comme milieu culturel, et constituera le moment « **topique** » de l'étude du sens et de la valeur. À travers une approche à la fois ethnologique, rhétorique et sémiotique, j'essaie d'y décrire la complexité de la vie culturelle du groupe, ainsi que les articulations entre le sujet et ces « lieux » de la classe que la partie machinique a décrit l'émergence. La vie de la classe entre en effet dans ce qui est, à proprement parler, une « dialectique de la culture ». Le lien avec le moment précédent est double : dans un sens, un véritable milieu institutionnel ne peut que donner naissance à de la vie, ce qui en termes symboliques et de groupes sociaux définit une culture ; dans l'autre sens, l'institutionnalisation et l'analyse institutionnelle travaillent en permanence le milieu afin de ne pas faire dériver cette construction culturelle vers l'identitarisme et le totalitarisme d'une « dialectique positive ». À ce titre, la praxis est une « dialectique négative » en actes.

Dans ce second moment, je présente les relations entre la vie culturelle du milieu et les productions du sujet en vue de modéliser l'accueil par la praxis d'un trajet singulier vers l'articulation d'une parole intime et créatrice de soi. Je conserve pour le troisième moment de cette étape le soin de considérer l'**existentialité** proprement dite du sens.

b. Seconde étape de l'enquête : champ praxique et analyse praxique du discours

Mais il est impossible de parler de la classe coopérative isolément des autres moments où elle s'élabore et s'analyse. La **seconde étape** de l'enquête consiste donc à saisir ce qui permet aux classes d'émerger, dans l'environnement macrosocial du champ éducatif. Là encore, trois moments.

Premier moment. L'étude s'élargit à l'ensemble des praxis de la pédagogie institutionnelle (élaboration de textes et d'outils théoriques, dialogue avec d'autres praticiens, venant du champ de l'éducation ou d'ailleurs ; transmission du savoir lors de stages de formation annuels et de réunions de discussion mensuelles). L'ensemble de ces praxis forme l'**aire culturelle** de la pédagogie institutionnelle, et concerne donc la production et la communication théoriques et pratiques des outils pédagogiques. C'est à ce niveau que la notion de pertinence prend toute son importance. Ce qui se dessine alors, c'est le circuit entre les praxis des classes et les praxis d'élaboration à travers l'aire culturelle. Si ce circuit se défait, c'en est fait de la notion même de praxis : soit par non-retour de la théorie dans la pratique, soit par disjonction entre les praticiens et les sphères décentrées du pouvoir symbolique, théorique ou institutionnel sur cette pratique. Mais ce qui se dessine, plus fondamentalement, c'est l'émergence d'un **champ praxique**, que j'étudie alors dans ses processus de formation, de maintien et de renouvellement, ainsi que dans ses relations d'intégration et d'antagonisme avec le champ macrosocial. L'analyse de l'ensemble du circuit praxique par lequel passe tout matériau humain sera alors « bouclée ».

Deuxième moment. Partant de là, c'est à hauteur de l'aire culturelle de la pédagogie institutionnelle que je pourrai enfin déployer l'**analyse praxique de son discours**. Son principal problème est celui de la singularité de ce discours et de son régime d'existence. C'est en gardant la machine-classe comme objet de

médiatisation et d'interprétation que le discours de la pédagogie institutionnelle reste « un discours de la classe », là où d'autres discours parlent de la même classe, mais en ne la prenant que comme un cas particulier, pour une théorie dont l'ancrage praxique est ailleurs (ce qui définit les approches strictement sociologiques, psychanalytiques, ethnologiques, idéologiques, les approches des sciences de l'éducation, etc. de la praxis de la classe). Comment une théorie praxique reste-t-elle spécifiquement liée à sa praxis initiale sans pour autant être prisonnière de son « terrain d'origine », et rester ainsi intransmissible sous prétexte qu'elle n'est pas « généralisable » ? La logique du vague peircienne sera à cet endroit d'une aide particulièrement forte. Alors la relation triadique des actes de discours pourra être déployée de façon matérialiste, à travers tout le circuit réel qu'il nécessite.

Troisième moment. Cette enquête mènera enfin à interroger précisément les relations entre praxique et sociologique, mais en plaçant cette fois l'enjeu sur le plan théorique, **épistémologique et idéologique**. Qu'est-ce qu'une théorie praxique, qu'implique-t-elle quant à une vision et une action au cœur de la complexité ? Par quelles pressions doxiques, idéologiques, sociales et économiques est-elle elle-même impliquée ? Il sera alors possible de répondre à deux questions, qui courent en fait à travers toute l'enquête. D'une part, quelles sont les catégories qui permettent de définir une épistémologie et une pratique praxiques, en tenant compte du macro-concept sens/éthique/pertinence ? D'autre part, qu'en est-il alors du statut de son discours et de son action ?

Si la science a fait effort de se penser comme praxis, elle a peut-être oublié le cas de figure symétrique des moments historiques où la praxis s'est elle-même pensée comme science. La psychothérapie institutionnelle et la pédagogie institutionnelle font partie de ces dates dans l'histoire contemporaine, où les égoutiers ont pris le relais des académiciens sur le chemin de la pertinence et de la veillance. La praxis comme science (et non la praxis « supérieure à » la science) : c'est cette non-évidence que cette enquête souhaite interroger, dans chacune de ses étapes.

