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

Table des matières

Table des matières **3**

INTRODUCTION GÉNÉRALE DES REPÈRES DANS LE PRÉCAIRE 9

Chapitre 1 Vers une analyse praxique du discours **13**

I. L'objet d'étude : terrain et corpus de la pédagogie institutionnelle 14
II. Définitions (trans)disciplinaires pour une analyse praxique du discours 15
1. Discours et praxis 16
2. Sens, éthique et pertinence 24
3. Praxis et poièsis : production de la valeur 33
III. Le statut complexe du sens et de son discours 46
1. Un être-restreint du sens ? 46
2. Sens, éthique, pertinence et discours 53
3. Régime épistémologique de la convocation d'auteurs : précisions de méthode 59
IV. Déroulement de l'enquête et position de la présente thèse 61
1. Position de la thèse : début de la première étape de l'enquête 61
2. Étapes ultérieures de l'enquête et de l'analyse praxique du discours 66
Des repaires pour le précaire 69

Fragments d'un discours pédagogique **71**

V. De quoi parlons-nous ? 71
VI. Extraits 73

Chapitre 2 Un repaire pour le précaire. Naissance d'une classe coopérative T.F.P.I. **75**

I. La classe ne naît pas dans le vide 75
II. Fermer le gaz émergence de la classe au milieu d'un champ doxique 78
1. De l'univers de croyance du champ vers l'univers de confiance de la coopérative 78
2. De la classe désirée à la classe réelle 83
3. Fonder la confiance sur une croyance 88
III. L'air de la classe l'émergence d'une classe coopérative 92
1. « Le piège dont on sort grandi. » L'institutionnalisation du milieu et l'émergence de sa culture 92

2. La dialectique négative de la praxis et de la culture 105
IV. Peu à peu le temps des fondations 110
1. L'émergence praxique : contingence et ordonnancement 110
2. De l'aléatoire des points d'ossification à la singularité de l'atomium 121

PREMIÈRE PARTIE. ANTHROPOLOGIQUE. LA PÉDAGOGIE A VISAGE HUMAIN 127

Chapitre 1 Le symbolique dans la classe 131

I. Situation de la pédagogie par rapport au champ anthropologique 131
1. Remarques de méthode 131
2. Approches anthropologique et pédagogique de l'éducation 136
II. La marque de la Loi la classe comme milieu symbolique 144
1. De la Loi symbolique au règne de l'inter-dit 144
2. Structure symbolique de la machine-classe et sa gestion 146
3. La classe comme milieu : lieu, limite, loi, langage 152
4. De l'idéologique au symbolique 156
III. La classe, milieu d'échanges réciproques 159
1. Les lois de l'échange dans une classe coopérative 160
2. La monnaie intérieure : l'échangeur universel de la classe coopérative 164
3. La monnaie et la valeur de l'inéchangeable : le sacré dans la classe coopérative 186
IV. Langage et éthique la dimension sémiotique de la praxis 193
1. Rapports entre praxis, langage et sémiose 194
2. Origine sémiotique du statut langagier de la praxis 203
3. L'éthique, du sémiotique praxique au sémantique culturel 219
Les mots de Miloud dans le texte des autres (Fragment d'un discours pédagogique) 247

Chapitre 2 Les bouches de pénombre. Éléments d'une nécessaire anthropologie du singulier 259

Fragments d'un discours pédagogique 259
Introduction. Position de l'inconscient comme fondement anthropologique de la singularité 265
1. Approches de la question inconsciente 265
2. Singularité : considérations préliminaires 272
3. L'accueil du sujet par la praxis 281
II. Retrait. Présence de l'inconscient dans la classe 289
1. Une absence sur fond de présences 289
2. Matière inconsciente fondamentale 301
3. Singularité, angoisse et sémiose 325
4. La polychromie des identifications 333
III. Clairière du sens dans l'accueillante pénombre de la classe. Fathia dit qu'elle est contente (1) 352
1. Du symbolique comme enjeu pédagogique? 353
2. Pratiquer la parole et questionner le sens 356
IV. La fabrique de la pénombre. Les arabesques du désir prises au tissu éthique 363
1. Fathia et la culture de la classe (2) : les conditions complexes d'une poièsis et d'une interprétation 363
2. Images éthiques et dynamique symbolique 375
3. Économie psychique et économie générale 408

Chapitre 3 L'aire anthroposociale et la notion d'intégration 423

I. La distinction social/anthroposocial 425

1. Distinction entre groupe social et groupe macrosocial 425
2. Distinction entre l'anthroposocial et le macrosocial 431
3. De la distinction à la disjonction : la ratio identitaire-ensembliste (Castoriadis) 436
II. La notion d'intégration 442
1. Intégration, identité et totalité 443
2. Intégration et anthroposocial 447
3. Intégration et complexité 449
III. Intégration et praxis 453
1. L'émergence du social-historique 453
2. La praxis comme machine intégratrice 461
3. Praxis et sujet : le fondement anthroposocial de la praxis 467

DEUXIÈME PARTIE. MACHINIQUE. UNE SINGULIÈRE MACHINE À PLEIN RÉGIME 473

Chapitre 1 L'atomium de la machine-classe 477

« Ne pas élever le débat. » Fragments d'un discours pédagogique (et de son analyse praxique) 477
1. Image de la classe en atomium 477
2. Ancrage dans la production : la complexité gît dans la moindre des tâches 490
3. Le matérialisme scolaire de Freinet à Oury 506
II. La notion de machine praxique et institutionnelle 518
1. Les productions de la machine : précisions préliminaires 519
2. L'organisation produit l'autonomie 522
3. La récursion produit le soi 525
4. La boucle générative, ou praxis, produit de l'être 527
5. L'ouverture produit de l'existence 542

Chapitre 2 Le régime de fonctionnement de la machine praxique. Institutionnalisation et médiation 561

I. Régime de fonctionnement praxique et intégration 561
1. Présentation de la notion de régime 561
2. Le concept d'institution et la question de son régime de fonctionnement 572
3. Institution et régime de fonctionnement praxique 587
II. L'institutionnalisation de la classe coopérative 600
1. De l'institution à l'institutionnalisation 600
2. Responsabilité coopérative, pouvoir collectif et puissance singulière 634
3. Polymorphie institutionnelle 667
III. Médiations et redéploiement 686
1. Médiation et institution 687
2. La médiation comme schème praxique 692
3. Embrayage de l'aire culturelle et de l'aire discursive P.i. autour de la médiation de la machine-classe 709

Chapitre bouclant. Le schématisme du Collectif. L'hypothèse abductive d'un champ transcendantal pragmatique 725

Fragments d'un discours psychothérapeutique 725
I. Position du Collectif : articuler deux aliénations 729
1. Ce que n'est pas le Collectif 729
2. Le sujet et le milieu : soigner de l'imaginaire, accueillir le réel, aliéner au symbolique 732
3. Champ transcendantal pragmatique et éthique 743

4. Décision en faveur d'un certain schématisme 757
Première ouverture conclusive : ancrage du champ praxique dans l'actualité et la précarité de ses situations 765
II. Schématisme structural du Collectif 767
1. Diacritique et transfini 767
2. Le Praticable et la notion de modèle négatif : matérialisme et dialectique négative 788
Quatrième ouverture conclusive : lieu du vide, respect de la négativité et point de singularité praxique 797
III. Agent du discours et schématisme éthique du Collectif 799
1. Le personnel du Collectif 799
2. Collectif et sémiotique : agent du discours et entrée du sujet dans la structure 805
3. Discours et semblant 818
Bouclage. De l'aliénation praxique du sujet, ou : « Laissez infuser davantage » 841
1. Laurella, ou la classe entre mère et repère 841
2. Collectif et aliénation praxique 857
Fragment d'un discours psychothérapeutique 877
3. Un sujet parmi d'autres (fragment d'une analyse praxique du discours) 881

ANNEXES 891

Index 893

Bibliographie 917

I. Corpus primaire 917
II. Corpus secondaire 918

Table analytique 921

Introduction générale

Des repères dans le précaire

Caminante, no hay camino, se hace el camino al andar[1].

Antonio Machado

Rien n'est plus pratique qu'une bonne théorie.

Kurt Lewin

[1] « Promeneur, il n'y a pas de chemin, le chemin se fait en marchant. »

Chapitre 1
Vers une analyse praxique du discours

Voici le préambule à une rédaction que le présent ouvrage n'achèvera pas. Son seul but est que le sens global de la démarche soit présent à l'esprit du lecteur, et fasse prendre patience ou perspective à une lecture qui pourra par moments donner l'impression de s'égarer par trop de voies diverses, sans recoupement entre elles en apparence : un égarement dans lequel doit, non pas se perdre, mais accepter de perdre quelques prérogatives de puissance, toute théorie qui vise à aborder sérieusement la complexité humaine là où elle émerge, s'organise, vit, et risque à tout instant de s'évanouir — dans sa *praxis*.

Ce texte, j'en sais à la fois la vanité et la naïveté. Vanité, car il s'agit de donner une ampleur programmatique à un tout qui, bien que réfléchi depuis maintenant près de dix ans, n'en est pas pour autant rédigé. Naïveté, car malgré les lignes et les intuitions centrales qui resteront prégnantes à travers toute l'entreprise, on ne peut considérer ce qui n'est pas encore écrit comme ayant pu être sérieusement pensé. À quoi bon, alors, l'annoncer ? Je vais au moins me risquer à quelques mises au point de départ, honnêtetés aux vertus toutes temporaires mais qui auront le mérite de rendre la lecture moins serve du parcours de l'auteur et de ses précaires îlots de certitude, et donc, je l'espère, rendront la critique d'autant plus fertile.

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 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. Pour plus de détails, je renvoie dès à présent à la prochaine étape de cette introduction générale qui cède la parole aux praticiens, lesquels éclaireront plus précisément « de quoi nous parlons ».

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. Cette précision devra, quant à elle, attendre le deuxième chapitre de la seconde partie de cette thèse pour faire l'objet d'une étude plus complète.

La pédagogie institutionnelle, enfin, représente 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, pour s'en convaincre, 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 les Sciences de l'Éducation, etc.).

II.
Définitions (trans)disciplinaires pour une analyse praxique du discours

Cette très brève présentation s'étoffera au fur et à mesure que nous entrerons dans l'aire culturelle de la pédagogie institutionnelle, et dans le milieu institutionnel de ses classes coopératives. Elle suffit néanmoins pour l'instant à poser le terrain sur lequel va se déployer notre interrogation dans ses termes propres, et selon sa méthode d'investigation spécifique, que l'on va à présent introduire. Cette théorie se construira au fur et à mesure du dessin qu'elle va faire de son objet, suivant en cela le rythme de présentation de ce dernier. Étant donné le matérialisme *de méthode* qui guide l'ensemble de l'enquête, il eût été contradictoire de se donner un socle dogmatique ; ce n'est que dans les relations qui s'instaurent entre les parcelles

accumulées que je chercherai, tant que faire se peut, de construire des schèmes cohérents entre eux et relativement au projet d'ensemble : respecter l'objet dans la singularité de son rythme (pour une définition de ces deux termes de « singularité » et de « rythme », je renvoie au deuxième chapitre de la première partie : « Les bouches de pénombre »). Ce sera donc un « systématisme local » que je chercherai à assurer à chaque étape de cette enquête. On verra néanmoins, en bien des endroits, des effets d'annonce ou de rappel indiquant comme nécessaire le recours d'analyses ultérieures ou antérieures afin de ne pas réduire la complexité de l'objet de l'analyse en cours. Cela ne signifie pas que « le système » est d'ores et déjà construit, ou que l'ensemble est présent hologrammatiquement en chaque point : de cela, je n'en sais encore rien. De telles anaphores ou cataphores n'auront de valeur que par rapport à des résultats déjà atteints, et elles n'impliquent nullement, dans mon propos, l'unité transcendante de cet objet de connaissance et d'existence qu'est la relation complexe entre une praxis et son discours.

1. Discours et praxis

i. Discours

Il est donc logique que je ne donne pas d'emblée une théorie du discours systématiquement unifiée, mais seulement une terrain définitionnel assez solide pour lancer ensuite son travail constant par l'objet de l'enquête. Le concept de discours ici retenu n'est pas linguistique *stricto sensu*, mais s'ancre néanmoins dans le champ sémiotique. Autant dire, donc, que l'ensemble de ses concepts sera d'une part souvent proche de l'inspiration pragmatique de l'approche du langage, mais d'autre part s'ancrera dans une conception de la relation praxis/discours irréductible aux seules sciences du langage. Comme point de départ, je souscris à la définition suivante, de Jean-Claude Coquet, qui veut qu'un discours soit :

> (…) une organisation transphrastique organisation transphrastique (visée inconnue des linguistes *stricto sensu*) rapportée à une ou plusieurs instances d'énonciation[2].

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

[2] Jean-Claude Coquet, *La Quête du sens. Le langage en question*, Paris, PUF, Formes sémiotiques, 1997, p.148.

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 (cf. les « hypothèses de base » des analyses en psychologie des petits groupes), 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)organisateurs de toute praxis. Je précise de suite (avant d'y revenir plus en détail) que 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-il 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 complexité est lourde de la dimension ontologique, organisationnel 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, ce qui est complexe ne peut être en revanche 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. Une enquête dont le propos quant aux notions de sens, d'éthique et de pertinence sera de les émanciper de leur seule appartenance au domaine des sciences du langage ; non pour quitter la question du langage, mais pour la reposer à un niveau plus radical, plus intégrant, plus complexe (autant de termes qui, dits ici de façon aussi péremptoire, j'en suis conscient, ne peuvent que sembler, ou bien vagues, ou bien dogmatiques : là encore, je laisse le soin aux différentes étapes de l'enquête le soin de préciser leur définition et d'étayer leur affirmation, en attendant de pouvoir en fournir une théorisation unifiée de manière satisfaisante).

ii. Praxis

Cette transdisciplinarité imposée par son objet demande néanmoins quelques définitions de départ, concernant ses principaux outils conceptuels. Et en premier lieu, il faut préciser l'objet qui engage cette transdisciplinarité même : le concept de praxis. Je précise d'emblée que la définition donnée ici n'est qu'une vision très simplifiée de la question, et que je repousse à dessein une discussion conséquente du

concept, en particulier dans ses versions contemporaines, c'est-à-dire héritières de Marx (je pense en particulier à Bourdieu, Sartre et Granier), jusqu'à la seconde étape de cette enquête, lorsque, précisément, l'on en viendra à considérer le problème de ce que j'appelle le champ praxique et de son intégration au niveau sociohistorique. J'ai en effet recours au concept de praxis, tel qu'il est refondé par la philosophie marxienne, pour deux caractéristiques : d'une part l'étendue situationnelle qu'implique sa définition, et d'autre part son exigence de nouage entre ce qui relève du *praxein*, du *theorein*, et du *poiein*. Ce nouage est, tel quel, absent de son origine aristotélicienne : il en est même rigoureusement exclu ; mais c'est pourtant là que je me permettrai de réintroduire le couple notionnel aristotélicien praxis/poièsis dans l'armature notionnelle de mon enquête.

En ce qui concerne le concept dans son extension, depuis Marx, on entend généralement par praxis un terrain d'action « travaillé » par les humains, êtres historiques et sociaux. La définition la plus étendue est due à Lacan, qui dit d'elle qu'elle est le

> (...) terme le plus large pour désigner une action concertée par l'homme, quelle qu'elle soit, qui le met en mesure de traiter le Réel par le Symbolique. Qu'il y rencontre plus ou moins d'imaginaire ne prend ici que valeur secondaire (...)[3].

Signalons d'ores et déjà qu'à ainsi parler de praxis, et sans lui donner pour cela une ampleur de champ démesurée, on peut la considérer comme extensible à toute présence d'individus humains. Ce qui ne signifie bien sûr pas que toutes les situations soient travaillées par le symbolique de la même façon, ni avec la même intensité. C'est ce qui fait d'une part la spécificité de chaque praxis (au sein d'une même culture et, *a fortiori*, lorsque l'on considère plusieurs cultures), et d'autre part le degré d'élaboration et d'efficacité de chacune. Une praxis désaliène et aliène à sa façon : le tout est de savoir quel type d'aliénation symbolique va être le plus profitable à l'individu pour accéder à la dimension du Sujet. La praxis pédagogique, par exemple, doit être spécifiée et ses critères d'efficacité, établis, afin de promouvoir au sein de la praxis des classes un travail du sujet par le symbolique de la façon la plus poiétique possible. Bref, ce qui se définit ici, c'est la singularité de toute praxis concrète, ainsi que sa singularité conceptuelle — c'est

[3] Lacan, *Le Séminaire. Livre* XI. *Les quatre concepts fondamentaux de la psychanalyse. 1964*, Paris, Seuil, Le Champ freudien, rééd. Points, 1973.

ce que préciseront les chapitres centrés sur l'anthropologie du singulier : « Les bouches de pénombre » et « Le Collectif ».