Discours de soutenance

D'avance, je tiens à vous remercier d'avoir criblé cette thèse de vos lectures critiques, et ce, malgré les si nombreuses coquilles et autres erreurs de syntaxe dont je n'ai pu à temps expurger ces 900 pages. Ce dont je vous prie de m'excuser.

Cette thèse, le seul résumé pertinent que je pourrais en proposer, devrait prendre la forme d'une question : « Qu'est-ce qu'on fout là ? » Car cette question, c'est aussi, après tout, la seule question à laquelle tentent de répondre les praticiens de pédagogie institutionnelle, et tout praticien quel qu'il soit. Dit ainsi, cela semblera peut-être une trivialité, ou un paradoxe facile. Néanmoins, je ne le crois pas. Aussi, pour expliciter la mise en exergue d'une telle interrogation, qui est en dernier ressort le questionnement du sens, je souhaiterais faire un long détour : le détour par la pratique de la pédagogie institutionnelle, qui impose de se poser cette question en permanence.

La Pédagogie institutionnelle est à la fois une pratique et une théorie de la classe primaire. Elle fut fondée dans l'immédiat après-guerre par Fernand Oury et continuée depuis avec succès. Il s'agit d'une pédagogie qui utilise les Techniques Freinet ainsi que l'apport théorique et pratique de la Psychothérapie institutionnelle. Ses instituteurs sont les premiers à avoir fait entrer réellement les Sciences humaines dans la classe et dans la pédagogie. Elle prend en compte le matérialisme (au sens marxiste du terme), les phénomènes inconscients et les phénomènes de groupe. Son objectif est de faire de la classe un milieu éducatif.

Il s'agit d'une véritable entreprise pédagogique, loin de tout « art du bon maître » et de tout « charisme » qui réduit l'enseignant à un gourou ou à un acteur. Elle se déploie à travers plusieurs champs de pratiques. 1) La pratique de la classe. 2) La menée d'une réflexion sur le fonctionnement de ce milieu culturellement complexe — La naissance d'une culture dans ces classes est à mon avis l'un des points les plus importants, et jamais considéré comme tel jusqu'alors : ethnologiquement parlant, une classe coopérative est un milieu aussi riche qu'une tribu amazonienne. Le tout c'est de se demander pourquoi, et comment une telle richesse est possible au sein du champ éducatif actuel. Pour cela... 3) La production de monographies d'élèves et d'analyses, qui a donné lieu à de nombreux livres, articles, collaborations avec d'autres praticiens et chercheurs. 4) Enfin, la transmission de ce savoir théorique et pratique lors de stages de formation ou de réunions. Pourtant, la Pédagogie institutionnelle est restée marginale dans le paysage scolaire français. Elle reste encore méconnue, tant dans ses résultats que dans les ressorts pratiques et théoriques qui y mènent. Conseil de coopérative, texte libre, correspondance, imprimerie et journal scolaire : il n'y a qu'à voir ce que sont devenus ces outils pour s'en convaincre, une fois qu'ils ont été isolés de leur contexte d'origine, en particulier par le biais de leur promotion dans le champ éducatif (Instructions officielles, prise en compte par les Sciences de l'Éducation, etc.). Autant dire qu'on connaît plus le nom de la pédagogie institutionnelle que ses classes. C'est pourtant ces dernières que je suis allé interroger : c'est-à-dire, forcément, quelques-unes, et non pas toutes. Lesquelles ? Celles où j'ai effectué des séjours d'observation participante ; mais également celle dans laquelle, il y a vingt ans de cela, je fus moi-même élève, où je fus responsable du journal et des craies, et où je fis connaissance avec la difficile tâche de chef d'équipe ; et enfin, les classes qui sont décrites au fil des dits et écrits des praticiens. Autant dire d'emblée que l'enquête que j'ai menée se distingue d'une étude exhaustive de « LA Pédagogie institutionnelle », telle que l'exigerait le cadre disciplinaire des Sciences de l'Éducation ou celui de l'Histoire des idées. Je dirai plutôt que dans l'existence de classes singulières, dans l'élaboration des outils et du discours de leurs praticiens, lors de discussions avec eux, j'ai trouvé, entre autres, des paroles, des pratiques et des pensées à partir desquelles j'ai pu mener une réflexion concernant les fondements possibles de ma propre pratique : une certaine Analyse du discours.

Mais revenons sur le terrain des classes. Aux yeux des enseignants, une parole d'enfant peut avoir autant de valeur qu'un texte d'adulte, pour peu qu'elle déclenche quelque chose qui soit de l'ordre du juste, du vrai, du problématique. Lorsque l'on a les pieds dans le quotidien d'une classe, on ne peut pas choisir tel

ou tel aspect de la réalité à prendre en compte. Une parole, un texte ou un geste, bref tout ce qui peut faire signe : il faut tenir compte de tout, tout à la fois, et improviser. Sauf que cette improvisation est aussi peu le fruit du hasard qu'une improvisation de jazz. La maîtrise de la pratique ne se fait pas à l'aveugle. Encore moins reste-t-elle, ensuite, à l'état non travaillé. Un savoir se constitue peu à peu, un « trésor » (au sens médiéval), qui rassemble les outils théoriques et pratiques, élaborés, récoltés et constamment réutilisés, qui vont permettre de faire vivre les classes, et d'en faire naître d'autres. Comme dit Kurt Lewin, « rien n'est si pratique qu'une bonne théorie ». Ce qui s'élabore alors, c'est le discours de la pédagogie institutionnelle. Qu'il s'agisse d'exprimer notre vécu d'une situation pour mieux la vivre, de l'analyser pour mieux l'appréhender, ou de la promouvoir pour mieux déployer son champ d'influence, le discours reste un outil humain fondamental. Un discours représente la possibilité de redéployer l'expérience humaine, au sens large. Et plus particulièrement, en (se) représentant leur activité de façon symbolique, les individus peuvent prendre de la distance vis-à-vis de leur situation, et agir sur elle en retour. Le discours a une fonction analytique qui fait de lui un des éléments créateurs et (ré)organiseurs de toute praxis. J'entends praxis au sens marxien de pratique productrice d'objets et de valeurs, et de situation dans laquelle les praticiens travaillent à devenir maîtres des moyens de cette production, tant intellectuels que techniques. Ainsi, entre les praxis et le discours, se tisse une relation complexe. Et c'est à ce titre que je désignerai mon enquête comme une « **analyse praxique du discours** ».

On ne peut isoler artificiellement les discours de leur milieu de vie. Aussi, le premier critère à établir pour analyser un discours, c'est sa pertinence. C'est-à-dire son adéquation par rapport à la praxis dont il est la modélisation. La pertinence consiste alors à rester au plus proche de la complexité de la réalité. Il ne s'agit pas, par exemple, d'analyser la dimension sociologique, *ou* ethnologique, *ou* psychique, etc. de la praxis, mais bien toutes ces dimensions à la fois. Pas pour tout savoir sur tout ; mais pour être capable de saisir l'articulation de la complexité, et d'en saisir les tenants et les aboutissants. Ici, la comparaison avec l'improvisation de jazz devrait s'enrichir de la notion de polyphonie, à laquelle s'attaque par exemple un organiste. Cette articulation, c'est la matière du quotidien. Quand un petit gitan présente des symptômes psychiques graves, en plus de devoir élever seul ses cinq frères et sœurs dans un deux pièces miteux, le fait de s'interroger sur son appartenance de classe sociale ou sur ses capacités cognitives ne suffit plus : la première chose à faire, c'est accueillir le sujet, répondre à sa demande (c'est-à-dire, parfois, ne pas répondre), et respecter sa singularité. L'« adéquation » du discours à la praxis, et donc sa pertinence, évolue en permanence, d'un sujet à l'autre, d'une heure à l'autre. Son efficacité n'est réductible ni à du rendement « mécanique » ni à une orthodoxie ou une théorie abstraites. La pertinence d'un discours et d'une praxis a beau être restreinte, elle n'est pas nulle pour autant. Elle se mesure à l'aune du redéploiement de vie et de sens que permet le discours au sein de cette praxis. Là encore, cela peut sembler une évidence, ou une naïveté. Une évidence qu'il faut néanmoins creuser, et une naïveté dont j'ai tenu à voir jusqu'où allaient les conséquences — au point d'ailleurs que cette thèse est loin d'en avoir fait le tour...

Une conséquence parmi d'autres. Ce quotidien de la classe est tissé d'une pluralité de dimensions qui, ensemble, définissent une région que l'on appelle « l'humain ». Or, cette humanité, si l'on y croit trop, devient une illusion : il faut renoncer à penser à l'homme. Peut-être. Mais si l'on oublie qu'il existe des hommes, faits de chair et de fantôme, on aboutit à la négation de l'humain. Que cette négation prenne la forme de la violence, du renfermement ou de la solitude, le résultat reste le même : du sujet meurt. Et, à l'autre bout de la chaîne anthropologique, lorsque meurt cette part du sujet, triomphent l'anonyme, le bureaucratique, le doxique. Contre la mort lente de l'humain, les praxis et leurs discours peuvent être, à leur échelle, une réponse efficace. C'est-à-dire, selon la célèbre formule, « Retrouver l'homme chaque fois que nous rencontrons ce qui l'écrase. » La prise en compte de la complexité par une praxis à l'ère contemporaine, est peut-être l'une des seules réponses, sérieuse parce que transmissible, face à Auschwitz. Mais il ne faut pas se méprendre sur cette affirmation. L'analyse de la réalité par les praticiens ne prétend nullement à l'universalité ni à la réponse-miracle. C'est tout l'inverse. Il ne s'agit pas d'établir un pur savoir scientifique du quotidien des hommes. Il s'agit de comprendre ce quotidien en vue d'une action, restreinte

et urgente. Le savoir des praticiens doit être efficace, à l'aune de la praxis. Cela fait de leur discours la proie de la précarité conceptuelle et de la remise en question permanente quant à la validité de ses articulations théoriques. En un mot, il s'agit d'une pensée qui a affronté l'épreuve de la loi de la réalité, et qui a dépassé le stade de la castration symbolique de sa toute-puissance imaginaire. Discours et praxis visent le redéploiement quasi-pneumatique de l'humain. Pour les sujets, praticiens et théoriciens de leur propre pratique, en prise avec leurs conditions de vie et de travail, ce redéploiement, c'est la possibilité toujours plus forte de se désaliéner sérieusement du tyrannique et de l'anonyme. Ni plus, ni moins. Un profond abandon de tout espoir pondère leur croyance en un règne possible de la valeur humaine. Plus que des lendemains qui chantent, la praxis se préoccupe de tenir bon quant à cette valeur-là, dans la nuit crasse qui embrume le présent.