La tradition philosophique depuis la pensée grecque, aristotélicienne surtout, considère que la praxis est l'action « nécessaire » ayant pour fondement la servilité de l'homme, qui doit aussi chercher la perfection des choses et des produits d'usage. Elle forme un couple antinomique avec la poièsis, qui désigne l'action « libre », dans laquelle le citoyen libre de la Cité ne réalise et ne transforme que lui-même, dans la seule quête de sa perfection. Pour Marx[4] et la vision matérialiste du développement humain au sein de l'Histoire, il y a au contraire indistinction entre les deux formes de production. Il n'y a que de la praxis, qui est tout à la fois potentiellement émancipatrice et intrinsèquement aliénante. Tout dépend de ce qu'en font les producteurs eux-mêmes ; en des termes qu'introduira le chapitre intitulé « Le régime de fonctionnement de la machine praxique », je dirai que tout dépend du « régime de fonctionnement » de la situation. La praxis est aliénante parce qu'elle lie irrémédiablement « l'essence » de l'homme au procès de transformation matérielle de ses conditions de vie. La praxis est émancipatrice parce que le travail est la seule transformation possible de soi, et que dans une certaine forme de maîtrise des moyens de production, celui-ci peut effectivement mener non à une aliénation (le pur marchandage par le prolétaire de sa force de travail), mais à une réelle transformation des conditions de vie collective[5]. La liberté n'est pas la recherche uniquement intérieure d'une adéquation à une supposée essence de soi, mais avant tout une victoire qui s'obtient sur le terrain de la maîtrise effective et matérielle des moyens de production. Les conditions de réalisation de celle-ci forment l'horizon inévitablement commun de la lutte contre les divers effets aliénants des structures sociales. Or « lutter contre » ne revient pas à les nier, ni sentimentalement, ni théoriquement…

La praxis est donc le sol dans lequel s'enracine le rapport de l'individu à ce qui l'aliène et le définit. Il est plongé dans une situation qu'il n'a pas forcément choisie, et dont il va, bien obligé, tenter de faire le

[4] Pour l'ensemble de ce qui suit, voir surtout Etienne Balibar, *La Philosophie de Marx*, Paris, La découverte, Repères, 1993.
[5] Balibar, *Op. cit.*, p. 40-41.

terrain de son émancipation. Alors sa pratique fera naître une praxis. Dans la dialectique de la participation des hommes à la transformation de leur évolution, la praxis se pense comme une transformation collective, un processus par rapport auquel il n'y a aucune extériorité. Le couple antithétique praxis/poièsis est dissout, pour le marxisme, de par l'évanouissement de ce qui impliquait son existence théorique : la présupposition d'une essence humaine hors du devenir historique. L'être chez Marx n'est même pas précédé par l'existence : il n'est que devenir, c'est-à-dire transformation matérielle des structures sociales par des hommes dont les existences sont contenues tout entières dans ce processus historique qui les intègre. Les hommes existent comme sujets effectifs de l'histoire, et non comme atomes précédant les conditions de vie qu'ils ont à changer. Ils ont les moyens d'agir sur elles, mais cela ne veut pas dire qu'ils peuvent s'en abstraire réellement. Ils en sont les acteurs et non les créateurs originels. C'est un des aspects de la complexité praxique : les hommes peuvent penser l'évolution dans laquelle ils sont inclus, au point même parfois d'impenser cette appartenance.

Et dans ce portrait pourtant si communément évoqué partout ailleurs dans la société, comment ne pas vouloir reconnaître deux absents : l'enseignant et l'écolier ?

Un critère simple pour savoir si deux individus font partie d'une même praxis, et dont la raison profonde apparaîtra lorsque l'on s'intéressera à l'aspect inconscient de la complexité praxique, est de savoir s'ils sont corporellement coprésents dans une situation commune. À partir de là, on peut distinguer deux grandes catégories de praxis dans l'aire que va parcourir notre enquête. La première catégorie, c'est bien sûr celle des classes primaires elles-mêmes. Le but de leur étude est double. Montrer en première approche à quoi ressemble la complexité d'une classe T.F.P.I., et donner à voir les outils avec lesquels celle-ci est appréhendée, dans la classe comme dans le discours qui l'analyse. Ce discours se retrouve essentiellement dans un corpus monographique qui constitue l'essentiel de la production théorique de la pédagogie institutionnelle. En effet, la seconde catégorie de praxis concerne les groupes de travail qui réunissent les seuls praticiens, et dans lesquels on rapporte les problèmes afin d'en parler, de les résoudre en élaborant des projets de réponse à réinjecter dans la classe. Parfois, ces réinjections doivent se faire dès le lendemain

matin : c'est là que servent, géographiquement éparpillés, les « ChamPIgnons » qui regroupent environ une quinzaine d'instituteurs d'une même région, généralement une fois par mois. Ce sont aussi, plus fondamentaux mais annuels, les stages de formation. Qui les dirige, qui les prend en charge ? Les praticiens. Il y a là quelque chose de l'ordre de la « passe ». Il s'agit d'une dimension supérieure à la discussion : c'est un moment où les enseignants peuvent non seulement apporter leur vécu, mais s'emparer des outils théorico-pratiques déjà éprouvés par d'autres. Il ne s'agit pas d'une simple reproduction des ChamPIgnons en plus grand; la parole et la situation n'y sont pas les mêmes. On a donc un changement non seulement d'échelle, mais de dimension. Enfin, troisième « sous-catégorie » des praxis de praticiens : les moments de mise au point de textes, en commun ou solitairement.

Cette présentation de l'activité des praticiens obéit à une vision matérialiste de la « condition d'existence sociale des hommes ». J'entends par « matérialisme » la compréhension de la genèse matérielle des actions humaines, qu'elles soient intellectuelles ou non. Trouver des racines à la pensée n'est pas nier sa logique interne, mais comprendre son efficacité spécifique : non pas immédiatement universelle, mais pertinente dans une situation donnée, et potentiellement applicable à d'autres praxis. Comme l'affirme l'une des plus fameuses *Thèses sur Feuerbach* :

> Toute vie sociale est essentiellement pratique. Tous les mystères qui entraînent la théorie vers le mysticisme trouvent leur solution rationnelle dans la pratique humaine et dans la compréhension de cette pratique[6].

Notons surtout dans ce passage la reconnaissance d'un horizon « pratique » qui est un des éléments fondateurs et indépassables des phénomènes humains, et surtout l'intrication fondamentale de ce *praxein* avec un *theorein*, qui signe la véritable autonomie du concept de praxis par rapport à ce qu'est une simple et pauvre situation, mais qui représente malheureusement 90% des cas du quotidien de nos « mégamachines sociales », et où, au lieu d'avoir à faire à des praticiens, on ne voit que des pratiquants, des préposés et des maillons disjoints d'une chaîne impensée. À ce stade, on peut reconnaître la façon Marx met en valeur la dimension de la réalité dans sa dimension active, comme une donnée subjective et non

[6] Karl Marx, *Œuvres philosophiques*, Paris, Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, 1982, p. 1033.

seulement « objective ». Mais comme le soulignent Gérard Bensussan et Solange Mercier-Josa, cette mise en valeur était au départ le fait de l'idéalisme, et en particulier de Hegel, qui voyait dans la praxis, conçue en tant que présence effective de la volonté libre dans la chose, droit d'appropriation de l'homme sur toutes choses, la réfutation en acte de la thèse kantienne de l'inaccessibilité ou de l'inconnaissabilité de la chose en soi[7]. La critique de Marx réside alors dans le fait qu'une telle pénétration ne se veut que travail abstrait de l'esprit et ne se reconnaît pas comme l'activité réelle sociale de production d'un savoir. Or, c'est peut-être en ce point, qui constitue pourtant le véritable acquis matérialiste d'une pensée de la praxis, que se loge le danger de laisser supposer que la chose, qui force la pensée, peut être totalement appréhendée par cette dernière. Et c'est dans ce danger d'une conception de la praxis comme toute-puissante à saisir le réel que peut se loger, dans la pratique quotidienne, la ruine du recours au concept de praxis.

2. Sens, éthique et pertinence

En effet, si l'on veut se donner les moyens de distinguer plus essentiellement une praxis véritablement émancipatrice, des situations appauvrissantes et suraliénantes qui envahissent les pratiques sociales, on est bien vite amené à interroger autre chose que la seule dimension « macrosociale » de l'existence des hommes. La complexité est, si je puis dire, « encore plus complexe », et ne se résout pas en termes purement sociaux et historiques. C'est pourquoi le concept de praxis, tel que la présente enquête le convoque, demande quelques précisions, voire quelques distorsions. J'en viens donc maintenant au second point sur lequel j'ai insisté pour justifier mon recours à ce concept : son exigence de nouage entre ce qui relève du *praxein*, du *theorein*, et du *poiein*. Ce qui va réintroduire la vieille sorcière de la poièsis dans notre matérialisme de méthode. Mais pour comprendre la logique de cette réintroduction, il faut saisir quels sont les enjeux propres à ce que j'appelle une analyse praxique du discours, et pour cela procéder par étapes, lesquelles vont nous faire rencontrer les trois dimensions qui vont être pour notre enquête comme des

[7] Gérard Bensussan, Solange Mercier-Josa, « Praxis », in Gérard Bensussan, Georges Labica, éd., *Dictionnaire critique du marxisme*, Paris, PUF, Grands dictionnaires, 1982, rééd. Quadrige, 1999, p.909. Les auteurs analysent en particulier les thèses 1, 2, 3 et 8 des *Thèses sur Feuerbach* ; leur référence à Hegel vise les § 44sq. des *Principes de la philosophie du droit*.

balises, de véritables repères dans la construction si précaire des praxis au sein de la mégamachine sociale : le sens, l'éthique et la pertinence.

i. Vers un macro-concept de base : matérialisme praxique et discours

C'est en effet l'interrogation propre à cette analyse qui impose le retour de la catégorie aristotélicienne de poièsis, ainsi que les modifications théoriques qu'elle subira. La praxis est une machine dont le telos est la production d'une valeur, ce qui la place sous le chef d'une approche sémiotique — j'y reviens plus loin. La poièsis ainsi entendue désignera la force créatrice de cette valeur, telle qu'elle peut être le fait d'un sujet individuel, ou d'une structure de production maîtrisée par plusieurs sujets — ce qui est proprement la définition d'une praxis. Or cette valeur ne se limite pas à des termes économiques, sociologiques ou historiques au sens que lui donne le cadre marxien (ou du moins certains écrits, comme je le précise à la fin de ce paragraphe). Cette enquête ne considérera donc pas le terme de matérialisme dans un cadre limité à une conception sociohistorique de la praxis. Dans le courant de cette thèse, la position matérialiste sera régulièrement réinterrogée par rapport aux différentes régions épistémologiques qui aident à saisir la complexité de la praxis. Peut-on parler d'un matérialisme à propos de la production sémiotique, et en particulier par rapport au concept hjelmslévien de « substance du contenu » que reprend Molinié ? Peut-on, comme François Rastier, évoquer alors une « matière non hylétique » ? (Discussion qui guidera le chapitre « Le symbolique dans la classe ») De même, peut-on parler d'un « matérialisme inconscient » ? (Cf. le chapitre « Les bouches de pénombre ») Ensuite, que voulait dire Freinet lorsqu'il évoquait un « matérialisme scolaire » ? Cela aurait-il à voir avec une certaine conception de la classe comme une machine physique, tel que Morin en propose le concept ? (Cf. « L'atomium de la machine-classe ») Enfin, peut-on parler, à propos d'un milieu structuré institutionnellement, d'un « matérialisme institutionnel » ? (« Le régime de fonctionnement de la machine praxique. Institutionnalisation et médiation ») Bref, toutes ces questions seront autant de façon de poser, sous ses différents aspects, le problème d'un matérialisme proprement praxique. Et l'on comprend que cette question ne pourra être posée que lorsque ces chapitres auront permis de préciser ce que, au sein de cette enquête, recouvre le concept de praxis : je renvoie donc

pour cela au chapitre « Le Collectif ». L'enjeu sera donc de ne pas réduire la question du matérialisme à sa seule version « historique », ne concernant que le seul niveau d'intégration macrosocial (terme qu'explicitera « L'aire anthroposociale et la notion d'intégration »). Sans aller plus loin pour l'instant, il faut néanmoins noter que, dans la lignée de *La Part maudite* de Bataille et de son projet d'une économie générale (par opposition à la vision restreinte d'une économie calquée sur la seule macroéconomie industrielle et de marché), deux auteurs omniprésents dans cette thèse ne cessent de promouvoir une « économie générale » des praxis : Morin et son idée de lier constamment analyse macrosociale et complexité anthroposociale, et Jean Oury, qui dans une saison récente de son Séminaire de Sainte-Anne, a particulièrement articulé la notion de travail chez Marx, Freud et Lacan, à partir des écrits de jeunesse de Marx, des brouillons du *Capital* et de leur relecture par Niels Egebak[8]. Cette discussion, fondamentale, ne sera pas abordée de front dans cette étape de l'enquête : je me contenterai de poser les jalons qui, par la suite, permettront de la reprendre d'un point de vue propre à l'analyse du discours, lorsque notre parcours permettra enfin d'y accéder.

Cela étant posé, il s'agit de voir comment aborder un tel matérialisme praxique. Mais, je l'ai déjà dit et le repréciserai dans le courant de la thèse, je ne défends ici qu'un matérialisme de méthode, qui ne dépend en rien, dans le cadre de cette enquête, d'une quelconque option spirituelle ou cosmologique. Je ne cherche à établir que les conditions d'étude rigoureuse d'un objet : la praxis qui, dans son immanence, arrive à émerger, vivre, survivre et déployer une aire où une certaine qualité poiétique est possible, accessible à ce qui relève d'un sujet. Or, si l'on veut saisir en quoi de l'humain peut germer et croître dans une telle immanence, demeure néanmoins nécessaire une possibilité de prise de distance, d'analyse et de réinjection d'une pensée. C'est là la fonction du discours, déjà précisée ci-dessus. Comment situer praxis et discours, l'une par rapport à l'autre ?

[8] Niels Egebak : « Le Concept du travail en général chez Marx. Vers une anthropologie matérialiste », article traduit du danois et mis à disposition sur le site personnel de Michel Balat : http://www.ifrance.com/michel-balat.

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*. La notion de macro-concept provient de la méthode de Morin, qui pose une complexité de départ à tout objet observé. Je reviendrai sur les relations entre la complexité morinienne et l'objet praxique dans le dernier chapitre de la première partie : « L'aire anthroposociale et la notion d'intégration ». Il est par contre nécessaire de poser dès à présent ces trois notions les unes par rapport aux autres, tel qu'y invite une analyse praxique.

ii. 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. Cela implique que ce n'est pas dans une remontée à l'infini des fidélités de lecture que résidera l'établissement de la pertinence des penseurs dont j'analyserai les œuvres. La pertinence praxique d'un concept lacanien ne réside pas dans sa bonne ou mauvaise lecture d'Heidegger, ni celui d'un

concept de Molinié à son orthodoxie aristotélicienne, ni celui des propositions de Michel Balat à la seule autorité du texte peircien. Là encore, il s'agit d'un point définitoire de l'approche praxique d'un discours, qui désigne un point de faiblesse pour une épistémologie classique. Le tout est de savoir ne pas sous-estimer pas les décalages entre concepts d'origine et leur lecture/appropriation dans d'autres champs — mais de ne pas non plus les surestimer et les hypostasier : la pertinence praxique n'est pas réductible à la seule Histoire des idées, encore moins à une Histoire philosophique des concepts.

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.

En première approximation, on peut établir quelques repères pour l'étude de la pertinence. En premier lieu, la pertinence doit toucher la structure même du discours. En second lieu, l'établissement de son aune consistera à vérifier constamment trois choses dans l'élaboration de l' « aire culturelle P.I. » (je reviens sur ce terme dans la suite de cette introduction). Tout d'abord que les acquis de la description complexe des praxis ne sont pas mutilés et simplifiés lors du passage de l'analyse au niveau englobant, mais qu'au contraire ils y gagnent en sens. Ensuite, que les lois de fonctionnement mises en lumière au niveau de la classe fonctionnent aussi à d'autres hauteurs culturelles de fonctionnement (réunions, discussions, écriture de monographies, stages de formation, etc.) — il s'agit là du critère d'unification de l'aire de discours de la pédagogie institutionnelle. Enfin, que l'on trouve, plus généralement, dans la remontée vers le niveau le plus intégrant, les ferments qui ont donné lieu à la classe, bref que l'aire culturelle P.I. soit bien ce sans quoi la classe coopérative ne pourrait exister. Je renvoie, sur ce point, à la dernière partie du chapitre « Le régime de fonctionnement de la machine praxique. Institutionnalisation et médiation ».

Parallèlement, le *discours* P.I. devra répondre à trois critères. Tout d'abord celui de fidélité à la complexité observée, c'est-à-dire la préservation de la spécificité de chaque niveau : cela correspond à sa

pertinence d'analyse. Découlant de cela, le principe d'efficacité, laquelle devra être symbolique et réelle, établissant une pertinence théorico-pratique. L'action entre les groupes de parole et leur mise en rapport des situations de classe et des outils dont ils disposent (donc entre autres des monographies), constituera la pierre de touche en ce qui concerne cet aspect de la pertinence. Enfin, le discours P.I. devra conserver à ses catégories d'analyse leur double statut, qui fait d'elles en même temps des catégories de discours et de pratique : nous sommes dans une entreprise non seulement théorique, empirique ou quotidienne, mais praxique. *Ne rien dire que nous n'ayons fait* est une phrase qui revient souvent dans le discours des praticiens P.I. : elle marque la présence dans le discours d'une pertinence proprement éthique (convoquant tout à la fois analyse théorique et prise de position idéologique).

iii. Éthique, ou le maintien d'une valeur au sein du précaire

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*, de *pouvoir* et de *responsabilité*, ce qui revient à désigner un projet éthique.

Qu'entendre par « éthique » ? Posée telle quelle, vaste et naïve question, et sans doute serait-il « plus sage » de procéder par étapes et de n'en traiter qu'une partie après l'autre…

C'est malheureusement impossible. L'éthique est la notion complexe par excellence. On ne peut traiter de l'éthique « bout par bout » en la simplifiant et en l'amaigrissant, en décomposant les problèmes et en les isolant. À chaque fois qu'on aborde la question de l'éthique, il faut forcément « en faire le tour ». On ne peut l'appréhender qu'en un seul regard — et donc regarder chaque fois un peu plus, et un peu plus en profondeur. Je reviens plus loin dans cette Introduction sur les raisons de cette faiblesse constitutive de notre champ d'étude. Quoiqu'il en soit, assumons-la et renonçons à nous assurer d'une petite parcelle isolée de certitude. Par rigueur méthodologique, préférons-lui une succession de précaires essais de modélisation. Non pas le premier anneau d'une chaîne de principes au métal inoxydable, mais une esquisse à modeler et remodeler sans cesse.

Mais pourquoi installer d'emblée l'éthique dans une telle précarité? Parce que c'est ce qui la distingue par exemple de la morale kantienne et de son impératif catégorique. Il n'y a pas d'éthique « en soi », pas de loi éthique universelle, et comme le fait remarquer Alain Badiou, il n'y a d'éthique que « de quelque chose », en vue d'une action restreinte au sein d'un domaine lui-même restreint. Là se rejoignent les notions d'humain et d'urgence. Cependant, l'éthique se distingue parallèlement de la prudence. Son objectif n'est pas le pragmatisme de la conservation ou du gain d'un bien, mais l'adéquation de ce but avec l'affirmation constante d'une valeur. Cette valeur, c'est ce sans quoi nous ne pourrions nous considérer comme des vivants humains. C'est donc à la fois l'intégration à un ordre (une législation) et la négociation d'une contingence (une pragmatique) qui polarisent le mode d'apparition de l'éthique dans une situation.