Un discours praxique ne sera donc pertinent que s'il désaliène actuellement des sujets humains, et les fait accéder à plus de *liberté* et de *responsabilité*. Liberté, pouvoir, responsabilité : c'est le triptyque que Fernand Oury et Aïda Vasquez désignaient comme l'élément de base de toute existence sérieuse du sujet dans un groupe, quel qu'il soit. Qu'il s'agisse de l'enfant dans la classe ou dans la société, ou de l'adulte, dans la même classe, la même école ou la même société. Une praxis est un lieu où l'individu négocie un engagement, une responsabilité pour un gain de liberté et de pouvoir. Je précise. La praxis n'est pas la dictature de la majorité qui impose ses valeurs à chaque sujet : c'est une situation dans laquelle les sujets coprésents tentent d'édifier un milieu où règne une Loi symbolique. C'est-à-dire un lieu dans lequel une Loi communément décidée, appliquée et respectée, permet à ces sujets d'élaborer des outils. Des outils qui leur servent d'une part pour parler entre eux, instaurer des médiations, s'entendre. Et d'autre part pour parler leur angoisse, leur désir, bref ce qui fait leur singularité la plus profonde. Donc, si la praxis désaliène de l'imaginaire ou du tyrannique, c'est au prix d'une autre aliénation : à la dimension symbolique de la Loi. Son but est de préserver, contre les différents systèmes aliénatoires, la dimension la plus singulière, dans laquelle le sujet peut trouver la paix pour avancer dans son existence.

La praxis devient alors un lieu d'où se dégage une dimension éthique. Là encore, il faut faire attention à ce que l'on entend par éthique. L'éthique n'est pas la morale. La morale édicte des critères qui séparent le bien du mal, et fixe des impératifs auxquels obéir. Malgré la confusion de vocabulaire, l'instance morale par excellence, c'est la bioéthique : un comité de sages statue sur le licite et l'illicite. Dans le brouillard de l'action quotidienne, cela aide à se rattacher à des repères clairs. L'attitude éthique telle que je l'entends, à la suite de bien d'autres, c'est presque tout l'inverse. Dans la praxis, au lieu de se conformer *a priori* à des impératifs ou des interdits, l'individu doit avant tout tenir compte de la situation donnée. La dimension morale n'est pas rejetée, elle est au contraire réintégrée dans cet ensemble complexe, prise en compte pour sa spécificité. Pour le dire vite, une attitude éthique, c'est faire en sorte qu'il y ait plus de place pour l'humain à la fin de la journée qu'au début. L'éthique est cette dimension présente dans une situation où le sujet est à la fois étayé et cependant laissé dans la plus grande intimité face au vrai, qui n'est que l'inévitable de lui-même.

Cette affirmation singulière du sujet au sein d'une situation, elle peut se dire autrement. En posant une question : « Qu'est-ce que je fous là ? » Comment des enfants peuvent-ils arriver en classe et se dire : « Je suis content d'être là, je sais ce que je fais là » ? On sait bien que le cancre de Doisneau est obligé d'être à sa table, mais regarde la pendule d'un air distrait, « absent ». Comme on dit, son désir « est ailleurs ». Au contraire, dans un réel investissement de la vie de la classe par les enfants, ce qui entre en compte, c'est précisément la dimension du désir, au sens lacanien du terme. Le désir témoigne de la présence du sujet dans la classe — Dans cette présence du désir, ou dans son absence, dans cet être-là-ou-pas-là, ce qui se pose, c'est la question du sens.

Lorsque je parle de « sens », il faut entendre ce terme comme dans l'expression : « Ça fait du sens », et non comme dans l'expression « Voici le sens d'un mot ». Dans le cas du « sens d'un mot », on a une définition, une signification — que cette dernière soit celle du dictionnaire, générale, ou bien contextuelle, pragmatique. Dans l'autre cas, on a un vécu de sens, ou d'absence de sens. Le sens, ce n'est pas donné

d'emblée. Je précise en aparté qu'ainsi, je range sous le terme de « signification » tout ce que l'on désigne généralement, en linguistique, et de façon divergente selon les écoles, sous les termes de « signification » ou de « sens ». Ce faisant, ce qui dans mon propos relève du « sens » déborde largement de la dimension strictement linguistique et sémantique. Profondément, la question du sens doit être émancipée du cadre trop étroit des Sciences du langage. Le sens est un **phénomène complexe**. Il peut s'énoncer ainsi : « Quelque chose fait sens pour quelqu'un ». Qu'y a-t-il derrière cette expression, toute simple en apparence ? La question du sens ne rejette pas la signification, mais la fait entrer dans un *mouvement*. Par « mouvement », je désigne ce « faire sens pour » qui va actualiser, pour un ou plusieurs individus, cette association entre une signification conventionnelle et un objet, une situation, etc. Actualiser, c'est rendre possible pour un individu l'utilisation et la maîtrise de cet outil qu'est le langage, afin de pouvoir articuler sa propre interprétation. Fondamentalement, le sens est une mise en relation vécue entre 1) une matière donnée dans une situation donnée, 2) un sujet impliqué, 3) la représentation que le sujet se fait de sa participation à la situation. Mais notre être-là fait plus ou moins de sens. Ce sens n'est pas décidé une fois pour toutes, et la fortune de son sort est variable. Bref, le sens n'est pas une *chose simple*, pas même une chose symbolique, c'est-à-dire un signe. Le sens est donc, je le répète, un **phénomène complexe**.

C'est-à-dire que le sens a un pied dans la phénoménalité. Il n'y a de sens que par et pour des êtres de langage, des sujets conscients qui travaillent le réel par des actes symboliques et, comme dirait Lacan, par des « faits de discours ». Partant de là, on peut interroger la procédure d'un tel phénomène, selon différentes approches, linguistique, herméneutique, sociologique, psychanalytique, philosophique, etc.

Mais ce n'est pas tout. La complexité du phénomène du sens implique que se loge en lui quelque chose d'irréductible à toute analyse. Le sens n'est pas qu'un phénomène, il est une dimension. Son approche par « tâtonnement » reste insuffisante pour le saisir, et jamais on ne peut « saisir » le sens. Ce serait plutôt lui, à l'inverse, qui parfois nous saisit. Mais rien ne saurait décider de cette saisie. Sinon, il n'y aurait qu'à construire un protocole, et d'emblée, on serait sûr de « trouver le sens », en kit, à monter en suivant le mode d'emploi propre à chaque praxis. Certes, la praxis aide le sujet à produire de la valeur, mais elle conserve au sens la place qui convient à sa singularité : à savoir la place du sacré, intouchable hormis par le seul sujet. La réponse à « Qu'est-ce que je fous là ? » regarde le sujet, et lui seul. Lacan disait : « Pour toute question le concernant, le sujet est prié de s'adresser à lui-même. » Il faut en conclure que le sens n'est pas seulement irréductible à la signification, il est également irréductible à une approche procédurale. Le sens ne se construit pas plus qu'il ne se fixe. Ou bien être là fait du sens, ou bien cela n'en fait pas.

On atteint ici la limite et la pertinence, indissociables, propres à une théorie du sens. Mais en ce point précis de limite et de pertinence, cette théorie effectue un raccord avec la position de l'éthique. L'éthique, rappelons-nous en, reste irréductible à l'édiction universelle d'une morale — édicition que l'on peut à présent rapprocher de la signification. Au contraire, tout comme l'éthique, le sens se négocie localement, avec du contingent. La dimension du sens est travaillée en permanence à la fois par le langage et par ce qui lui échappe, ce réel toujours absent et pourtant toujours là, forçant le sujet à une perpétuelle dialectique avec la complexité de la situation donnée. C'est principalement cela qui distingue le sens et l'éthique du paradigme de la signification. Celle-ci, au contraire du sens, vise à appauvrir toute *présence active* de la contingence au sein des définitions qu'elle impose au réel. Aussi, le processus du sens me semble au-delà du logico-scientifique. Il serait plutôt de l'ordre d'une dialectique négative, telle que l'entend Adorno.

Maintenant, quelle est la position du discours par rapport au sens ? Le discours, c'est initialement le fait de se poser la question : « Qu'est-ce que je fous là ? », et par là même, de commencer déjà à y répondre. Le discours, c'est ce défilé de tout ce qui va se construire en guise de réponse à la question de l'être-là. Mais pas plus qu'autre chose, ce qu'un individu dit de son propre être-là ne suffit à circonscrire le sens. Livrer une interprétation de soi-même, ce n'est tout au plus qu'une étape dans ce processus du sens : on propose un discours qui offre un état de notre perception de ce sens et de notre énonciation d'une hypothèse quant à lui. Un dialogue constant s'effectue entre le discours et la praxis. De ce dialogue, naît la singularité d'une parole.

Si un discours aide à « faire émerger » plus de sens pour le sujet, ou les sujets, d'une praxis, alors il participe du sens. C'est-à-dire que le discours ne « contient pas » le sens, mais qu'il est pris lui-même dans la machine praxique, comme l'un de ses rouages. Ce discours qui participe du sens est né et agit *dans* la praxis. C'est précisément en cela que sa pertinence ne saurait se calquer sur celle des discours à visée scientifique (au sens de « Sciences humaines »). Car tout au plus, ce dernier type de discours agit-il par impositions *sur* la pratique (ainsi, les manuels pédagogiques). Toute la question épistémologique est alors de savoir comment des relations peuvent s'établir entre différentes aires de discours praxiques. Et comment, de façon concomitante, ne plus se contenter de penser nos Sciences humaines comme des praxis, mais considérer sérieusement le cas de figure symétrique des praxis humaines comme sciences. C'est cette évidence, qui reste malgré tout une non-évidence, que cette enquête souhaite interroger, à chacune de ses étapes.

Je résumerai l'état de la situation par ceci. Pour accéder à la complexité des relations entre un discours et sa praxis, il faut partir d'un **macro-concept de base : sens/éthique/pertinence**. J'entends par « macro-concept » une base insécable de relations, en deçà de laquelle toute simplification ferait disparaître la complexité de l'humain — tuant ainsi l'objet de la praxis et de son discours. Or, si ce qui est compliqué peut être simplifié et découpé, en revanche, ce qui est complexe ne peut être que modélisé. C'est ce à quoi vise tout discours praxique.

De cet état de la question, je tirerai quatre conclusions.

La première est technique. Une telle enquête dans un univers de praxis ne peut ni ne veut viser à l'exhaustivité. Ce serait hors des moyens que je me suis donnés, et contraire à la complexité de l'objet. Je ne prétends donc faire œuvre ni de sémioticien, ni de philosophe, ni de psychanalyste, ni d'anthropologue, mais seulement d'avoir recours aux outils de ces domaines de pertinence.