L'éthique fait de toute praxis un lieu où l'individu négocie l'engagement d'une responsabilité avec 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 le 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.

iv. Sens et signification

L'éthique n'est une « dimension » (je reviens plus loin sur le choix de ce terme) actualisable 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. 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, il s'agit d'une relation unique et constante établie, soit entre un objet et une définition, soit entre un objet, une définition et son contexte. 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, et 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 « signifiance ».

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, etc.). 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. « Faire (du) sens » est une expression qui n'est utilisable qu'en situation. Cela ne veut pas toujours dire « rendre clair » : comme on le verra, donner du sens n'est pas forcément antinomique avec le fait de renvoyer un fait à son opacité, et d'avoir le courage de se tenir face à cette obscurité si telle est la nature de notre « rencontre » avec cette inquiétante matière qui « fait sens » pour nous. On dit souvent que les cancres qu' « ils sont ailleurs… » 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. On sait qu'on peut imposer à un élève la présence à un cours au nom de la signification (sociale) de ce cours, et que cela n'a rien à voir avec le sens qu'il trouve à y être. Le sens de l'être-là échappe à toute imposition et à toute dimension univoque. Fondamentalement, le sens est donc 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, et se demander ce qu'est ce « quelque chose », ce « quelqu'un », ce « faire »… mais il y a là une dimension irréductible à une analyse purement linguistique, et qui est le premier manifeste d'une émancipation du sens d'une approche procédurale. 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.

3. Praxis et poièsis : production de la valeur

i. Sens, valeur et sémiose

C'est cette dimension symbolique qui met en relation la notion de sens avec la notion de valeur. En fait, le terme de valeur rassemble sous sa polysémie l'ensemble des domaines régis par la pertinence, l'éthique et le sens : on parle bien de valeur de pertinence, de valeur éthique, et de la valeur de quelque chose aux yeux de quelqu'un. Cette « récollection » n'est sera que plus vérifiée lorsque l'on aura vu en quoi les trois domaines sont inextricablement liés en une praxis, et en quoi le domaine de la valeur rejoint cette praxis, sans cependant s'y dissoudre ou s'y confondre. Là encore, donc, la relation entre notions n'est pas disjointe ni parfaitement unifiée, mais complexe.

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 hormis 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.

ii. Valeur, poièsis et praxis

Là où s'affirme une valeur qui ne soit pas qu'une production anonyme mais la présence vive d'un sens, là émerge une poièsis.

Ce terme de *poièsis* nécessite un éclaircissement. Il n'a rien à voir ici avec ce qu'on appelle habituellement « poésie ». Le poétique a à voir avec l'artistique, et le poiétique avec l'éthique[9]. Si l'on commence par considérer le sol théorique du terme *poièsis*, on trouve Aristote : il s'agit pour lui de la production libre d'une chose par un être, lui-même libre de toute aliénation sociale, et qui accroît sa liberté. Poièsis s'oppose alors à praxis, qui désigne la condition complètement aliénée de certains êtres sociaux. Aristote voyait la poièsis comme un principe de transcendance, et la praxis comme un principe d'immanence de l'être-humain. Marx ne trouvera rien à redire à cette définition… et se contentera de nier à la poièsis toute réalité, en faisant d'elle une illusion dépendant des structures sociales. La praxis devient chez lui le seul sol sur lequel tout être a à effectuer un travail de désaliénation. La praxis devient alors le sol quotidien « travaillé » par l'humain : non plus une pratique sans théorie, ou l'inverse, mais une pratique élaborée, où la théorie intervient de façon constitutive. Ces conditions matérielles de travail, chacun a les siennes : c'est là l'immanence dont nul ne peut s'abstraire. La praxis entendue de façon marxiste est donc un concept qui se situe avant tout dans le champ immanent du matérialisme historique, donc des aliénations sociales.

C'est pourquoi j'ai choisi non pas de recourir au seul concept de praxis, mais de revenir au couple conceptuel praxis/poièsis. Pour une raison simple : la praxis entendue comme simple immanence n'a qu'un écho sociologique, or il me faut penser l'émergence en son sein de phénomènes d'ordre pulsionnel et corporel (pour lesquels j'ai évoqué l'hypothèse d'un matérialisme inconscient), mais également d'ordre symbolique (et j'ai évoqué à cet égard l'expression de Rastier : « matérialisme non hylétique »). Partant de là, le recours à la notion de poièsis est logique : ces deux concepts sont relatifs et corrélés. Praxis et poièsis, à moins que de les figer historiquement en des situations ou des classes (d'êtres) particulières, sont des

[9] Bien sûr, des ponts peuvent être établis entre les deux domaines; j'ai traité ailleurs de la praxis artistique (cf. mon Mémoire de maîtrise : *La Praxis artistique. Des lieux communs pour une éthique*, 1996, Université de Paris IV-Sorbonne, U.F.R. de Langue Française, sous la direction de Georges Molinié).

concepts efficaces *parce qu'*interdépendants. Ils fonctionnent en contrepoids et sont co-constitutifs de toute modélisation de la participation du sujet (poièsis) à une situation restreinte (praxis). Bref, considérés ensemble, ce sont des concepts « internes » au tout qu'ils aident à modéliser. Ce serait en effet une illusion de croire qu'il existe une dimension poiétique en soi, transcendante — mais résoudre l'humain à une praxis purement socio-historique ne l'est pas moins. Il ne s'agit donc pas d'un retour pur et simple aux définitions aristotéliciennes, mais d'une réinjection de la valeur d'analyse de ce couple conceptuel dans ce que l'on peut encore désigner comme « humain » après la « mort de l'Homme ». Effectivement, la poièsis comme concept isolé (n')*est rien* : elle désigne bien un *nihil*, un vide particulier. Mais elle ne s'y limite pas car, d'autre part, la poièsis ne désigne ce rien-là qu'en tant qu'il participe au redéploiement et à l'existence de la praxis.

Avant que « Les bouches de pénombre » et « Le Collectif » n'y reviennent de façon plus complète, précisons ce qu'il faut entendre par la « transcendance » de cette poièsis et par ce « rien ».

iii. Une acceptation *éthique* de la transcendance

Il ne faut pas se méprendre sur la nature de cette « transcendance ».

Au niveau d'une analyse anthropologique qui tente de mettre en valeur les structures immanentes d'organisation, l'intrusion d'une dimension de transcendance — qu'inclut la référence même à la poièsis — ne peut que sembler douteuse, et à juste titre. Mais comme on l'a dit, praxis et poièsis ne sont que des concepts relatifs, internes. Une praxis marque bien pour l'individu l'équivalence aliénante faire ↔ être ↔ être fait. Quant à la poièsis, elle est l'émergence d'une parole, d'un acte qui appartiennent à ces « boîtes noires » que sont, pour les observateurs anthropologues, les faits individuels ressortissant à la contingence — les résidus de l'analyse anthropologique. Ces résidus, ce sont avant tout le biologique et le pulsionnel : bref le corps[10]. L'exemple par excellence, c'est la théorie de la magie selon Mauss : après qu'il en a expliqué la puissance imaginaire sur le plan social, restent les faits, irréductibles à toute croyance ou autosuggestion

[10] La « boîte noire » du monde (au sens sémiotique que lui donne Molinié : cf. « Le symbolique dans la classe ») est quant à elle de moins en moins ignorée grâce à l'affirmation des sciences cognitives (qui ne sont d'ailleurs pas toujours elles-mêmes à l'abri du même péché de simplification — j'aurai l'occasion d'y revenir).

— du moins telles qu'elles sont expliquées par les lois anthropologiques. L'huile sort bel et bien de la paume de la femme libanaise interrogée par Charlotte Michelet. Un tel fait « reste » après l'analyse, ne produit plus de savoir anthropologique : comment l'intégrer, ne pas le rejeter ? C'est dans cette aire d'*impossible* savoir que se situe un phénomène de transcendance.

Mais il s'agit d'une transcendance à cette aire de savoir, et non d'une transcendance en soi[11]. La transcendance que peut constituer ici la matière prise en charge par la notion de poièsis ne constitue une transcendance que par rapport aux structures socio-logiques. Cette transcendance désigne tout simplement l'irréductibilité d'un phénomène à un principe d'explication relevant d'une autre logique que le plan sur lequel il se déploie. Cette irréductibilité explicative n'est bien sûr pertinente à considérer que lorsque ce phénomène « transcendant » est indispensable au redéploiement du phénomène « transcendé ». Dans le cas de Fathia[12], au beau milieu de la classe, de sa culture, de ses lois et de sa doxa, c'est l'advenue d'une parole ancrée dans le Réel inconscient de l'enfant qui peut être considérée comme transcendance ; et l'intérêt de cette parole par rapport à une analyse praxique de la classe, c'est qu'elle va redéployer, à sa façon et à son échelle, tout le champ culturel du groupe. L'émergence d'une parole ou d'un symptôme émanant du sujet inconscient prend une dimension transcendante par rapport à la praxis (entendue ici au sens purement sociohistorique).

Une transcendance que l'on peut soit nier (ce que fait un Bourdieu, peu ou prou) soit tout autant biaiser en la divinisant, en niant complètement le déterminisme inversement « transcendant » des structures et des lois sociales (le fait d'une certaine vulgate psychanalytique). Dans les deux cas, la transcendance deviendrait illusion idéologique, dès lors qu'on voudrait y conserver quelque chose à l'abri, secret et intouché. Cette fuite ne ferait que conserver un supposé-savoir, qui ne sera un pouvoir qu'aussi longtemps qu'il est gardé des coups de griffe de l'expérience, de la main qui malaxe ou d'une théorie qui s'attaque à ce roc-fantôme

[11] Le seul cas de transcendance absolue à considérer appartient à mon avis au champ discursif de la théologie, qui n'entre pas dans le cadre de cette enquête. Cela ne signifie pas que je me prononce en faveur d'un athéisme de méthode : je maintiens, sur ce point, un agnosticisme de méthode sur lequel je reviens à la note.

[12] Cf. « Fathia et la culture de la classe », dans le chapitre « Les bouches de pénombre ».

pour le dissoudre en logique. Une logique qui, pour être pertinente, devra savoir à son tour passer la main à d'autres lorsqu'elle se heurtera à une nouvelle irréductibilité. Ce redéploiement du savoir n'est pas seulement chronologique, il se fait aussi dans l'espace présent de la pratique et de la recherche. Chaque logique du vivant finit par empiéter sur les terrains voisins et alors, nul bon voisinage qui tienne : de la rencontre doit jaillir une étincelle[13]. Celle-ci, dans notre domaine, s'appelle un schème éthique, et n'a de sens qu'à faire apparaître un nouvel outil théorico-pratique. Là se limite la prise en considération de la transcendance par l'éthique : une praxis sera d'autant plus productrice d'humain qu'à travers les structures qui aliènent les sujets sur un plan social et culturel, elle arrive à préserver cette possibilité d'émergence d'une dimension irréductible. Tout acteur de la praxis est obligé de prendre au sérieux ces possibilités d'étincelle, comme signes de cette irréductibilité entre les différentes aliénations qui jouent en son sein, et avec lesquelles il faut bien traiter. C'est l'envers du souci qui guidait son refus de faire d'une seule de ces aliénations le principe explicatif unique : non, tout n'est pas qu'idéologique, ou que pulsionnel, ou que biologique, ou que etc. Sinon, l'humainement complexe chavire dans l'imaginairement rassurant et l'éthiquement tronqué.

C'est en cela que la corrélation avec la notion de poièsis devient la pierre de touche éthique de toute praxis. La poièsis est la possibilité ménagée par la praxis socioculturelle de faire advenir une parole du Sujet : ni rejeter ce que dit l'individu, ni y être sourd, ni l'aplatir dans le doxique. Le degré de finesse d'un tel ménagement et d'un tel accueil mesure la qualité éthique de la praxis. Dans les praxis P.I., cette parole vive ne va cependant pas être traquée, mais simplement accueillie. Les institutions sont là pour fomenter du désir… et puis attendre. Pour Fathia, il faudra attendre deux ans avant qu'elle n'accepte d'entrer dans la Loi. Deux ans où le sujet fera son chemin à son rythme. Le rythme, on le verra, est aussi important dans l'advenue de l'expression du sens que l'acte de parole lui-même. Il est primordial. On ne va pas aller débusquer le sujet, mais le laisser advenir. S'il a du mal à venir, la machine l'aidera. On va être-là si le sujet

[13] Le problème est que, souvent, ces collusions sont plutôt vécues frileusement comme des invasions : c'est la guéguerre du « tout petit monde » de la recherche. Alors, bien loin de l'éthique, « il pleut des pétales de connerie sur des charivaris dérisoires » (Jean Oury, *Onze heures du soir à La Borde, essais sur la psychothérapie institutionnelle*, Paris, Galilée, 1980, p.72).

le désire : les outils théoriques et pratiques servent à cela, c'est leur dimension éthique. Offrir des étapes accessibles par l'individu vers l'expression, qui ne le découragent pas de tout effort face à une épreuve vécue comme insurmontable : voilà un des rôles de l'institutionnalisation de la classe coopérative, mais aussi des autres lieux où, pour reprendre le mot de Fernand Oury, les enseignants font en sorte de changer *le* métier pour éviter de changer *de* métier…

On voit d'ailleurs en quoi cette dimension est liée à leur valeur théorique et technique sans pour autant s'y résoudre. On ne va pas appliquer tels quels les outils psychanalytiques directement sous prétexte qu'ils semblent le plus en phase avec ce qui sourd du désir : la praxis pédagogique n'est pas la praxis psychanalytique. Son fonctionnement propre convoque matérialisme, anthropologique et inconscient, et doit donc considérer l'émergence d'une dimension poiétique en son sein comme un moment crucial dans sa vie, mais nullement tout lui sacrifier. La praxis pédagogique jauge son pouvoir de désaliénation à l'aune du poiétique, mais elle n'en fait pas son seul compteur : elle a d'autres réalités et d'autres urgences à prendre en compte. C'est là qu'intervient la mise en place de médiations : éviter de trop être « centré sur le sujet » (le laisser tranquille est la meilleure façon de lui faire tomber ses défenses), sans pour autant le rejeter (tranquille ne signifie pas « dans l'ombre »). On verra que c'est en laissant l'accès de Fathia ou Miloud[14] à la parole dans une pénombre rassurante mais toujours en contact avec la classe que les enfants, sécurisés, arriveront à articuler du sens.

iv. La poièsis (n')est rien

Jusqu'ici, parler de « transcendance » ne valait que par rapport à l'*analyse* praxique, qui se veut immanente par principe d'efficacité théorique. Mais pour ce qui est de l'émergence de cette parole du sujet, il faut également considérer, au niveau des formations de l'inconscient, qu'elle reste elle-même une émergence *ex nihilo*. Il faut entendre par là la position en retrait, ou négative, ou encore soustractive du sujet inconscient, de ce qui relève de l'ordre du désir, et qui va venir se dialectiser dans une demande. L'important est de considérer qu'il y a bien, dans la praxis elle-même, une telle présence négative, présence

[14] Cf. la fin du « Symbolique dans la classe ».

d'un sujet dont il faudra préserver la singularité et non l'écraser sous la chape de plomb doxique. Cet *ex nihilo* désigne donc un « nihil » fonctionnel, structurel et inconscient, qui ne représente en rien un au-delà quelconque : le sujet et le désir sont inconscients et inaccessibles, mais ce n'est pas pour autant qu'ils existent réellement. Le chapitre « Les bouches de pénombre » reviendra sur cette question de la négativité, fort complexe et sans doute obscure pour l'instant, et cependant cruciale pour définir de l'éthique de la praxis. Il y a donc, sous le terme de poièsis, deux réalités corrélées, mais qu'il ne faut pas confondre. La poièsis, la production d'énergie, la « néguentropie » du sujet d'une part, et d'autre part celles de la machine praxique. Présentons brièvement la relation qui existe entre ces deux types de poièsis.

Par rapport au niveau d'analyse sociologique, le paradigme freudien de l'inconscient apparaît en position « transcendante », c'est-à-dire comme un concept dont l'objet désigne une aliénation structurelle transverse et irréductible à l'aliénation sociale. Sa logique est aveugle à tout impératif social, tout en y étant intégré. Il est impossible de subsumer sous un même principe la socio-logique et la psycho-logique freudienne — ce qui n'empêche pas de voir la structure sociale et la structure inconsciente venir articuler leurs aliénations en un même point structurellement défini : les individus humains. Cela ne les empêche pas non plus de s'articuler dans leur genèse : l'accès au symbolique (et avant cela, à l'imaginaire) implique un phénomène de *Spaltung*, constitutive, concomitamment, du sujet inconscient. Il n'y a pas de réel (d'inconscient) sans accès, même imparfait, à l'imaginaire et au symbolique. C'est la dimension « borroméenne » de la complexité propre au *parlêtre*, comme Lacan appelle l'être humain. On ne peut considérer le sujet humain qu'à partir de cette entrée inaugurale dans le groupe et sa loi, son langage. Le fœtus, la naissance sont les entrées biologiques et physiologiques — la *Spaltung* pointe l'entrée imaginaire et symbolique. Entre temps a commencé l'incorporation des marques culturelles (habits, nourriture, etc.), mais qui ne « prendront sens » que lorsque le sujet sera aliéné à la Loi, laquelle peut aussi prendre sur le plan culturel la forme et le nom de *doxa*.

Bref, la prise en compte de l'inconscient permet un regard qui fait de cette « boîte noire » du pulsionnel un nouveau champ, à la fois de connaissance (transcendance quant au savoir) et d'aliénation

(transcendance quant au champ sociologique) : le champ du désir inconscient. Toutefois, la résurgence du désir sous la forme de « psychopathologie de la vie quotidienne » ne saurait constituer, telle quelle, un acte poiétique. Tout acte poiétique est certes indissociablement lié au sujet, puisqu'il pointe la présence d'un désir (ou d'une angoisse), mais cette émergence doit en être une *expression* qui fasse sens, et doit pour cela passer à travers les mots du groupe culturel auquel il se sent appartenir. La seule expression possible du sujet est sa capture dans les rets symboliques qui constituent sa culture, et donc, aussi, dans le cas de la culture de la classe coopérative, sa praxis.