Ce que je vise, et c'est ma deuxième conclusion, c'est à établir une problématique propre à ma pratique : une analyse du discours. Ceci va sembler contradictoire, mais cette thèse contient, vous l'aurez constaté, très peu d'analyses stricto sensu du discours de la pédagogie institutionnelle. C'est que la complexité de la praxis est telle qu'il faut d'abord laisser se dessiner l'objet du discours avant d'étudier le discours lui-même. — Encore que cette façon de présenter les choses soit simpliste. Mais quoiqu'il en soit, je ne déploierai les catégories d'analyse du discours proprement dites que dans la seconde étape de cette enquête. Auparavant, il m'aura fallu forer plus encore la complexité de la vie des classes, et des autres praxis de la pédagogie institutionnelle.

La troisième conclusion concerne l'étendue et la progression de la thèse elle-même. Tout d'abord, une introduction générale présente 1) mes points de départ théoriques et leur orientation méthodologique, et 2) la genèse d'une classe coopérative. Vient ensuite la première partie, anthropologique, qui resitue la praxis de la classe par rapport à toutes les dimensions qui définissent à la fois son terrain et son sujet. Étant donné que ce qui est concerné dans le quotidien de la classe, c'est le sujet humain, il est normal en effet de préciser ce que j'entends par « humain » et par « sujet ». J'étudie d'une part la présence du symbolique dans la classe : la Loi, les échanges, le langage, et plus généralement ce qui relève du sémiotique. D'autre part, je me penche sur la dimension irréductible du sujet, et propose quelques éléments d'une anthropologie du singulier, d'inspiration essentiellement freudienne. Enfin, je m'attarde sur les relations d'intégration qui existent entre la praxis des classes et la société entendue au sens habituel du terme, et en particulier le champ éducatif, que je désigne sous le terme de « champ macrosocial ». Ainsi considéré-je comme effectué un premier tour d'horizon des dimensions « anthroposociales » de la vie d'une classe coopérative. La seconde partie entre alors au cœur du fonctionnement de la « machine-classe ». En insistant avant tout, précisément, sur cette notion de « machine », l'« atomium » comme disait Fernand Oury, et en particulier sur ce que Freinet appelait le « matérialisme scolaire ». Puis en interrogeant les notions d'institution et de médiation, je précise ce qu'est une institution au sein d'une praxis, « à régime praxique », pour reprendre un des concepts mis en place à cette occasion. Cette vie institutionnelle diffère radicalement de ce que l'on

entend par « Institution » au sens habituel du terme. Enfin, je termine l'examen du fonctionnement complexe de la machine par ce que Jean Oury appelle un « Collectif ». Sans entrer dans les détails, il s'agit de l'une des pièces maîtresses, sans lesquelles le respect de la singularité du sujet ne serait qu'un vain mot.

La quatrième, et dernière conclusion, est plutôt un constat. Il découle de l'incomplétude de méthode que je n'ai jamais cessé de retrouver à chaque tournant de cette enquête. Des pans entiers de questionnements n'ont pu être qu'évoqués. Je pense en particulier à tout l'aspect « macrosocial » et idéologique, qui concerne la portée de la pédagogie institutionnelle par rapport au champ éducatif dans son ensemble, ses « allant-de-soi » et sa doxa. Je pense également à la question de la culture de la classe, qui fera l'objet de la prochaine étape de rédaction, et qui prendra une coloration à la fois ethnologique, rhétorique et topique. D'autres pans entiers de mes analyses apparaîtront, d'un strict point de vue technique, comme faisant les frais d'une insuffisante rigueur conceptuelle de ma part. Je pense en particulier à la convocation des thèses kantiennes et peirciennes, auxquelles j'ai eu recours à la seule fin d'éclairer le concept de Collectif tel qu'il est élaboré par Jean Oury. Enfin, et plus généralement, les concepts de cette enquête, dans leur élaboration passée autant que future, sont inséparables de l'autre domaine dans lequel je pratique l'Analyse du discours : je veux parler de la praxis artistique, et en particulier de l'herméneutique de textes littéraires de la Renaissance, notamment ceux de Rabelais et Boccace. Dans les deux terrains, l'unité de la praxis se révèle *complexe et mouvante*. Celle de son analyse l'est donc tout autant. Ainsi, l'analyse pratique du discours est **transdisciplinaire**, car son objet le lui impose. Ce qu'il impose aussi, mais à l'analyste, c'est de ne pouvoir prétendre tout au plus qu'à une rigueur de pensée — ou à tout le moins une volonté de rigueur.

Tout autant que de votre lecture, je vous remercie de votre écoute.

Pierre Johan Laffitte
Paris, École normale supérieure, En salle Dussane, ce 12 novembre 2003

L'état des IUFM en 2010

Un point de vue personnel

Note à l'attention d'un cadre du MEN

Cette note fut rédigée à la demande d'un cadre du Ministère de l'Éducation nationale, en octobre 2010. Son usage était à but personnel, aussi le nom de cette personne restera tu. J'ai laissé ce travail dans sa forme initiale, à titre de document.

- La souffrance est généralisée :
 - o Étudiants
 - o Jeunes enseignants
 - o Formateurs

Les raisons du démantèlement des IUFM et de la gravité de la situation, sont à mes yeux les suivantes :

- Une lutte dès les origines avec les deux grands acteurs sur le terrain desquels l'IUFM s'est bâti :
 - o Les universités
 - o Les rectorats et les académies
 - o Dans les deux cas, c'est une victoire totale sur l'autonomie d'une formation incluant la recherche (le grand intérêt des IUFM)
- Une volonté d'alignement sur le modèle de gestion de la LOLF
- Une volonté d'économies :
 - o Les stagiaires sont directement mis sur des postes
 - o La formation est supprimée (les quelques éléments fournis sur le temps libre des stagiaires ne fait office que de pudique cache-sexe — la vulgarité de mon expression n'étant qu'une image adoucie de la façon dont on traite les nouveaux enseignants)
- Un modèle économique, un projet idéologique :
 - o Réduction des postes de fonctionnariat
 - o Création d'une population d'« ingénieurs éducatifs » ayant les capacités pour enseigner, mais pas le statut d'employés inamovibles
 - o Ces nouveaux arrivants sur le marché du travail sont destinés à fournir deux contingents :
 - Vacataires : précaires de l'éducation nationale, devant attendre longtemps leur titularisation (cf. modèles étrangers : Espagne en particulier)
 - Population tout à fait adaptée à un recrutement dans l'enseignement privé. En convergence avec les dispositions de l'AGCS (Accord général sur le commerce des services), visant à ouvrir le marché de l'éducation à la « concurrence libre et non-fauscée »
 - o Précarisation du métier d'enseignant, grande mobilité géographique, politique de recrutement par établissement (cf. progression récente des statuts des chefs d'établissement)

Les raisons de la souffrance et de la période chaotique :

- Ces visions se font à court terme
- Une tactique de destruction généralisée et de délégation aux instances locales de décision (surtout les présidences d'université) : on a monté les populations enseignantes les unes contre les autres. A terme : réduction des coûts par élimination de deux corps de formation redondants ou supposés tels). Perversion du raisonnement : tout est fait, et a été fait, pour annuler ce qui faisait la singularité de chacune de ces professions.
- Mise à mal de la formation professionnalisante des IUFM
- Incohérence et permanent changement dans les programmes, épreuves de concours ; grand retard dans les délivrances de sujets 0, rendant d'autant plus difficile le travail de préparation. Le tout contribue lourdement à saper l'autorité des centres de formation, aux yeux mêmes des étudiants et préparateurs. On assiste à la même stratégie de dévalorisation et de sapement de l'image de notre profession, avant tout par une réduction des moyens qui rend impossible l'effectuation de notre mission, que dans tant d'autres services publics soumis

au même sort d'ouverture à la concurrence (postes et télécommunication, transports ferroviaires, etc.).

Le démantèlement des IUFM pouvait se lire à plusieurs signes :

- Evolution des épreuves écrites du concours de recrutement des professeurs d'école (depuis au moins 2006)
- L'intérêt et la participation du corps des professeurs agrégés dans les décisions concernant lesdits concours (le corps agrégé n'est en rien concerné prioritairement par les problématiques du primaire : dans la formation, certes, mais dans les orientations de recrutement et l'expertise pédagogique, non)
- Les rectorats ont récupéré la décision ultime de la titularisation des stagiaires, tandis que les IUFM étaient partie prenante dans l'appréciation de l'entrée dans le métier : il se peu à peu devenus de simples prestataires de service formateur — selon une logique tout à fait conforme aux rapports entre monde universitaire et monde du travail. L'intégration initiale de la formation enseignante au monde réel de l'école disparaissait. Avec l'intégration des IUFM aux universités, on assistera ensuite à la conséquence évidente de cette dérive : la brisure dans la continuité de la fonction publique enseignante, qui abandonne la formation de ses fonctionnaires.
- Un climat de défiance ouvertement encouragé, voire propagé, par les différents ministres depuis une dizaine d'années (grosso modo, depuis G. de Robien), prenant parti contre un IUFM considéré comme un « repaire de pédagogistes ». De nature politique, une telle tendance remet en question l'équilibre, certes toujours précaire, établi entre les différentes composantes de la recherche en sciences de l'éducation. Cf. la médiatisation, caricaturale et à visée électoraliste, de la querelle (totalement impertinente sur le terrain) entre méthode globale et méthode syllabique.
- La progression dangereuse et de plus en plus encouragée d'une doxa néopositiviste, qui se décline sur les trois terrains fondamentaux des « allant-de-soi » du champ éducatif : dimension économique, dimension didactique, et hélas, concernant l'approche psychologique de l'enfant (qui ne devient plus qu'un élève, voire un « apprenant » : où est alors le sujet singulier ?). Cette conjonction vise en particulier à démanteler ce qui pourtant fait le plus la réputation à l'étranger du système français : la maternelle (cf. la déclaration de X. Darcoz selon laquelle être enseignant en maternelle se réduit dans l'ensemble à changer les couches des enfants, ce qui ne demande pas une haute qualification...).

Au sein d'un tel tableau les IUFM doivent être défendus contre des attaques dont les raisons invoquées sont de pure façade pour cacher de simples enjeux de pouvoirs et soucis d'économie.