À chaque praxis ensuite d'affiner sa « prise » sur l'émergence de ce *nihil*. La praxis pédagogique, aux dires de psychiatres, aurait même à cet égard une fonction thérapeutique sur certains enfants psychotiques, ce que ne manquera pas de montrer notre parcours dans les classes, de Miloud à Laurella, en passant par Patrice. La classe coopérative est une structure accueillant l'histoire de chaque enfant, les faits signifiants qui leur sont propres, à lui et à son « arrière-pays » ; et de là, elle fait naître peu à peu des signifiants propres au groupe. Ce patrimoine groupal va en retour offrir des repères de plus en plus forts et variés auxquels l'individu pourra se rattacher et progresser. Ce seront des outils d'articulation du sens. Son propre vécu pourra trouver un ancrage, et ses propres signifiants s'unifieront par bribes, puis de façon de plus en plus affirmée, venant renouveler et remettre en mouvement le patrimoine du groupe. Ce qui est ici dessiné, n'est rien de moins que l'amorce d'une dialectique de la culture.

La praxis la plus évoluée n'est pas celle qui soumettrait entièrement ses impératifs de désaliénation symbolique à l'irruption incontrôlée des paroles ou de ces actes de désir, d'angoisse. Le degré de poièsis propre à la praxis se voit plutôt dans sa façon de prendre en compte, dans l'économie de sa survie, cette dimension inconsciente. De cette dimension dépend la force de l'investissement du sujet dans une culture qui l'emprisonne et l'aliène, mais qui peut aussi en cela faire accéder le sujet à la parole, puisque cette culture seule lui « offre » l'aire d'*un* langage. Cette parole qui émerge du sujet, et s'inscrit dans l'économie immanente du groupe dans la praxis, il s'agit de lui offrir aussi une loi pour l'aider à se structurer, et non pour l'aliéner à un contenu (« idéologique », doxique, etc.). La poièsis de la praxis n'est donc pas calquée

sur celle du sujet, ni celle du sujet, une copie de celle de la praxis. toutes deux s'articulent de façon dialectique : la praxis travaille à fonder un lieu symbolique, le sujet tente d'articuler le plus singulièrement possible une demande qui ne concerne que lui, mais dont l'expression peut venir enrichir, marquer et revivifier la culture du groupe.

L'individu poursuit son trajet, au cours duquel il rencontre volontairement ou non plusieurs praxis. L'éthique consiste alors à faire advenir en son sein, sous forme de paroles, d'actes, de créations, etc. la maîtrise de ce trajet par celui qui le mène. Ce trajet est de l'ordre du biographique. Il est cette suite qui forme l'existence du sujet, suite qui évolue de praxis en praxis, d'articulation culturelle du sens en articulation culturelle du sens. Peu à peu, ce trajet voit s'affirmer des constantes à travers les nuances conjoncturelles. Des récurrences qui pointent ce que Lacan appelle, d'une expression assez parlante pour que j'en remette l'explicitation à plus tard, le *trait unaire* du sujet.

v. Situation de la conscience : point de vue

a. Le rôle cardinal d'un effet second : conscience et redéploiement poiétique de la praxis

Autant le sujet inconscient peut signaler une poièsis lestée par le réel, autant la conscience introduit dans la praxis une poièsis qui relève de l'imaginaire. Je voudrais évoquer la place de cette conscience, dans la mesure où, on l'aura compris, l'enquête qui débute ici s'ancre dans un héritage des pensées qui imposèrent, avec « la mort de l'homme », une certaine déchéance de la conscience ; cette dernière n'en est pas pour autant inexistante dans la mise en place de la praxis, bien au contraire. Elle représente un point de structure aussi important que n'importe quel autre dans la définition de la machine praxique, mais il s'agit de bien préciser sa place et son statut. Je précise d'emblée, néanmoins, que le problème de la conscience ne sera pas abordée pour lui-même dans cette thèse, ni avec la volonté de rigueur conceptuelle que ne le sont les autres instances : une telle étude fera l'objet, éventuellement, de l'étape de l'enquête que je nomme l'existentialité du sens (cf. la fin de cette introduction). Aussi, j'insiste sur l'aspect évocateur des lignes qui vont suivre : je reconnais et assume l'insatisfaction légitime qu'elles pourront laisser au lecteur, dans leur vague qui ne peut évidemment pas prétendre au statut d'analyse phénoménologique.

L'émergence et la rencontre de toutes les composantes définissant le niveau anthropologique dans le règne du vivant (processus que reprendra « L'aire anthroposociale et la notion d'intégration »), a fourni les conditions favorables à la naissance d'une psyché. Toutes ces aliénations sont venues, dans cette matière contenue en un corps, « donner lieu » à la conscience. La conscience se présente comme un effet second mais *crucial* des forces aliénatoires qui définissent ce point qu'est l'humain. C'est surtout par cet intermédiaire spécifique que le sujet entre et agit dans la praxis.

La complexité a augmenté d'un cran. Ce cran se reconnaît à ce que la relation entre l'individu et son « milieu » n'est plus seulement un rapport où les deux pôles sont distincts. La praxis est autant l'affirmation du sujet que l'aliénation structurelle qui joue sur lui. En effet, le mode d'être du sujet de la praxis ne peut être que le *faire*, l'*agir* (ou le *réagir*, ce qui revient au même). Sans ce sujet conscient, il n'y aurait pas de praxis ; non pas parce que le sujet la régit, mais parce qu'il est son effet. Un effet qui va venir agir, rétroagir sur elle, et cela selon la logique même de la praxis. Sans cette rétroaction, point de praxis. La conscience humaine est un *effet*, elle existe sur le mode *imaginaire*, et elle vient *s'imposer* aux autres éléments du milieu.

Elle est l'effet de cette pression simultanée exercée par toutes les aliénations sur le sujet. Ce jeu de forces vient appuyer en un point du réel qui, sans ces forces, n'apparaîtrait jamais : le nœud de la praxis. Leur rencontre donne à l'humain l'espace d'une émergence au lieu d'écraser sa vacuité. « Vacuité », car après tout, au sein de l'évolution, le néant du langage a bien dû s'imposer, rien ne prévoyait la petite bulle de vide qu'il allait peu à peu instaurer et faire grossir au beau milieu de la matière.

Cette émergence, c'est celle du seul mode vivant qui corresponde au niveau nodal de la praxis. Un vivant qui arrive à émerger de « tout ça », de cet immédiat indéterminé qui n'était jusqu'à lui que du réel plein, sans négativité. Un réel qui n'était donc même pas ce « tout ça ». Et justement, cet individu arrive à se sortir du réel parce qu'il peut le situer et le symboliser. Ces deux actions découlent de l'activité de la perception, mais vont dépasser la simple réponse circonstanciée au milieu. Avec la conscience humaine, les

éléments du réel prennent encore plus que pour les autres espèces le statut de choses extérieures agissantes mais aussi agies, intérieurement manipulables selon des catégories logiques. Ce tissu est le voile de la perception, et ce que l'on perçoit du réel devient réalité. Avec ce tissage de relations, on reste dans le registre de l'imaginaire. Mais bien au-delà, cette manipulation des choses et cette mise en relation provoquent, dans la dimension décuplée du symbolique, une faculté inédite d'aller-retour entre ces représentations, qui vont de plus en plus ressembler à des images symboliques, des idées : c'est « là » qu'émerge la conscience proprement humaine. Elle est constituée de ces relations qu'elle tisse entre les « choses ». Bien plus, elle n'est rien d'autre que ces mouvements relationnels ; elle n'est pas une chose en plus de ce qu'elle « perçoit », mais elle relie le perçu pour elle-même, en elle-même. Et en reliant « tout ça » en elle, elle s'en détache et s'unifie en même temps. C'est là sa « présence sur fond d'absence » (définition lacanienne du langage), à cheval entre le milieu et un ailleurs qui n'est qu'un exil intérieur et imaginé. Même si c'est uniquement imaginé, même si cette opération ne la sort en rien de sa condition, la conscience se loge dans une bulle vide de ces déterminations extérieures qu'elle perçoit. Dans la constitution des autres animaux, une telle sortie hors de sa condition est inconnue : il n'y a pas cette *liberté de mouvement* (du moins pas à ce point), même si cette liberté dont se prévaut l'animal humain est imaginaire. Prenons une image : la roue est un modèle de « liberté » physique, son circuit n'est pas contraint de revenir à son point de départ. Elle tourne autour de son axe aussi longtemps que souhaité, sans dépendre de la position occupée au moment 0. La roue, c'est l'indépendance du mouvement par rapport au temps physique. La conscience humaine a aussi peu de comptes à rendre à ce qui n'est pas elle. Ce vide est un règne imaginaire, puisque emprisonné dans un corps, un règne pas même étanche, puisque ses parois sont poreuses ; mais en son sein du moins, règne une *liberté de mouvements*. Une liberté imaginaire de mouvements symboliques (liés à la faculté de symbolisation). Entre une chose imaginée et une autre, le mouvement de conscience peut effectuer autant d'allées et venues que nécessaire, et rien hormis la conscience ne vient décider de cette nécessité. C'est peut-être ce résultat qui est fondamental pour notre domaine. *Je pense, je suis*, c'est encore la perception d'une fonction plus deux états : penser et

être ; *Je pense donc je suis*, c'est la trouvaille du chemin qui relie deux choses, la cheville qui permet de faire l'aller-retour entre deux idées, de « retourner le problème dans tous les sens », et qui bientôt devient boucle (cette boucle dont on verra dans « L'atomium de la machine-classe » qu'il s'agit d'un principe fondateur de tout être auto-organisé). Et cet aller-retour entre deux « choses mentales » régi par une loi devient une « chose mentale » de plus, etc. Cet entre-deux inaugure un espace où la réflexivité et la liberté ont enfin droit de cité. De la faculté biologique de perception et de mise en relation, la conscience accède à un fonctionnement et un statut essentiellement relationnel et réflexif ; elle n'est rien en soi, et ses mouvements sont libres de mettre en relation *tout* ce qu'elle veut parmi ce qu'elle contient et qui la tisse.

Ce degré d'intégration particulier qu'est la conscience réinjecte sa production imaginaire dans tout ce qui l'entoure, au point de pouvoir tout transformer. Pour cela, il suffit que, d'imaginés, l'exil intérieur et le résultat qu'a produit la liberté en son sein, soient vraiment *considérés* comme réalisables. Alors la perception devient création, puisqu'elle initie un mouvement de production : une dialectique peut s'engager. Dire que la praxis est un milieu élaboré devient donc encore plus lourd de sens, puisque non seulement elle donne lieu à des effets qui ont un pouvoir de réaction aux potentialités jusqu'alors inédites dans le règne du vivant, mais encore parce qu'elle est inséparable, dans sa structuration et dans son évolution mêmes, de ces réactions « auto-complexifiantes ».

Mais il ne faut pas se méprendre : il s'agit d'une liberté imaginaire dans une situation réelle. Les choses que relie la conscience lui échappent réellement, même si elle seule peut jouer avec leurs représentations et les placer sur un même plan. Son royaume, c'est alors cette surface sans frottements qu'elle peut parcourir dans tous les sens : toujours cette rétroaction libre, inconnue dans l'évolution et qui fait de la conscience *la* puissance d'abstraction imaginaire et réfléchissante. C'est en cela qu'elle peut devenir un élément fondateur de la praxis à part entière. Encore une fois, je rappelle que je ne fais ici qu'évoquer un mouvement réflexif, et que je ne prétends pas fournir un discours scientifique concernant les faits et la structure de la conscience. Seul son statut m'intéresse : la conscience établit des choses qui, au même instant, l'établissent comme chose tissée uniquement et entièrement de relations. Elle n'est qu'un effet sous

forme d'état. Elle se résout en un instrument de vide enfoui dans du « plein de réel ». Elle n'est que la Theleme imaginaire du corps, non son au-delà ou son cerveau. Ce par quoi le recours de ce travail à la notion de poièsis se garde de toute échappée dans une transcendance réelle autant que dans un réductionnisme cognitiviste. La liberté, attribut imaginaire de la conscience, est enchaînée à du vide.

b. Conscience, valeur et sémiose

Le sujet de la praxis, s'il est le produit de jeux de forces, n'est pas réellement un lieu vide d'influences — ce qui serait pratique si l'on voulait en faire un sujet libre, c'est-à-dire rempli uniquement de lui-même. *Il est vide* de ce « lui-même » qu'il imagine (c'est la dimension de captation imaginaire propre à la conscience). *Il existe plein* de l'influence aveugle et invisible du physique, de l'écologique, etc. bref de ce qui pourrait très bien continuer à être sans lui, et que lui seul voit comme des aliénations, dès lors qu'il veut s'en défaire. La conscience est un effet sans lequel on ne pourrait pas comprendre la notion de praxis, puisque la conscience introduit dans la praxis les dimensions efficaces de la liberté et de l'intention imaginées, ainsi que, dans leur sillage, les conditions de la création effective. Mais j'ai bien précisé que la conscience était un effet second et crucial : si d'élément cardinal on avait promu la conscience au rang de cause primordiale, la notion de praxis serait devenue incompréhensible en se dissolvant dans de l'imaginaire. Elle aurait, comme dans la parabole de Spinoza, la fausse gloire et le vrai pathétique de la pierre qui, devenant douée de pensée alors qu'elle dévale justement une pente, croit soudain qu'elle a elle-même donné l'impulsion de sa chute.

La praxis est structurée en tant qu'elle apparaît avec le règne du symbolique, elle est structuration de plusieurs réels qui la composent comme des intégrons[15] spécifiques (l'aliénation inconsciente, sociale, etc.) ou non spécifiques à l'*anthropos* (la physis, l'oikos, le bios, etc.) ; mais parler de son *unité* ne vaut ultimement que sur le mode de l'imaginaire, et n'est possible qu'aux seuls yeux de l'individu « humain ».

[15] Le terme est emprunté à la théorie de François Jacob : *La Logique du vivant. Une histoire de l'hérédité*, Paris, Gallimard, Tel, 1970.

La conscience apparaît alors comme une composante essentielle de la production sémiotique de la valeur. En effet, la conscience se saisit elle-même comme liberté par rapport au reste de l'évolution : elle est à proprement parler tissée de temporalité, cette dimension propre au présent de la conscience et dans laquelle passé, présent et futur sont en interrelation dialectique. Cela n'arrive pas dans le devenir du reste du vivant. Ce qui amène à dire que le règne de la conscience est le temps, et non le devenir. Le temps est ce qui permet de revenir (par le souvenir) et de projeter (dans le futur), alors que le devenir est justement cette évolution dans laquelle s'épuise le réel du vivant. Seul l'homme connaît le temps et peut ainsi sortir du devenir. Lui seul peut remplacer la trace présente par le souvenir d'une présence passée : au sein du devenir, en deçà de l'intervention augurale du symbolique et du temps, il n'y a pas de passé, pas de futur ; juste l'immédiateté d'un présent. L'homme en voyant une pierre en forme de coquille, pensera à lui donner la signification de « fossile ». Le lézard, lui, n'y percevra qu'une matière sur laquelle venir se poser et chauffer son sommeil. À la différence du lézard, nous n'avons pas de sol où sommeiller, mais nous avons un lit de valeur pour vivre notre rêve. Ce n'est qu'en produisant les conditions historiques favorables à la réalisation de ce rêve que la notion de sémiose échappe à n'être qu'une chimère : le cercle notion entre sémiose et praxis se boucle.

III.
Le statut complexe du sens et de son discours

1. Un être-restreint du sens ?

Mais cette production de la sémiose ne doit pas nous faire croire que le sens, s'il se « produit » par du sujet, puisse se réduire pour autant à une « construction ». À hauteur praxique 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 inaccessible, 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*. Or, si le sens ne peut se réclamer d'une nature procédurale, la seule option qui nous reste est de le penser comme substance.

i. Une ontologie anthropologique en archipel

Les questions du sens et de l'interprétation sont marquées par ce constat : le substantiel n'est pas le formel, ni même le procédural. Nous oublions souvent cela lorsque nous commentons et analysons nos corpus de discours, et que nous avons par exemple l'impression de nous retrouver face à ce qui nous apparaît comme « le sens » d'un texte. Nous recherchons ce sens que fait le texte, sinon nous n'interpréterions pas ces textes ; et surtout nous croyons pouvoir asseoir notre interprétation du sens que fait ce texte sur sa forme, son style, etc. Alors ? Soit le sens peut s'appréhender, au bout d'une interprétation, ce qui « chosifierait » le sens en signification, option qui est donc, dans le cadre de cet exposé, rejetée ; soit le sens ne peut être au bout de ce chemin interprétatif, ce qui revient à dire en d'autres termes que le sens d'un texte n'est pas l'interprétation de sa forme. Ou du moins pas que cela. Dans ce second cas, il n'est pas un objet d'étude, mais un phénomène, un vécu dont il faut décrire les conditions d'expérience. Mais habituellement, qui dit description phénoménologique dit aussi recherche d'une essence. Y a-t-il un être du sens ? Si oui, il semblerait en tout cas que le discours ne la « contienne » pas : un texte aura autant de significations que d'interprétations, même si ces interprétations se réclament apparemment toutes de la même disposition formelle. Il semblerait donc que le sens ne soit pas « emprisonnable ». Mais l'essence du sens ne semble pas être « réelle » non plus : même si, quand on trouve qu'un discours « fait sens » pour nous, nous nous évertuons à décrire le message que nous y lisons, nul texte n'a encore été épuisé par ses lectures, et le sens reste toujours insaisissable par nos lectures, il leur est transcendant ; mais qu'est-ce qui nous dit qu'il *existe* réellement, tel un noumène par rapport aux « phénomènes de sens » dont nous faisons l'expérience ? En fait, le sens occuperait plutôt une position « transcendantale », c'est-à-dire une condition de possibilité

pour notre expérience de lecture, c'est-à-dire pour nos interprétations. Il serait ce qui permet, autour du texte, un mouvement interprétatif. (On va revenir dans quelques pages sur la façon d'entendre cette notion de « transcendantalité » du sens.) Mais alors, si nous prétendons étudier le sens, qu'étudions-nous ? Quel est son statut ontologique ? La tradition ontologique classique émet d'emblée la thèse selon laquelle l'Être est : c'est une prise de position essentialiste ; quelle que soit notre position par rapport à cette thèse (on verra tout au long de cette enquête se dessiner des options différentes, en particulier dans le sillage de la pensée de Badiou), chacun de nous établit nécessairement ce qu'il en est du sens : c'est une question de méthode qui aide à savoir 1. de quoi nous parlons, lorsque nous étudions « le sens » de… (un texte, une praxis, une situation, une période historique, un style, etc.) ; mais pour savoir surtout 2. quelles sont les limites de notre enquête. C'est une question critique, au sens kantien du terme.