Néanmoins, les IUFM sont, sur d'autres plans, grandement critiquables :

- Une volonté de « jouer sur le terrain » de l'université, et surtout avec sa logique :
 - o Logique aux exigences d'une rationalité qui demeure hors d'une praxis pédagogique proprement dite. Partant, la conception de la recherche en pédagogie, telle que l'ont promue les sciences de l'éducation et les IUFM, n'a jamais pris la position de l'enseignant dans la classe comme source d'autorité et de pertinence de la production théorique. La hiérarchie inhérente au champ éducatif, basée sur les diplômes universitaires, n'a jamais été véritablement (re)mise en question. Fondamentalement, les enseignants « du terrain » (les bien nommés « primaires », mais aussi les « secondaires ») sont là pour appliquer ce qui est pensé dans le champ (du) « supérieur », et ce qui est décrété dans le champ du pouvoir.
 - o L'épistémologie des sciences de l'éducation est, plus que toute autre, aliénée aux conditions objectives de la structure du champ de sa production — or, c'est aussi le champ de son objet. Il s'ensuit qu'il y a là une torsion éthique de toute première importance, et d'autant moins visible aux yeux mêmes de ceux qui devraient au contraire y porter la plus grande attention.
 - o Les IUFM sont ainsi entrés dans une logique et une structure des relations au sein du champ éducatif qui devait mener, tôt ou tard, à un affrontement. De fait, cet affrontement n'a jamais cessé, mais sur le plan politique (cf. première partie de cette note) ; son issue, qui eût encore pu être atteinte dans une relativement intelligence, a été grandement encouragée à se déclinier dans sa version la plus caricaturale, et ce, sous la pression de luttes qui, sur le plan fortement médiatisé des décideurs politiques, relèvent surtout du populisme et de l'opinion.
- Malgré leur réputation de « pédagogisme », dû à la focalisation des passions et des opinions autour d'un certain nombre de personnalités plus ou moins médiatiques (Philippe Meirieu, pour ne citer que lui), un grand nombre d'IUFM ont eux-mêmes été dans la dernière décennie le terrain d'un retour aux « didactismes » et à la radicalisation (c'est-à-dire à la caricature) de l'opposition entre « pédagogie » et « didactique ». Par

exemple, l'IUFM d'Amiens, malgré la présence d'un instituteur HDR en sciences de l'Éducation, ne compte officiellement parmi le corps de ses professeurs d'universités aucun chercheur en sciences de l'éducation.

- Une formation initiale et continue nécessite une pensée beaucoup plus profonde de la relation terrain/formation, que celle qui est généralement engagée par les IUFM. Là encore, le débat ne tient pas compte de la réalité de la praxis pédagogique.

Ce qui nous attend, en termes de formation des futurs enseignants, s'avérera, presque assurément, pire encore que ce qui peut être critiquable dans l'état actuel des IUFM :

- Une formation de plus en plus centrée sur des contenus qui ne seront pas pensés du point de vue de la pratique de l'école, mais de ce que sont capables de fournir des enseignants du supérieur selon leurs exigences scientifiques propres — cela pose la question des enseignants habilités à enseigner dans un Mastère de formation au primaire et au secondaire. En particulier, la nécessité de diplômes habilitant à enseigner dans le supérieur (Mastère, thèse, agrégation) n'est en rien une assurance de maîtriser des problématiques propres à la pédagogie des niveaux élémentaires et secondaires. Par exemple, qu'une expertise dans le domaine des sciences physiques soit un élément nécessaire pour la formation disciplinaire des enseignants, ne doit pas laisser croire qu'il ne s'agit ensuite que « d'adapter » (synonyme, quoi qu'on en dise, dans les esprits de nombreux scientifiques, de « vulgariser ») ces savoirs durs à la classe primaire ou secondaire, selon une didactique « seconde ». La disjonction entre enseignements durs prodigués par les départements de recherche et « suivi de terrain » par les enseignants d'IUFM est une vision de l'esprit
- Une relation entre recherche et pratique qui se calque sur le rapport de plus en plus « formatant », sous le terme de « professionnalisation » dans le cadre des mastères, alors qu'il faudrait une conception complexe de la relation pratique/recherche
- Une absence totale de formation initiale ; le terme de « professionnalisation » restera un paravent tant qu'une vision unifiée du champ de l'enseignement, depuis les classes jusqu'à l'université, ne sera pas mise en place — a-t-elle jamais existé ?

Pour la situation actuelle des propositions IUFM :

- Un dilemme se pose aux équipes dirigeantes :
 - o Privilégier le maintien du maximum de postes, au risque de mastères lourds en termes d'heures, demandant aux étudiants un travail beaucoup plus lourd que dans d'autres filières, pour un diplôme de valeur égale. Autre difficulté : de plus en plus d'étudiants doivent travailler pour financer leurs études.
 - o Privilégier des mastères plus « légers », en concordance avec les taux horaires de l'université. La grande perte concerne le taux d'encadrement, qui était le fer de lance d'une véritable politique de formation du Ministère.
- Des mastères à la crédibilité et aux débouchés amoindris :
 - o Raréfaction des postes au concours
 - o Peu de formation effective à d'autres carrières — A moins que ne soit véritablement pensée une transversalité des parcours possibles, et une personnalisation des trajets individuels dans la formation (liens avec certains enseignements d'autres mastères). Réciproquement, certaines UE des mastères d'enseignement pourraient attirer un nombre considérable des personnes visant à préparer les concours de recrutement, mais faisant un autre mastère.
- Des éléments de réflexion :
 - o Une généralisation de la formation continue
 - o Une boucle praxique entre recherche et pratique
 - o Contre la fascination de la solution-miracle de la « nouveauté » (du type de l'ex-CNIRS, etc.), faire un état des lieux sérieux de ce qui, dans les faits, se produit déjà de pertinent :
 - « A quoi ça marche ? » : est-ce transmissible (et si oui, à quelle échelle : généralisable ?)
 - Permettre de survivre, de tenir. Aider à ce que des poches d'oxygène demeurent (à l'heure actuelle, tout va à l'encontre d'une telle tendance)
 - Réfléchir sur les « grilles d'analyse », et sur les grands paradigmes qui établissent la valeur de l'enseignement