Enquêter sur une telle logique du sens est une tâche qu'ont entreprise toutes les disciplines anthropologiques, de l'anthropologie (au sens disciplinaire strict) à la sémiotique, en passant par la psychanalyse, l'herméneutique, etc. En établissant, chacune en son domaine, des catégories spécifiques, ou régionales qui rendent compte du phénomène du sens. On pourrait qualifier cette tentative moderne, collective et éclatée, de vaste ontologie du sens après la ruine de l'unité de la Raison occidentale. Qu'entendre par « ontologie » ? Au sens le plus neutre, une ontologie du sens serait l'établissement de l'*être* du sens. Les sciences humaines rempliraient un tel programme en en établissant une typologie du sens en même temps que sa topologie. Typologie de ses éléments et de leurs législations (historique, sociale, psychique, sémiotique, etc.), et topologie des niveaux de terrains (l'historique, le corporel, le culturel, etc.) sur lesquels on retrouve ces éléments et dans lesquels le processus du sens se déploie (c'est ce que l'on appelle les « régions » de l'être). Mais une ontologie ne peut pas être que « régionale », sinon l'être serait éclaté : pour qu'elle soit réellement une ontologie, elle doit être générale. Si une science humaine peut prétendre théoriquement approcher ce niveau globalisant, c'est l'anthropologie en tant qu'elle tente de définir l' « humain » à son degré le plus large et le plus fondamental. Or, dans le cas du sens, si le phénomène peut être dépassé, il semble bien, pourtant, que l'on doive désespérer de trouver quelque

noumène, quelque absolu que ce soit. Le sort de Babel se profile pour ces recherches qui nous ont traduit et fait comprendre les régions de notre réel mais sans les unifier (non seulement elles veulent toujours élargir le panorama, mais en plus cela ne les intéresse pas de parler la même langue). Paradoxalement donc, il semblerait que plus on élargisse l'étude des régions du sens, que plus on bâtisse l'édifice de son ontologie, plus on s'éloigne de son être — si être du sens il y a.

Deux limites radicales viennent se présenter à cette ontologie. Tout d'abord, le sens n'est pas réductible aux logiques particulières de ses matériaux : puisque du phénoménal entre dans son processus, son être serait forcément lié à un être-perçu, et plus spécialement un *être-humainement-perçu*. Cette réduction est définitionnelle. *Toute ontologie du sens sera une ontologie restreinte — si elle est possible.* De plus, il ne faudrait pas confondre cette ontologie du sens avec l'ontologie entendue au sens strict. Cette dernière vise un Être un : elle inclurait le phénomène humain du sens dans un système clos qui se rapproche plus de l'univocité de la signification que de la pluralité conservée qui définit le sens. En gros, le sens est de l'ordre du local et du mouvant. Il n'a rien à voir avec le niveau englobant, unifiant et totalisant du système, et de l'Être. Or en établissant une ontologie du sens, c'est tout de même l'être du sens que l'on cherche… Les deux seuls véritables enjeux sont donc les suivants : 1. dans cette ontologie du sens déjà restreinte, est-ce qu'un achèvement qui unifierait le système reste malgré tout possible, au moins par hypothèse, sinon dans les résultats des recherches ? et 2. si l'inachèvement devait être accepté, cela ruinerait-il ou non la volonté déjà modeste, d'établir la typologie et la topologie des régions du sens, volonté qui caractérise cette ontologie restreinte ?

Pour prendre une image, le sens serait un organisme vivant inachevé. Métaphorisons cela sous sa figure humaine : un écorché. Un tel organisme peut-il exister ? Sans cet épiderme qui l'englobe, tout son assemblage d'écorché aurait-il une unité organique digne de ce nom? En ce qui concerne l'unité du sens, ma réponse est la suivante : ne cherchez pas la peau qui rassemble et clôt, elle est toujours là où on ne la voit jamais ; ce qui fait « tenir ensemble » cet organisme n'est pas tant (à) la limite du corps que (dans) ce corps lui-même. Au mot de Valéry : « Le plus profond, c'est la peau », on peut répondre : « Au plus

profond est la peau ». Informe, informalisable, le sens est comme un organisme qui existerait seul, sans aucune adéquation entre son unité et sa totalité. Son unité n'est pas dans ce qui rassemble tous les éléments qui le composent, mais elle est là où tous ces éléments sont co-présents. Pourquoi ? Je reviens à ce que je disais à propos du but des sciences humaines : la tâche est d'établir une typologie du sens en établissant ses grands domaines. Cette tâche élargira le domaine du sens et nous permettra de voir tous les niveaux où celui-ci trouve matière. Mais la dimension du vécu du sens (relation objectale, diraient les psychanalystes) empêchera toujours l'accès du sens à un Absolu, détaché de toute contingence, par lequel, seul, son territoire aurait pu être absolument défini et clos. On peut repousser très loin l'étude des régions de l'être du sens, jamais on n'atteindra les frontières qui le clôturent. Pour trouver ce qui lui donne son unité, pour le trouver là où il *est*, il faut revenir dans sa plus petite province. Une province qui n'en est même pas une, qui est juste un carrefour où viennent se croiser les chemins provenant de toutes ces régions du sens, des quatre coins de son monde. Ce carrefour, c'est la praxis, et son habitant exposé aux croisées simultanées de tant d'aliénations, c'est l'individu humain. C'est là où le sens se négocie que réside l'être du sens. Là où il n'est paradoxalement, souvenons-nous-en, rien d'autre qu'un phénomène perçu et vécu par l'individu. Au carrefour, donc, il faudrait même préférer la comparaison du nœud, qui ne se définit pas comme la totalité de ses cordes mais comme le seul point où elles peuvent vraiment se rencontrer, se mêler et se tisser. C'est le seul lieu où l'on peut saisir le tissage du sens sans tomber dans la simplification. La complexité n'est pas seulement locale, elle est nodale. Voilà pourquoi le sens est cet écorché *vif* qui mourrait si on le recouvrait d'une définitive pellicule de peau.

L'être du sens, si être du sens il y a, sera un être-restreint.

ii. La dimension du sens

Je reviens sur la question de la nature procédurale du sens, que je récuse, et sur les implications quant à une non-totalisation du discours sur le sens. 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 bien 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 : non parce qu'il résiderait dans les modalités de ce passage, ni parce qu'il serait l'objet de cette traduction, mais parce qu'il en serait le fondement. C'est précisément là la limite et la pertinence propres à une théorie du sens (du moins celle envisagée ici), que de ne pouvoir être établie que par une approche phénoménologique, mais sans pouvoir recourir au raisonnement par épochè pour ce qui est de son établissement propre. En cela (et en cela seulement, sans engager une équivalence rigoureuse entre les deux concepts), le sens correspond à ce que Michel Balat et Jean Oury disent du Collectif (cf. dernier chapitre) : il s'agit d'un « champ transcendantal pragmatique » (ou « pragmaticiste », au sens peircien du terme) : c'est par ses effets que ce champ se construit[16]. Les qualités induites par la présence du sens ne sont donc pas assignables au « sens » comme à un substrat, ni comme à un noumène : un champ transcendantal n'a pas de qualités, il ne fait que rendre 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 (c'est-à-dire le lieu où se « noue » et se « déroule » le phénomène complexe du sens). C'est pourquoi ce premier repérage de la présence du sens va devoir passer par l'étude des phénomènes observables dans l'immanence de l'organisation praxique, dont les dimensions anthropologiques et les catégories organisationnelles de la « machine-classe » (comme je l'appellerai dans le cours de la rédaction), rendront compte par et pour elles-mêmes. On pourra avoir l'impression que se confondent les deux champs notionnels, celui du sens et celui des autres composantes de l'être-là (procédurales celles-là, parce que techniques et uniquement manipulables dans l'immanence de la praxis). Mais ils ne se confondent pas, sinon peut-être dans leur extension : plus précisément, le sens, en tant que champ transcendantal rendant possible le passage de la signification à la signifiance, « double » le champ de fonctionnement de la machine. Mais ce doublage n'est pas une déduction au sens strict et univoque du terme : avec le sens, on a à faire à une hypothèse abductive. Au sein d'une logique inférentielle, et selon les

[16] Michel Balat, *Les Fondements sémiotiques de la psychanalyse. Peirce après Freud et Lacan*, Paris, L'Harmattan, Ouverture philosophique, 2000, p.38.

termes peirciens tels que Michel Balat les interprète, l'abduction est une hypothèse qui ne pourra être vérifiée ou infirmée que dans les effets qu'elle occasionne.

> L'abduction est (…) une sorte d'organisateur de rencontre ; elle ouvre un champ de possible, préparant la « rencontre » inductive avec les existants. Ainsi c'est bien à ses fruits que l'on jugera l'hypothèse. La tiendrions-nous pour vraie ou pour fausse qu'une chape empêcherait ses conséquences de croître. Vraie, elle ne serait en son fond qu'une tautologie. Fausse, elle nous fermerait la voie qui y conduit. Ni vraie, ni fausse, elle sera vague, indéfinie, nous ne cesserons d'y remonter, comme à une source[17].

La justesse de l'abduction se jauge mais en la resituant dans un savoir, un circuit qui va passer ensuite par les phases de déduction (chaînes conséquentielles mettant l'hypothèse en opposition ou en harmonie avec ce que l'on sait, ou vérifie, de l'objet), et de l'induction (moment qui, des certitudes fondées sur l'abduction initiale et qui sont déductivement développées, mènent « à la certitude mesurée que nous offrent les caractéristiques habituelles du champ considéré »). Cela comporte deux conséquences dans le visage que prend pour nous la notion de sens.

La première conséquence est que, dans la production même d'une théorie du sens, c'est l'hypothèse du sens est première : rien ne donne le sens comme une évidence, à l'inverse de la notion de signification et de ses catégories idéales : le vrai et le faux. Le sens ne se juge pas selon les catégories du vrai ou du faux, il se jauge par le questionnement de l'être-là et par l'analyse de la présence et de la poièsis du sujet au sein de la situation : les deux premiers chapitres de la première partie expliciteront toutes ces notions en les replaçant les unes par rapport aux autres. La seconde conséquence est que tout ce qui est ici décrit d'une approche méthodologique du sens ne relève elle-même, dans son programme, que d'une procédure, mais qu'elle n'inclut en rien dans sa propre finitude praxique la définition d'un éventuel être du sens.

Mais avant d'aller plus loin, il faut fournir deux précisions qui aideront à anticiper sur l'établissement de l'insécabilité du macro-concept de sens/éthique/pertinence. Leur compréhension technique n'en sera peut-être pas immédiate ; aussi, pour cet aspect de la question, je renvoie directement aux deux chapitres « Les bouches de pénombre » et « Le Collectif ».

---

[17] Michel Balat, *Psychanalyse, logique, éveil de coma. Le Musement du scribe*, Paris, L'Harmattan, Ouverture philosophique, 2000, p.55.

Première précision, concernant le statut du sens dans cette étude. Le sens, et c'est là que l'analogie avec le Collectif perd sa prérogative, n'est pas une notion de même niveau théorique que la praxis et les concepts affiliés qui serviront à modéliser sa structuration et son fonctionnement machiniques (organisation, auto-centrement, poièsis, boucle, ouverture, passage, institution, médiation, Collectif). En tant que notion théorique, le sens est le produit d'une praxis : la praxis de cette enquête, par exemple. Mais en tant qu'objet de pensée (et avec toute la dimension négative qu'il faut donner au terme d'objet, à la manière dont le font Adorno dans sa *Dialectique négative*, ou la psychanalyse lacanienne dans l'abord de « son » objet, c'est-à-dire le sujet inconscient), le sens est une *dimension*. J'entends par dimension une qualité d'ambiance dont non seulement on ne peut décider telle quelle, mais qui ne peut même pas servir d'hypothèse abductive en soi, à l'inverse du Collectif, et qui fonctionne seulement comme un critère a posteriori : une situation fait du sens ou n'en fait pas pour un sujet. Le Collectif est la fonction qui fait que le sujet est pris en compte dans la configuration de la situation, et c'est en faisant cette hypothèse qu'une réelle place pour le sujet devient possible ; à l'inverse, le sens ne peut même pas se décider, et du point de vue de sa phénoménalité, il est un pur effet, pur ressenti, de l'ordre de l'évidence ou de l'absence. Seul le sujet en place d'agent du discours est apte à décider de la présence ou non de la présence de cette dimension dans la praxis. Quels sont, alors, les critères de cette évidence, ou de cette absence, étant donné que ces critères devront à la fois conserver leur singularité et être communément ressentis et reconnus par les sujets coprésents dans la praxis ? C'est là la redoutable complexité de la praxis, que toute cette enquête va tenter d'aborder et de modéliser : d'une part par la description d'une « machine » apte à faire naître une telle qualité de présence du sujet, et d'autre part, ensuite, ce qu'il peut en être du sens et de son être.

2. Sens, éthique, pertinence et discours

i. Théorie de la praxis et théorie du sens, de l'éthique et de la pertinence

Seconde précision. C'est cette même complexité, prise à hauteur humaine, qui fait que le sens ne peut être dissocié de l'éthique et de la pertinence : ces deux notions sont de même niveau théorique que le sens. Non qu'elles en soient l'équivalent (auquel cas leur distinction serait inutile), mais elles lui sont

homogènes, et c'est pourquoi elles sont liables entre elles. J'entends par homogénéité un type de relation semblable à ce qui, chez Lacan, permet au réel, au symbolique et à l'imaginaire d'être liés en « nœuds borroméens », inséparables sous peine de dissoudre l'intégralité de la topique psychique. Tout autant que du sens, on ne peut décider uniment de la présence de l'éthique ou de la pertinence dans une situation. Tout comme le sens, éthique et pertinence relèvent d'une procédure : c'est-à-dire seulement en partie. Leur complexité intègre une part de technè. En première approximation, il peut s'agir de la morale et du droit pour l'éthique, et l'on peut penser par exemple à ce que l'on appelle la « bioéthique » ; en ce qui concerne la pertinence, la dimension technique est couverte par ce que l'on appelle la théorie et la pratique. Leur complexité intègre également une part d'action, par laquelle s'introduisent dans leur être-là de la phénoménalité et de l'intentionnalité. Mais cela ne fait le tour ni de l'éthique, ni de la pertinence telles que l'entend une prise en compte praxique. Si, tout comme le sens, elles ne sont appréhendables nulle part ailleurs que dans cette phénoménalité, si elles ne sont décidables par nulle autre instance que celle à laquelle on doit rapporter cette intentionnalité, éthique et pertinence restent néanmoins irréductibles à leur seule description phénoménologique — tout en restant symétriquement rétives, je le rappelle, à tout isolement nouménal, transcendant ou autre. Pertinence et éthique sont de l'ordre de l'évidence ou de l'absence, en s'imposant à la fois comme des critères, appelant un critérium dont l'établissement est la tâche de la théorie praxique. Sens, éthique et pertinence sont donc des dimensions dans lesquelles est ou n'est pas la praxis.

C'est pourquoi la théorie ayant pour objet la praxis ne consiste pas, à proprement parler, en une théorie qui prendrait pour objet ces trois notions, sans pouvoir néanmoins en être séparée ni disjointe. La praxis et sens/éthique/pertinence ne sont pas, pour l'enquête qui s'engage ici, des objets théoriques homogènes. D'un côté, la praxis de cette enquête peut produire une théorie du sens, une théorie de l'éthique, une théorie de la pertinence, lesquelles aideront à déployer ce sens, cette éthique et cette pertinence au sein de la praxis. Mais d'un autre côté, et en tant précisément qu'ils sont des dimensions présentes ou non dans la praxis, sens, éthique et pertinence ne seront présents qu'à travers des cas présentés, des exemples de

situations, comportements, analyses convoqués comme autant d'exemples d'une présence (ou d'une absence) de sens, d'éthique, ou de pertinence au sein de la classe coopérative ou dans l'analyse qui en est proposée par ses praticiens. Si je me réfère à ces trois dimensions, tout au long du déroulement de cette enquête, elles ne vaudront que comme des balises, apparemment sans justification mais dont le rappel lestera la progression du parcours. Elles seront des repères dans la précarité de ce cheminement, et témoigneront de la précarité même du sens, de l'éthique et de la pertinence face à toutes les pressions simplifiantes et suraliénantes auxquelles sont soumises les praxis. Et plus tard, lorsque le trajet de l'enquête en viendra à pouvoir éventuellement produire, non plus seulement une théorie de la praxis, mais une théorie du sens, de l'éthique et de la pertinence, ces repères constitueront alors des cas exemplaires, réintégrés dans un raisonnement qui les resituera dans une vision plus systématisée. Mais de par leur antériorité réelle dans le processus même d'émergence et de construction praxique de cette théorie, ils resteront *aussi* comme autant de points autonomes, singuliers, irréductibles à cette construction théorique élaborée à propos d'eux, autour d'eux, eux sans qui elle n'aurait pu se faire. Contingents dans leur apparition, ils deviendront nécessaires a posteriori : non par un telos dialectique (au sens que peut prendre la succession des étapes de la dialectique dans le système hégélien achevé), mais à titre d'objets d'une dialectique négative. Le discours qui réintégrera les étapes de sa propre construction dans son ordre propre, restera toujours forcé par ces étapes, qui représenteront pour lui les différents moments de son objet, cet objet qui force la dialectique, autour duquel elle forme « constellation » (Adorno), et duquel elle tire la source de sa propre énergie, à savoir le négatif : la dialectique reste redevable à l'égard de l'objet, et reste toujours en position de ne pouvoir totalement l'intégrer à son processus logique.

De cette position négative de l'objet, fondamentale pour conserver toute sa vie à la pensée, découle une impossibilité fondatrice pour toute praxis. Au niveau de l'éthique qui doit suivre toute ontologie, un retournement se fait jour : l'éthique, telle que nous avons décidé de la définir, devient elle-même fondatrice du besoin de cette ontologie du sens, et c'est en cela qu'il y a anthropologie dans notre entreprise. Non seulement limitée, l'ontologie de l'être-humain du sens est, si je puis me permettre, à la

fois imaginaire, symbolique et réelle. Elle ne peut donc pas être, en dernière instance, une réelle ontologie. C'est dans cette impossibilité que vient se fonder l'équivalence entre éthique, pertinence et sens : la pertinence est l'aune à laquelle se jauge un sens privé de tout fondement absolu, donc amaigri de tout idéal de signification (laquelle est réduite, éthiquement parlant, à la valeur d'imposition, donc réinjectée dans le circuit de la praxis à titre d'élément doxique, donné malléable ou rigide selon la salubrité des situations). Seul le débouché de ce sens, essayé et mis en pratique, sur une production poiétique au sein de la praxis pourra faire l'objet d'une appréciation et être jugé plus ou moins éthique. Cette qualité d'éthique signera, à hauteur praxique, la pertinence de *telle* réponse humaine, et sera dépendante du sens que la situation pourra alors faire pour le sujet. Il n'y a, à proprement parler, aucun bien-fondé absolu à une praxis ni à ce qui, en son sein, se décide et se joue — le chapitre « Le Collectif » reviendra, en fin de parcours, sur ce point.

Ma « thèse », au sens scolaire du terme, sera donc la suivante : l'enjeu de l'éthique *est* celui du sens et de la pertinence, c'est à dire de l'adéquation d'une réponse en termes humains à la praxis dans laquelle l'individu trouve à la fois ce qui l'aliène mais aussi ce qui peut lui procurer de quoi s'affirmer.

ii. Les enjeux praxiques de l'éthique, du sens et de la pertinence

C'est pour tenter de repenser les termes de l'alternative, à mon avis mal posée, entre praxis et théorie de la praxis, que je conserve ces trois dimensions comme les balises le long d'une enquête dont elles ne sont pourtant pas à proprement parler l'objet.

Après tout, une vieille chimère, un « paradigme perdu » dirait Morin, est attaché à la notion de praxis : la nature humaine. La rejeter sous prétexte qu'il s'agit d'une image et non d'une « réalité » serait aussi naïf que de « croire en l'Homme » ; je conserve donc à la fois l'acquis de l'anti-humanisme que léguèrent un certain marxisme et un certain freudisme, tout en n'oubliant pas que, sans imaginaire, nous ne serions pas des humains. Le but sera alors de définir le niveau de réalité spécifiquement humaine, ni « plus haut » ni « plus bas » ni « ailleurs », correspondant au domaine de l'éthique.

De là, découle le type d'établissement de la législation praxique, qui n'accouche pas de lois universelles, qui subsumeraient pour leur compte les diverses sciences humaines (physique, biologie, sciences cognitives, sémiotique, psychanalyse, anthropologie et sociologie, etc.) en un utopique principe unique. Le but théorique d'une praxis est d'établir des *schèmes*, lois de traductions et de mises en relation entre ces diverses sciences, une fois que l'on n'a plus à faire à leurs objets respectifs mais à cette réalité faite d'imaginaire, de symbolique et de réel que sont les individus humains — et qu'il s'agit de « faire avec » cette réalité. Cette dimension de la transmission et de la traduction posera le problème du sens produit par la rencontre de tous ces discours en tant qu'outils aidant et éclairant les sujets praxiques. Je rappelle que j'entends par « sens » non pas leurs contenus doctrinaux, concernés par une approche strictement épistémologique, mais le passage et le mouvement émergeant de l'articulation de ces contenus entre eux, et au sein de leur immersion dans la praxis. C'est dans cette mise en situation que de leurs significations et de leurs efficacités isolées peut surgir *du* sens pour le sujet, sens qui est, lui, essentiellement local et restreint. Ce travail interrogera la gestion par la praxis de cette part de contingence inhérente à chacun de ces discours, et qu'ils ne peuvent ignorer. En effet, sans abandon d'une partie du réel, nul discours scientifique ne peut s'établir sérieusement ; aucun d'entre eux ne peut par là même s'ériger en législateur d'autre chose que son seul domaine. Et entre chacun de ces domaines, de par ces points aveugles, existent des « no man's land ». Le but d'une législation praxique sera non pas d'éliminer cette part de contingence au profit de sa propre législation, mais de comprendre comment la *place* de cette contingence se situe aux confins entre ces discours, dans lequel se jouent des phénomènes de traduction, de déplacement, qui en dernier lieu ne font qu'établir en creux, comme un point éclaté mais pourtant *effectivement* agissant, leur objet commun : la chimère de l'existence, les hommes. L'Homme abattu, restent les hommes. L'épistémologique a nécessairement maigri d'une illusion, mais l'éthique reste comme une urgence quotidienne. L'objet du supposé-savoir évanoui, restent du sujet et de la praxis.

C'est dans cette perspective que la *modélisation* d'une praxis en particulier sera nécessairement préférée à une entreprise de systématisation « à toute praxis », afin de n'en pas trahir la complexité. Car une praxis,

c'est avant tout un donné complexe précis à comprendre et à affronter. On retrouve là l'urgence de l'action et la précarité du résultat de cette dernière comme définitions du but de toute réflexion, et l'on verra que, loin d'être seulement « pratique » et de ne concerner exclusivement la pertinence, cette urgence concerne aussi la connaissance de l'humain — et entre donc à ce titre dans la dimension éthique. L'éthique, en effet, sera entendue ici comme la tentative d'établir cette unité quant à l'homme, non dans la volonté totalisante d'un discours ontologique ou scientifique, mais dans la perspective d'une action. Toute action est ancrée dans une situation dont elle doit saisir la complexité si elle veut y être efficace, sans pour autant en rendre compte en termes « universels ». Cette unité n'est ni scientifique ni purement théorique, elle est éthique, et on pourrait dire d'elle qu'elle n'est justement efficace qu'autant qu'elle cherche à rattraper l'unité quotidienne des praxis, sans vouloir tenir celles-ci pour le lieu d'un savoir fixe. Je rappelle que j'entends pas « pertinence » l'adaptation d'une réponse humaine à la situation complexe dans laquelle elle s'enracine et dont elle n'essaie de « se sortir » (par la pensée, le dialogue, le rêve, etc.) qu'afin d'y faire un retour plus efficace. Toute activité humaine considérée du point de vue éthique n'est jamais gratuite, elle est toujours lestée par son ancrage dans la praxis.

Mais, demandera-t-on, dans ces conditions, pourquoi ne pas se contenter de définir l'éthique, si elle est par définition liée à une situation, comme la tactique du « coup par coup » ? Parce que l'évolution permanente d'une praxis ne doit pas en faire oublier l'organisation structurelle autour de la question du sens et de la valeur, qui toutes deux engagent le sujet. Une organisation, qui plus est, voulue et travaillée par des hommes, donc par du symbolique. Ignorer cela ramènerait la complexité à un jeu de hasard ou à un jeu réglé de lois de champ, au sens bourdieusien du terme. Ce hasard ferait à son tour retomber le discours éthique dans l'alternative mal posée entre l'impératif et l'empirique, entre le *Tu dois !* et le *Je louvoie…* Cette tension appelle une théorisation permanente de la praxis par ceux qui y sont plongés.

L'enseignement principal de la pensée de ces deux derniers siècles est que tout regard sur la praxis n'est jamais de la pure contemplation, mais une véritable action. Plus précisément, c'est une création, c'est-à-dire une « interprétation » venue du langage. *Ex nihilo*, dirait Lacan : c'est la création de la valeur, d'une

interprétation qui vient s'ajouter à une liste d'interprétations précédentes tout en en changeant la configuration. Et cette création par du sujet a l'ambition d'englober consciemment et par signes ce réel dont elle n'est qu'un élément ; elle a donc le statut d'action. On pourrait voir là, après tout, la forme humaine de la réaction nécessaire à tout organisme pour s'adapter à son milieu — avec cette particularité tout de même que l'espèce humaine y parvient aussi, et de plus en plus, en adaptant le milieu à elle-même. Elle fait de sa participation à l'évolution « objective » une volonté de la changer. Ce qui parfois réussit.

Et de tout cela, le concept de praxis est lourd.

3. Régime épistémologique de la convocation d'auteurs : précisions de méthode

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 détenu 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.

Je profite de cette brève présentation de la problématique du sens pour préciser deux points. Le premier concerne la position de cette thèse par rapport aux référents philosophiques qui ne vont cesser d'accompagner son déroulement. Les pensées relevant du champ disciplinaire de la philosophie (avec tout

l'artifice que revêt cette distinction universitaire) avec lesquelles j'ai pu dialoguer de la façon la plus continue, ne seront pas forcément celles auxquelles cette thèse accordera ses analyses les plus poussées sur le plan formel ; leur esprit n'en imprègne pas moins profondément la « substance du contenu de cet ouvrage ». Le premier nom venant à l'esprit, à propos de sens, est celui, d'ailleurs cité, de Deleuze. Si la place que j'accorde à sa pensée est fort réduite dans le présent Mémoire, en comparaison avec l'importance réelle, et personnelle, que je reconnais à sa « logique du sens », ce n'est que par souci de présentation : ce n'est que dans la seconde partie de cette enquête qu'il sera sérieusement possible de situer l'ensemble des enjeux d'une théorie du sens. Mais la question du sens telle qu'elle est abordée ici, c'est-à-dire comme substance complexe et non comme procédure, et avec toutes les prises de position visant à neutraliser tout retour à un idéalisme du sens, que les pages précédentes ont annoncées, et que la suite du texte ne va cesser de réaffirmer, cette question du sens n'est pas isolable du sort des deux autres notions d'éthique et de pertinence. Aussi, on saura reconnaître, en bien des endroits, en plus de ceux où j'ai fait ouvertement référence à leurs concepteurs, l'influence, la présence en fond de concepts forgés par les pensées de la négativité, de la soustractivité et de la construction humaine, éthique, qui se peut établir sur cet ex nihilo contemporain, et que sont les propositions à mes yeux fondatrices d'Adorno, de Lacan et de Badiou. J'y ajouterai, à une place décentrée bien que d'une fertilité dont on n'a pas fini de tirer toutes les conséquences, les propositions de Michel Balat, à la croisée de la sémiotique peircienne, de la clinique lacanienne et de sa rencontre avec la psychothérapie institutionnelle. D'autre part, cette mise en attente d'une discussion digne de ce nom avec ces pensées dont l'étayage fut indispensable à mon enquête, ne signifie pas que je sous-estime la portée philosophique des auteurs qui, eux, constitueront les interlocuteurs privilégiés de cette première étape de l'analyse praxique : dans la famille des penseurs de la « complexité anthroposociale », Castoriadis et son approche du social-historique, mais surtout Morin et sa pensée de la complexité ; Molinié dont la connivence avec cette enquête va bien plus loin que la seule aide intellectuelle ; Jean Oury et sa « symphonie » qui reste dans notre siècle l'un des plus exacts points de rencontre de la clinique, de l'éthique, de la philosophie et de la politique de l'ère contemporaine ; et bien

sûr, au plus profond, Fernand Oury et les praticiens et praticiennes de pédagogie institutionnelle dont le discours formera les « points d'ossification » autour desquels toute cette enquête se construira et déploiera son propre discours. En ce qui concerne cette dernière « famille » de discours, celle de la pédagogie institutionnelle, et la place particulière qu'ils occupent dans l'émergence de mon propre discours, je renvoie d'emblée à la toute dernière étape de cet ouvrage, « Un sujet parmi d'autres ». Enfin, il faut considérer une troisième catégorie de références, à la présence intermédiaire entre les « grands absents » et les « grands présents » : ceux dont je commence à poser certaines thèses, mais dont la véritable convocation devra attendre le moment culturel de l'étude des classes. Je pense ici au dialogue avec la réflexion herméneutique de Ricœur, mais également à un certain corpus de références anthropologiques et ethnologiques (en particulier les travaux de Clifford Geertz, Victor Turner et Andreas Westerwinter) dont toute la richesse, évidemment, ne sera exploitable que dans la suite immédiate à ce présent moment de l'enquête.

La seconde précision concerne la convocation des auteurs. Mon but n'est pas de prétendre à une étude fidèle à chaque pensée majeure ici convoquée (lacanienne, marxienne, criticiste, etc.), et encore moins à maîtriser les champs de connaissance traversés (anthropologie, psychanalyse, sémiotique, philosophie critique) avec l'assurance du spécialiste. Ce serait déplacé en ce qui concerne mes compétences, mais également par rapport à l'objet de cette enquête : ce qui importe n'est pas de juger de la « bonne » ou « mauvaise » lecture de tel ou tel par tel ou tel, mais de savoir comment ces concepts et analyses sont intégrés dans l' « atomium » de la praxis.

IV.
Déroulement de l'enquête et position de la présente thèse

1. Position de la thèse : début de la première étape de l'enquête

L'enquête des 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.

i. Anthropologie de la classe coopérative T.F.P.I. (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 sémioses 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, de 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 des agents de (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.

ii. 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 néguentropie, 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 (Aïda Vasquez et Fernand Oury), dans lequel les sujets produisent, vivent et dépensent une énergie considérable.

Mais le principal facteur de néguentropie 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 carrefour : 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 débloquer 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 néguentropie. 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 pragmaticiste », 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.

i. 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'essaierai d'y décrire la complexité de la vie culturelle du groupe, ainsi que les articulations entre le sujet et ces « lieux » dont 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.

ii. 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 détentrices 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'étudierai 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 ?

Des repaires pour le précaire

La psychothérapie et pédagogie institutionnelles représentent, dans le cours réel et matériel de notre siècle, un moment historique de première importance, où de l'humain fut, dans la pratique *autant que* dans la théorie, respecté et repêché jusque dans les bidonvilles de la zone parisienne de l'après-guerre, Nanterre ou La Garenne, où Fernand Oury enseigna. Dans la plus profonde misère humaine et sociale de nos frais bocages avec Saumery et La Borde, les deux cliniques de Jean Oury, dans le Cher des Châteaux. À quelques kilomètres du front entre Franquistes et Républicains lorsque François Tosquelles mit en place les services psychiatriques de l'Armée républicaine, avant de continuer son métier dans les camps de réfugiés où transitèrent sinistrement tant d'Espagnols après avoir franchi la frontière, et dans cette poche de résistance que fut l'Hôpital de Saint-Alban où, en pleine Lozère, les fous s'auto-organisèrent, ne crevèrent pas autant qu'ailleurs et auprès de qui Éluard trouva refuge au plus froid de la saison vichyssoise. Importance de ce moment, qui doit sans doute en égaler tant d'autres, dans l'ombre et en l'attente d'un éclairage rasant qui révélât, là au ras des pratiques, la présence de ces quotidiennetés théorisées, travaillées et assumées.

Si la science a fait effort de se penser comme praxis, affrontant enfin par là la nécessaire épreuve de la castration symbolique de sa toute-puissance imaginaire, 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 et la pédagogie institutionnelles font partie de ces dates de l'histoire contemporaine, petits chemins ne menant apparemment pas bien loin, voire nulle part, où les égoutiers prennent le relais des académiciens sur le chemin de la pertinence et de la veillance. Loin de toute allégeance à une « philosophie de la praxis », quelle qu'en soit la couleur idéologique.

La praxis *comme* science, et non pas la praxis « supérieure à » la science : c'est cette non-évidence que mon enquête, à chacune de ses étapes, souhaite interroger, donc.

Fragments d'un discours pédagogique

V.
De quoi parlons-nous[18] ?

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 *p*édagogies 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* ;

[18] Texte du Groupe Genèse de la coopérative, datant de 1981 et repris tel quel dans René Laffitte, *Mémento de Pédagogie institutionnelle*, Vigneux, Matrice, 1999.

— 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 instituantes 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.

VI.
Extraits

« Il faut du temps[19]… »

Non, le journal scolaire n'est pas naturel. (…) L'idée n'en vient pas spontanément. Ni la technique. En 1924, c'est Freinet qui a eu l'idée : ce ne sont pas les enfants de Bar-sur-Loup qui ont apporté la « casse » et fabriqué la première presse. À cela, rêveries et discours ne changent rien.

« Alors, si ce ne sont pas les élèves, c'est le maître ! » Nous en sommes encore là ! Marqués par une philosophie simpliste, nous sommes incapables d'imaginer autre chose et, comme nous sommes modernes, nous avons même tendance à ajouter : « …le maître, horreur[20] ! »

Que des rousseauistes d'occasion, habiles en manipulation psychologique, parviennent à faire croire et même à croire que le désir d'imprimer vient naturellement, c'est leur affaire (ou leurs problèmes). Nous ne voyons pas la nécessité de telles contorsions.

Nous savons bien qu'il est impossible donc ridicule d'imposer une œuvre libre (parole, dessin, texte ou journal) ; on impose ou l'on s'impose une tâche, un exercice, un devoir, un travail, mais de là à penser que le texte libre puisse devenir un jour obligatoire ! « Ils » ne désirent pas spontanément faire un journal. Alors ? Alors il ne se passe rien. À moins que quelqu'un désire, fantasme et fasse exister, dans l'imaginaire des autres, ce journal comme objet de désir.

Ce quelqu'un, ce pourrait être le maître ?

« Fermer le gaz[21] »

Il s'agit d'une espèce de réanimation : à ces gosses asphyxiés par des milieux anaérobies, vous apportez l'oxygène des possibilités d'activité, d'expression, de relations. Ne vous étonnez pas de leurs réactions de noyés. Écoutons le spécialiste. Lors de notre visite, le capitaine des pompiers nous a dit : « En cas d'asphyxie, ouvrir la fenêtre puis fermer le gaz. »

Avons-nous fermé le gaz ?

Avons-nous créé, dans la cité qui oublie les enfants, un îlot respirable ? Il est nécessaire de neutraliser les milieux « qui ont fait leurs preuves ». (…)

(…) Donc, vous avez ouvert la fenêtre : vous avez oxygéné votre classe par les techniques d'expression libre et de correspondance, vous avez fermé le gaz. En séparant votre classe des milieux qui s'étaient révélés nocifs, vous allez pouvoir l'organiser et créer des institutions qui permettront un fonctionnement harmonieux et une action éducative réelle de l'adulte qui maîtrise ce milieu.

Le piège[22]

(…) écoute bien ce qu'ils disent. Quand ils sont accrochés à propos d'activités, c'est qu'ils sont accrochés par ces activités. Là, tu t'en sors. (…) Rien de nouveau : la classe institutionnelle, un lieu où s'investissent au maximum les pulsions, le Désir.

---

[19] Catherine Pochet, Fernand Oury, Qui c'est, l'conseil ?, réédition Vigneux, Matrice, 1997, p.187-188.
[20] À l'époque de rédaction de cet ouvrage, dans les années 1970, la non-directivité était dans l'air du temps.
[21] Aïda Vasquez, Fernand Oury, De la classe coopérative à la Pédagogie institutionnelle, François Maspero, Textes à l'appui, 1971, p.371-373.
[22] Pochet, Oury, Qui c'est, l'conseil ?, op. cit., p.110.

— Autrement dit, un piège ?

— Oui, un piège dont on sort vivant et grandi.

Ainsi, tout ce travail[23]…

— [Catherine Pochet] Prévoir, donc, tous ensemble la transgression. La règle demeure, mais comme un but à atteindre, un idéal, un désir majoritaire. Il suffirait peut-être d'écrire : « J'essaie de ne pas faire de bruit. » Parfois (comment et pourquoi ?), on travaillera en silence. Ce sera une victoire pour tous. Que peut-on espérer d'autre ?

— [Fernand Oury] Ainsi, tout ce travail, toute cette stratégie, cette patience et cette ténacité pour arriver à ce si maigre résultat : parfois on travaillera en silence.

« Ne voir là aucune marche à suivre[24]*… »*

Cette mise en route a été rapide, directive et autoritaire. Démarrer en 15 jours… ne voir là aucune « marche à suivre garantie pièce et main d'œuvre ». À Jonquière, il m'avait fallu trois ans pour obtenir le même résultat.

J'ai mis en place des techniques (imprimerie, correspondance, enquêtes…) et des institutions (métiers, monnaie intérieure, conseil, ceintures de couleurs, équipes, règles de vie…) *sans me soucier de l'opinion des enfants sur ce qu'ils ignorent.* Pour cela, j'ai utilisé le seul langage qu'ils entendent (et qu'ils attendent) : celui de la maîtresse autoritaire qu'on écoute et qui sait se faire obéir.

Cette maîtresse sorcière n'est pas là où on la cherche, par contre on risque de la rencontrer si on ne l'attend pas. Je suis bien trop inquiète et occupée pour me poser des problèmes métaphysiques ; il y a urgence (pour eux et pour moi) : aménager une classe où l'on pourra parler, s'entendre et travailler ensemble.

Plus ils auront envie de progresser, réussir, grandir et moins je me fatiguerai inutilement.

En octobre 83, la classe coopérative est née.

Une naissance aléatoire[25]

(…) la classe ne se construit pas comme un mécano « Par où commencer ? — Par tout à la fois (…). »

Parler la classe[26]

Pour cerner cet enjeu qu'est le démarrage d'une classe coopérative, on ne peut éviter ces nombreuses descriptions, ces notes de bas de page, ces apartés et ces entrecroisements de points de vue. Cette structure ne peut s'accommoder d'une description logique et linéaire. (…)

Comme l'atomium, ce livre n'a ni début ni fin véritables. Par contre, il a de multiples entrées possibles.

---

[23] Pochet, Oury, Qui c'est, l'conseil ?, op. cit., p.72-73.

[24] Françoise Thébaudin, Fernand Oury, *Pédagogie institutionnelle*, Vigneux, Matrice, 1991, p. 63.

[25] Vasquez, Oury, De la classe coopérative à la Pédagogie institutionnelle, op. cit., p.363.

[26] Laffitte, Mémento de Pédagogie institutionnelle, op. cit., p.22.

Chapitre 2
Un repaire pour le précaire.
Naissance d'une classe coopérative T.F.P.I.

I.
La classe ne naît pas dans le vide

> Un peu arbitrairement peut-être, nous avons distingué deux catégories ; d'abord les éléments déterminant rôles et situations sur lesquels le maître peut agir d'une façon notable :
>
> — les activités scolaires ou non ;
>
> — l'organisation du travail ;
>
> — les considérations matérielles (local, mobilier, crédits disponibles).
>
> [(…) Nous avons appelé *éléments* ce qui fait partie de la classe et qui est plus ou moins facilement accessible aux membres du groupe : les activités, l'organisation, les institutions, les matériel (nous simplifions volontairement) et nous avons signalé que ces éléments étaient dialectiquement liés.]

La classe coopérative, faite de tous ces *éléments*, ne naît pas dans le vide. Elle dépend de *données*, qui sans cesse vont la travailler, à partir desquelles elle va travailler et qu'elle va travailler à son tour :

> Ensuite, les points sur lesquels l'action de l'instituteur adjoint est limitée, voire impossible et que nous considérons, grosso modo, comme des données du problème de la classe :
>
> — l'école, son rôle dans la société, son organisation actuelle, ses possibilités et surtout l'idée qui la détermine ;
>
> — les enfants, leur environnement familial, leur état de santé, l'idée qu'ils se font de l'école ainsi que les idées qui déterminent ce comportement familial ;
>
> — le maître, son statut social, son rôle dans l'école, sa situation matérielle, son histoire, sa personnalité profonde ;

> — l'environnement social, les lieux de vie des enfants, les multiples informations extra-scolaires (cinéma, T.V., etc.).
>
> Ces « données » étant elles-mêmes conditionnées par d'autres (…).Toutes ces données sont fonction du niveau socio-économique et culturel d'une société, et des choix politiques de cette société.
>
> N'est-il pas remarquable que les instituteurs se plaisent à commenter à l'infini ces données peut-être parce qu'elles échappent à leur pouvoir en tant qu'éducateur ?, qu'elles les dispensent à coup sûr d'action immédiate dans la classe ?
>
> C'est une élégante façon de sortir de la classe et de se retrouver bon citoyen[27].

Si la classe ne naît pas dans le vide, c'est avant tout qu'il lui faut s'imposer dans un champ social rappelant sa présence sur plusieurs plans. La classe se trouve dans une école, ce qui renvoie directement à la fois à un microcosme socioprofessionnel rassemblant enseignants et enfants, et à l'environnement social et culturel immédiat (quartier, agglomération, etc.). Plus globalement, elle est ancrée dans le champ de l'éducation, ancrage qui se traduit dans la définition de son cadre d'existence matériel, administratif et éducatif, mais également dans les attitudes de chacun des individus qui a à faire avec cette classe. Il n'est pas question pour l'instant de nous pencher sur la définition du champ éducatif au sens strictement sociologique[28]. Il s'agit de voir en quoi cette pression du champ social et de sa « vision de l'école », la doxa que toute personne apporte avec elle quand elle entre dans une classe coopérative, est susceptible de jouer sur la naissance de celle-ci[29]. Les enfants voient assez vite cette classe et cette personne adulte leur glisser des mains et ne pas correspondre à ce que, bien rôdés à l'obligation sociale « d'aller à l'école », ils se croient en droit — et en devoir — d'attendre d'elles. Le lent désapprentissage de ces attentes et de ces impositions, le troc de ces significations de la situation scolaire au profit d'un type de relations souvent inédites pour eux, constituent la « naissance » d'une classe coopérative pour les sujets qui y font leur entrée. C'est avant tout sur ce fond d'idées reçues qu'émerge la classe coopérative, au milieu d'un champ éducatif porteur d'une lourde doxa : face à cet état des choses et des esprits, l'attitude praxique consiste à tenir compte des données tout en tenant tête aux préjugés, sans mépris ni soumission.

---

[27] Aïda Vasquez, Fernand Oury, Vers une Pédagogie institutionnelle, Paris, Maspero, « Textes à l'appui », 1967, p.104-105.

[28] Nous y reviendrons plus tard.

[29] Une telle doxa n'épargnera pas l'observateur, ni probablement le lecteur qui se lance dans le présent texte : il peut être bon d'entrer dans la classe coopérative avec les préjugés que nous portons tous quant à ce qu'est l'École — le tout pour nous, lecteurs, est si possible de nous retenir de plaquer des interprétations hâtives sur un milieu qui, de prime abord, apparaît bien étrange même à ses usagers. Au moins avons-nous le privilège de retenir notre jugement jusqu'à la fin de la lecture.

La première idée reçue à être remise en cause serait de croire possible d'imposer ce fonctionnement coopératif à des élèves passifs. Ou cette classe, avec son type d'organisation, s'impose à *tous*, adulte et enfants, à la fois de par son sens et de par sa nécessité, ou elle n'est pas. L'importance du sens qu'elle prend, essentielle mais qui ne va pas nous retenir pour l'instant, dépend du désir des sujets d'être là. La classe ne naît pas, en outre, sans l'impulsion d'un sujet qui désire qu'une telle classe existe : l'enseignant. La nécessité d'une organisation institutionnelle et coopérative renvoie quant à elle au type de fonctionnement et de production qui ont lieu dans la classe et qui imposent des règles de vie, un partage communément décidé et maîtrisé des pouvoirs, des responsabilités et des libertés d'initiative bien définis selon les compétences et la maîtrise de chacun. Il n'y a pas d'institutionnalisation du vide : on n'organise un milieu qu'en vue de s'en servir, et l'on ne s'en sert que si l'on en a le désir. On n'institutionnalise que du vivant.

La classe coopérative ne naît pas en un jour. Elle se construit selon un rythme singulier, dans une période où ses événements fondateurs vont interagir de façon de moins en moins aléatoire. C'est ce que l'on pourrait nommer sa « période de fondation ». Il s'agit d'une part d'une co-naissance, demandant à plusieurs individus de construire un édifice commun : cette organisation de la classe doit se faire sur une transition, durant laquelle le groupe émerge d'un agrégat d'individus, et se structure en milieu vivant. D'autre part, cette co-naissance n'aura de valeur fondatrice que si elle autorise des (re)naissances permanentes. La « levée » d'une praxis au milieu du champ éducatif n'est en effet jamais acquise, et doit rester l'enjeu d'une vigilance sans relâche, sans laquelle la qualité des relations dans la classe risquent à tout moment de retourner à leur état antérieur[30]. Sans compter qu'un individu peut mettre longtemps à véritablement entrer dans la classe, raison pour laquelle les institutions de la classe coopérative permettent à tout moment l'intégration des sujets au fonctionnement de la vie du groupe. L'institutionnalisation des relations n'est pas cantonnée au démarrage, elle est permanente.

Enfin, deux remarques méthodologiques. D'une part l'approche qui suit est interne. Elle prend certes en compte les *données*, mais se focalise sur ce qu'elles deviennent au sein de cette machine anthroposociale

[30] Ce point sera abordé en lui-même plus loin.

qu'est la classe. Il s'agira plus tard d'en venir à une analyse externe, qui prendra en compte pour elles-mêmes les relations qu'entretient un tel événement avec le champ dans lequel, tout à la fois, il s'intègre et se pose comme atopique. Pour l'instant, il importe d'en décrire le déroulement de façon immanente.

D'autre part, cette approche fera référence aux élaborations théoriques des praticiens de Pédagogie institutionnelle mais n'abordera pas leur spécificité épistémologique, qui fera l'objet d'un chapitre indépendant. Je ne recourrai à leur convocation à titre d'élaboration et non d'outil d'analyse que lorsque cela me semblera indispensable pour définir la spécificité de la naissance de la classe, en particulier à la fin de ce parcours.

II.
Fermer le gaz
émergence de la classe au milieu d'un champ doxique

1. De l'univers de croyance du champ vers l'univers de confiance de la coopérative

La classe naît et se déploie au sein d'un milieu social, et y occupe une position qui entre en relation dialectique avec lui : il influe sur elle, qui influe sur lui, ce qui amène à son tour des modifications du comportement extérieur vis-à-vis de la classe. En mal :

> Il faut des mois de déconditionnement et de reconditionnement (l'école est toujours là, et les sifflets et les interdictions). (…) Du reste, il est à noter que vos ennuis avec les enfants diminuent alors que vos ennuis avec les grandes personnes augmentent. Vous avez enfreint la coutume, vous inquiétez le groupe des collègues normaux, vous apparaissez donc original, insolite, les réactions sont à prévoir et à éviter[31]…

ou en (relativement) mieux :

> Il n'est pas tout à fait juste de dire que les parents *sont* favorables. Ils le deviennent au contact d'un maître qui peut s'intéresser à *leur* enfant, à *leurs* difficultés, en fin de compte à eux-mêmes. L'inquiétude légitime d'octobre fait place à la confiance. Et l'an prochain, il suffira de recommencer[32]…

Mais avant d'en arriver là, le premier jour représente par définition une situation d'accueil. Comment celui-ci se négocie-t-il ?

---

[31] Vasquez, Oury, De la classe coopérative à la Pédagogie institutionnelle, Paris, op. cit., p.373.
[32] Fernand Oury, Jacques Pain, Chronique de l'école-caserne, Paris, François Maspero, « Textes à l'appui », 1972, p.195.

Lorsque l'on entre dans la classe, lieu social anonyme, on trouve une salle destinée à un but, clairement énoncé par le discours des Instructions officielles, et dominant confusément le discours ambiant.

> La classe traditionnelle n'est pas un groupe.
>
> Vous savez ce que c'est : dans un espace clos, un adulte, face à des enfants, parle et essaie de leur donner une image du monde extérieur à l'aide de manuels ou de moyens plus ou moins audiovisuels. L'élève ingurgite la parole du maître (leçon), puis régurgite cette parole (devoirs, contrôle). Les communications entre élèves sont réprimées (bavardage, tricherie, copie). La réciprocité des échanges entre maître et élèves est inconvenante.
>
> Imagine-t-on le maître grondé par un élève[33] ?

L'école est obligatoire, elle n'a pas besoin de se justifier auprès de ceux qui ne peuvent qu'être là : c'est sur cet état de la situation scolaire à régime social que tente de s'établir, singulière, la praxis de la classe coopérative.

> (…) je suis en classe, dans une salle vide de sens, anonyme, aseptique, neutre, la « vraie classe », telle que l'ont connue les parents ou les grands-parents[34].

Ce qui importe le plus dans une telle phrase n'est pas la dénonciation d'une « école-caserne » poussiéreuse, car cette dernière ne cesse de connaître rénovations et nettoyages, idéologiques et didactiques depuis trente ans. Aujourd'hui, la salle du jour de la rentrée n'est plus vide de sens de la même manière, mais le constat fondamental demeure : ce que pense, prévoit, perçoit l'élève en entrant dans la classe est ce qu'en colporte le on-dit doxique, sa propre expérience et celle de ses parents. Le « vide de sens » n'est pas une neutralité, mais le poids de préjugés de plus en plus négatifs. C'est avec cette inertie imposée par le champ social que doit composer l'instituteur.

Ce poids, qu'il prenne la forme de la soumission à l'ordre censeur représenté par l'adulte ou celle de sa contestation, reste dans les deux cas un allant-de-soi impossible à nier, mais dont l'abord par la Pédagogie institutionnelle ne passe pas par une dénonciation immédiate. Certes, la mise en place d'une classe de Pédagogie institutionnelle ne va pas de soi, et instaure une situation *para*doxale, faisant *trouée* dans le tissu des conceptions communément admises. Tenir compte de ce sens commun est dès lors inévitable, mais il

[33] Non, certes. Mais passé à tabac, aujourd'hui, si. Extrait de Vasquez, Oury, De la classe coopérative à la Pédagogie institutionnelle, op. cit., p.369.
[34] Pochet, Oury, Qui c'est, l'conseil ?, op. cit., p.14.

faut s'entendre sur ce qu'il implique, afin de ne pas en donner d'emblée une vision caricaturalement « engagée ». À la contestation, cette dernière préfère la subversion, qui

> (…) exige, pour parvenir à ses fins, la connaissance exacte et intime des lois de l'état de choses qu'elle entend modifier. Elle ne se sert d'aucune force extérieure à cet état de choses, mais, au contraire, elle compose avec toutes les forces qui organisent le système et les fait jouer de telle façon qu'en fin de compte le système soit bouleversé par le jeu de ses propres lois[35].

Dans le cas présent, il ne faut pas entendre subversion dans un contexte directement politique, comme une visée à but de déstabilisation sociale : il s'agit de prendre en compte un état de fait et une doxa, sans s'y résoudre ni y dissoudre l'idée que l'on se fait de l'humain. Il s'agit à la fois d'une reconnaissance des conditions réelles du métier d'enseignant et d'élève[36], et d'un respect de ce qu'apportent les individus de leur vécu. Si la classe doit devenir le lieu de vie du groupe, alors tout cela constituera sa matière. Faite à la fois d'une lucidité quant aux aliénations sociales et d'une prise au sérieux de l'affect dans le but d'ériger un milieu vivant et organisé, lui-même irréductible à ce qui le compose, cette subversion est plus éthique que directement politique ou immédiatement régie par les lois du champ. Le but subversif consiste donc non pas à nier ni à contester immédiatement, frontalement des opinions par un discours moralisateur, mais à travailler ces dernières par un ensemble de situations face auxquelles les réponses jusque là en usage, dans une classe normale, ne sont plus efficientes. C'est dans cet enchaînement entre constat des forces doxiques, respect pondéré des repères affectifs et refus de répondre aux attentes supposées, qu'émerge une classe coopérative.

Nul besoin de dire qu'un tel déroulement n'a rien d'automatique. En ce qui concerne la réaction pratique face au poids de la doxa, voici ce qu'en dit Catherine Pochet :

> Donc, ils savent ce qu'ils veulent : une vraie école. Et il serait peu prudent de les décevoir.
>
> (…) Il me suffit donc, puisque je suis examinée, de renvoyer la balle : « Qui êtes-vous ? », en ayant soin de placer l'échange sur le terrain qui convient : le niveau scolaire. Devant quelques visages, j'avais la tentation de savoir, de comprendre, de m'attendrir, même. Ce n'est certainement pas le moment

[35] Denis Vasse, L'Ombilic et la Voix, p.210, cité dans Pochet, Oury, Qui c'est, l'conseil ?, op. cit., p.164.

[36] En ce qui concerne le métier d'élève, une telle reconnaissance de droit fait carrément office de création de fait dans l'état actuel de la doxa du champ éducatif.

> d'observer et de me laisser prendre au piège des fascinations. Importants, ces premiers contacts. Pour eux comme pour moi : l'instant de voir[37].

Un acte vient court-circuiter à la fois l'imaginaire social et l'imaginaire affectif : « Renvoyer la balle » non pas là où on l'attend mais sur le terrain où il sera possible, autour d'un objet à élaborer en commun, de vraiment dépasser les jeux de prestance afin d'échanger et construire une coprésence. L'importance stratégique de ces « premiers contacts » ne doit donc pas faire croire à une manipulation au sens réducteur du terme, qui ferait retomber dans le spéculaire. C'est au contraire, on le verra, l'une des premières occasions de mettre en application le principe institutionnel : établir des médiations dans les relations entre individus afin de se défaire des captations imaginaires.

Ce démarrage ne se fait pas non plus d'un seul coup. Il tarde souvent à venir.

> Ils finiront bien par s'ennuyer et à s'intéresser à ce qui se passe. À condition qu'il se passe quelque chose. Pour le moment, je n'ai qu'un souci : mettre la machine en route[38].

C'est en effet par de « petits gestes », dans des occasions apparemment anodines que la machine peut embrayer, des changements de comportement avoir lieu, et s'imposer la nécessité de transformer l'état des choses. Quelques jours après le premier contact, et alors que le groupe n'a toujours pas décidé « d'entrer » dans le fonctionnement coopératif, Catherine Pochet recourt pour les faire taire à un comportement « traditionnel », le seul qu'ils puissent comprendre : la punition collective de la copie. Durant la séance, Cédric enfreint la loi, et se lève pour aller écraser une guêpe alors qu'il lui était interdit de se lever. Lors du Conseil de coopérative suivant, on rediscute de cet épisode, en mettant en cause la « rigidité » de la décision de l'institutrice et en signalant l'utilité du geste de Cédric. Voici le commentaire de l'institutrice, lors d'une discussion ultérieure avec Fernand Oury :

> — « … Que fallait-il faire ? Je me suis levé et je l'ai tuée » (…)
> Cette critique qui vient des intéressés est très recevable : elle démolit la maîtresse traditionnelle.
> — Rien à voir avec le jugement de valeur qui te tombe du ciel. (…)
> — J'entends sans émotion Cédric qui se fait le porte-parole des enfants : on va en parler, ensemble on cherchera autre chose[39].

[37] Pochet, Oury, Qui c'est, l'conseil ?, op. cit., p.37.
[38] Pochet, Oury, Qui c'est, l'conseil ?, op. cit., p.49.
[39] Pochet, Oury, Qui c'est, l'conseil ?, op. cit., p.54.

Il n'empêche que souvent, les réflexes des enfants, lorsqu'ils sont confrontés au besoin inédit d'avoir à décider de leurs propres règles de vie, les ramènent à des solutions rappelant les règlements sociaux des conflits. Ainsi, la punition et le bon point, que « tout naturellement » certains proposent pour éviter les bousculades, bavardages et autres infractions gênant ceux qui travaillent.

> C'est pourtant autre chose qu'il s'agit de trouver pour sortir du dressage. J'évite donc de reprendre la proposition de Karim. J'attends autre chose. Rien ne vient. Alors seulement je sors mes punaises de couleur, mes niveaux de comportement. Réussirons-nous à sortir de l'engrenage punition-faute-punition[40] ?

Il est normal que les enfants tentent de répondre aux problèmes avec les outils, les repères qu'ils ont appris à manipuler. En fait, cette remontée de la prégnance doxique à travers des propositions ne concerne pas seulement des « habitudes de comportement », mais plus profondément une « vision du monde ». Agir, c'est tenter de répondre efficacement à la pression d'une réalité : c'est donc de perception de la réalité et de sémiose qu'il s'agit. À ce stade, l'écolier agit en pur agent du champ social : il reproduit, à travers ses catégories de perception et ses actes, les lois de fonctionnement sur lesquelles fonctionnait la réalité communément admise par l'ensemble des autres agents. La réalité, construction de consciences, est faite à la fois de croyances (on s'accorde à croire en un minimum commun : ce qui est de l'ordre des faits), de confiance (à partir de ces faits, l'on bâtit des lois de connaissance, de justice, de morale, etc. sur lesquelles l'agent social qui les reconnaît peut compter, afin de pouvoir ensuite bâtir son propre équilibre professionnel, familial, existentiel, psychologique, etc.). En un mot, la réalité se révèle être un bien-fondé qui permet l'existence et l'action des agents sociaux… mais au sein du champ social. Or, face à ce qu'ils croient reconnaître comme une réalité déjà vécue, celle d'une classe habituelle, les réponses qu'on les autorise soudain à élaborer et que la situation va peu à peu les contraindre à mettre en place, restent étrangement impuissantes.

Comment comprendre alors cette classe qui ne fonctionne pas avec les mêmes lois ? Comme un espace atopique ? Alors, cet espace est insituable pour les enfants. Or, pour toute action, il faut des repères. Bref, il

[40] Pochet, Oury, Qui c'est, l'conseil ?, op. cit., p.56.

faut instaurer une nouvelle topique, cadre catégorisant qui autorise un nouveau bien-fondé à la perception et à l'action des individus. L'établissement d'un tel socle fait écho aux deux caractéristiques de l'accueil : tenir compte de l'environnement, et refuser de laisser ce dernier imposer ses lois de fonctionnement à cet espace singulier pour lequel il va falloir élaborer une grille de perception et des règles de vie. C'est bien à cette situation que les enfants et les adultes sont généralement confrontés quand ils rencontrent la classe coopérative. Il leur faut donc reconsidérer leurs catégories de perception du réel : non pas directement ou thématiquement, par une pure réflexion abstraite, ou en suivant quelque discours explicatif ou moralisateur, mais en tâtonnant à propos de questions matérielles précises, et en construisant eux-mêmes des essais de confrontation et d'organisation, pratique et institutionnelle, à ces situations inédites. C'est en acceptant le contact avec cette situation qu'ils pourront en devenir vraiment les sujets efficaces, et cette élaboration va se faire en commun. Dans un même processus de démarrage, se trouvent donc liées la structuration de l'espace commun, l'entrée intime de chacun dans l'aire de la classe coopérative et de sa loi, et l'émergence du groupe en tant qu'unité.

Encore faut-il qu'un tel démarrage ait lieu…

2. De la classe désirée à la classe réelle

i. La classe naît d'un désir

> Nous savons bien qu'il est impossible donc ridicule d'imposer une œuvre libre (parole, dessin, texte ou journal) ; on impose ou l'on s'impose une tâche, un exercice, un devoir, un travail, mais de là à penser que le texte libre puisse devenir un jour obligatoire ! « Ils » ne désirent pas spontanément faire un journal. Alors ? Alors il ne se passe rien. À moins que quelqu'un désire, fantasme et fasse exister, dans l'imaginaire des autres, ce journal comme objet de désir.
>
> Ce quelqu'un, ce pourrait être le maître[41] ?

Le premier point d'ancrage de la classe coopérative, c'est le désir de l'institutrice. Ce point d'ancrage est réel, dans la mesure où c'est elle qui décide de mettre en place cette classe coopérative qui pour l'instant n'existe que « dans sa tête ». Entendons « désir » au sens lacanien du terme : pour l'enseignant, il en va du sens de son métier de travailler ainsi (on reviendra sur les conditions de naissance d'une classe coopérative à

[41] Pochet, Oury, Qui c'est, l'conseil ?, op. cit., p.187-188.

hauteur du vécu des praticiens). Mais cet ancrage est également imaginaire, dans la mesure où l'institutrice va devoir le faire partager à ceux sans lesquels une classe coopérative n'existera jamais : les enfants. Comme on dit, il faut que son désir soit « communicatif ». La classe coopérative, à ce stade, est encore à venir. L'institutrice représente aux yeux des enfants le seul point d'ancrage de cette classe dans la possibilité d'un désir : elle est l'image, preuve que « ça » existe, puisqu'elle le souhaite — mais quoi ? *Mais qui c'est, l'conseil ?* demande Christine, à force de s'entendre répondre, à chacune de ses requêtes ou plaintes : « Parles-en au Conseil. » Cette classe représente avant tout une anormalité dans l'attente des enfants : il leur faut du temps pour s'habituer à ce désir dissonant qui leur pro-pose, qui pose devant eux un milieu où leurs repères ne les aident plus. Et se faire à l'idée que cette classe qui pose la question du désir, peut donc accepter *a priori* l'entrée du désir de chacun. Ce sera toute la tâche de la praticienne de Pédagogie institutionnelle que de ne pas confondre, en théorie et en pratique, le désir avec l'envie, le besoin, etc.

Car la première réaction des enfants face à ce désir est de confondre, précisément, le fait de pro-poser avec celui d'im-poser. Au contraire de l'imposition qui ignore la volonté de celui qui est obligé d'accepter, la proposition implique une réponse qui ne peut qu'être ensuite laissée à la discrétion du désir de chacun. Ce n'est que peu à peu que ce nouveau type de fonctionnement fait apparaître la classe comme un lieu où l'on peut aussi *vraiment* répondre, en apportant son propre désir pour l'investir dans des objets qui font du sens pour soi. Un milieu dans lequel, même, la meilleure façon de s'adapter est de prendre sa réponse en main. Par des activités, mais aussi par des paroles, qui sont elles aussi accueillies (on reviendra sur les lieux de parole).

Comment ce désir personnel peut-il faire tache d'huile auprès des enfants ? La réponse traditionnelle du « charisme » et de la « personnalité exceptionnelle » de l'enseignante relève encore de l'imaginaire, sinon du théâtral (le débat de la personnalité et de la formation sera repris plus tard). Comment une telle attitude pourrait mener à elle seule à mettre en place une machine autonomisée du spéculaire et qui fonctionne sur la participation active, non spectatrice, de tous ?

Notons qu'aujourd'hui, la relation maître/élèves dénoncée dans des textes dirigés contre ce que Fernand Oury avait appelé *l'école-caserne*, terme passé depuis lors dans le langage courant, a changé de visage et a pris celui de l'école sans loi. Mais qu'ils promeuvent l'image du « censeur » ou du « pote », qu'ils soient imposition idéologique ou naïveté, le spéculaire et le duel empêchent tout accès à l'ordre de la Loi symbolique. Pour preuve, l'échec de la réponse non plus traditionnelle mais « nouvelle » (comme les pédagogies du même nom), qui part du constat suivant, enfin devenu entre temps un « allant-de-soi » de la doxa pédagogique post-68 :

> *Le Groupe*
>
> Le groupe est un milieu de langage. Il vaut mieux dire d'échanges et d'échanges réciproques.
>
> Échanges de services, échanges matériels, affectifs, intellectuels, échanges réels parce que réciproques. Chacun donne et reçoit quand la communication est établie, quand chacun a renoncé à ses défenses (en particulier à la hiérarchie préétablie).
>
> Ainsi s'établit un réseau complexe de relations entre individus distincts reconnus différents les uns des autres, entre des personnes toutes dignes de respect[42].

Une fois ce constat praxique capital dûment transformé en enseignement d'École normale ou d'IUFM, le (jeune) enseignant, désormais officiellement encouragé à faire preuve de « modernité », se dit :

> *On peut toujours essayer*
>
> Nous allons donc faire de notre classe un milieu de langage, vivant, riche d'humanité, où les enfants vont s'épanouir et se socialiser. Je renonce au traditionnel autoritarisme, je les laisse libres… et je m'étonne : ils s'agitent, bavardent, crient, se battent. C'est la cour de récréation, tout le monde crie, personne ne s'entend. Ah ! il y a des relations à coups de poing ! Il n'y a pas langage.
>
> Revenons vite sur la berge et restons-en aux monologues parallèles, aux ordres et aux sermons. L'éducation nouvelle ? Merci, j'ai essayé[43] !

Le problème de fond et les solutions de surface (qui révèlent souvent des réactions profondément viscérales) n'ont pas changé, face auxquels l'essence et la réponse de la Pédagogie institutionnelle restent toujours aussi étranges et subversives : si le but est de céder peu à peu son autorité imaginaire, de se débarrasser de son imaginaire toute-puissance pour accéder à une véritable maîtrise praxique et acquérir une autorité réelle auprès de ses élèves, un enseignant ne peut que déléguer certains de ses pouvoirs et de ses responsabilités — mais pas n'importe comment. C'est dans la mise en pratique des propositions

[42] Vasquez, Oury, De la classe coopérative à la Pédagogie institutionnelle, op. cit., p.369-370.
[43] Vasquez, Oury, De la classe coopérative à la Pédagogie institutionnelle, op. cit., p.370.

théoriques que l'on jauge la pertinence d'un propos, et c'est là que se distinguent la dimension idéologique et la dimension praxique d'un discours.

Fermer le gaz

L'analyse institutionnelle[44] se caractérise d'une part par son ancrage dans une dimension que la seule analyse sociologique ignore : les relations inconscientes, d'attente et de demande supposées, chez autrui comme au sein des groupes. Avant d' « essayer » et d'échouer, avait-on vraiment pris en compte toutes les données de la situation ?

> Nous avons simplement oublié que les chers petits étaient des produits de milieux antérieurs et qu'ils allaient réagir non en fonction de nos intentions ou de nos espoirs, mais en fonction de ces conditionnements antérieurs. Ces gosses de HLM, ces écoliers d'école-caserne se détendent comme un gaz comprimé, ils se déchaînent, et vous être surpris. Non, vous êtes surpris qu'ils se déchaînent contre vous. Vous leur vouliez pourtant du bien. Fi, les ingrats !
>
> Pour eux, vous êtes maître, substitut parental, gardien d'immeuble, et la liberté que vous accordez, ils vont l'utiliser contre tout, contre vous, contre eux-mêmes…
>
> (…) Seulement, vous avez encore oublié que vous étiez en ville, dans une école-caserne, ou dans une classe de rééducation…
>
> Vous avez libéré des énergies énormes : forces individuelles, inconscientes, incontrôlées ; forces de groupes incontrôlables, qui dominent les enfants et le maître[45].

Ce n'est qu'à partir de là que l'on en vient vraiment à une analyse pertinente de l'intégration de l'effort institutionnel dans le champ scolaire.

> Peut-être serait-il temps de penser à acquérir le contrôle de ce qui se passe dans la classe, entre eux et entre vous et eux[46].

Toute institutionnalisation sérieuse ne peut s'ancrer que dans un besoin précis, dans une demande existante ; sans cette installation, corrélative à une désinfection du milieu, nulle instauration de la loi coopérative n'est sérieusement envisageable. Maîtriser ces « énergies énormes », qui sinon détruiront la machine qu'elles seules peuvent pourtant alimenter, telle est la tâche de l'institutionnalisation.

D'autre part, l'accueil est la prise en compte des données de départ, et donc l'établissement d'une relation avec l'environnement scolaire et social, désaliénante et non utopique. Comprendre comment

[44] Le terme en lui-même désigne une approche théorique et pratique spécifique, sur laquelle j'aurai l'occasion de revenir.
[45] Vasquez, Oury, De la classe coopérative à la Pédagogie institutionnelle, op. cit., p.370-371.
[46] Vasquez, Oury, De la classe coopérative à la Pédagogie institutionnelle, op. cit., p.370.

fonctionne ce milieu « relié » intérieurement ne peut cependant se faire sans comprendre ce qui le relie aux différentes sphères dans lesquelles il s'intègre.

> (…) nous allons essayer de voir ce qui se passe quand les gosses qui étaient abîmés mais tenables commencent à revivre, mais deviennent intenables. Peut-être arriverons-nous à contrôler la manœuvre.
>
> Il s'agit d'une espèce de réanimation : à ces gosses asphyxiés par des milieux anaérobies, vous apportez l'oxygène des possibilités d'activité, d'expression, de relations. Ne vous étonnez pas de leurs réactions de noyés. Écoutons le spécialiste. Lors de notre visite, le capitaine des pompiers nous a dit : « En cas d'asphyxie, ouvrir la fenêtre puis fermer le gaz. »
>
> *Avons-nous fermé le gaz ?*
>
> Avons-nous créé, dans la cité qui oublie les enfants, un îlot respirable ? Il est nécessaire de neutraliser les milieux « qui ont fait leurs preuves ». (…)
>
> *Une bouffée d'air*
>
> Le terrain vague (…) constitue un merveilleux outils d'éducation. (…) Mais là encore on risque des surprises désagréables : les garçons notamment, qui ne peuvent jouer d'ordinaire qu'à la bagarre, sont souvent incapables d'imaginer autre chose.
>
> (…) Donc, vous avez ouvert la fenêtre : vous avez oxygéné votre classe par les techniques d'expression libre et de correspondance, vous avez fermé le gaz. En séparant votre classe des milieux qui s'étaient révélés nocifs, vous allez pouvoir l'organiser et créer des institutions qui permettront un fonctionnement harmonieux et une action éducative réelle de l'adulte qui maîtrise ce milieu[47].

Un monde humain naît, non pas de rien, mais d'une situation qui empêchait d'être humain, où l'humain était redevenu rien. Seulement, ce monde ne naît pas automatiquement, mais toujours de façon singulière. Une chose de sûre en tout cas : violence doit être faite à certains allant-de-soi doxiques, et il est naïf d'imaginer « convaincre » la participation des enfants à ce qu'ils ne peuvent connaître, en leur parlant d'une façon de faire la classe alors qu'ils ne peuvent plaquer sur un tel discours que des stéréotypes provenant de leurs expériences antérieures ou des « on-dit ». Françoise Thébaudin évoque ainsi cette imposition de la classe :

> Cette mise en route a été rapide, directive et autoritaire. Démarrer en 15 jours… ne voir là aucune « marche à suivre garantie pièce et main d'œuvre ». À Jonquière, il m'avait fallu trois ans pour obtenir le même résultat.
>
> J'ai mis en place des techniques (imprimerie, correspondance, enquêtes…) et des institutions (métiers, monnaie intérieure, conseil, ceintures de couleurs, équipes, règles de vie…) *sans me soucier de l'opinion des enfants sur ce qu'ils ignorent.* Pour cela, j'ai utilisé le seul langage qu'ils entendent (et qu'ils attendent) : celui de la maîtresse autoritaire qu'on écoute et qui sait se faire obéir. / Cette maîtresse sorcière n'est pas là où on la cherche, par contre on risque de la rencontrer si on ne l'attend pas. Je suis bien trop inquiète et occupée pour me poser des problèmes métaphysiques ; il y a urgence (pour eux et pour moi) : aménager

[47] Vasquez, Oury, *De la classe coopérative à la Pédagogie institutionnelle, op. cit.*, p.371-373.

> une classe où l'on pourra parler, s'entendre et travailler ensemble. / Plus ils auront envie de progresser, réussir, grandir et moins je me fatiguerai inutilement. / En octobre 83, la classe coopérative est née[48].

La violence de l'acte praxique réside dans une rupture avec une logique nocive, mais cette rupture n'est pas forcément violence : elle est tout simplement effet de négativité, de manque ; ce qui, par rapport à une problématique de la doxa du champ sociologique, signifie souvent conflit ; le tout est alors de proposer de dialoguer sur un plan qui, subversif et non contestataire, offre des outils spécifiques, eux aussi singuliers, pour faire du sens là où les significations habituelles sont invalidées. Pour cela, il faut établir une relation de confiance.

3. Fonder la confiance sur une croyance

« Fermer le gaz » est une urgence à hauteur de champ social, mais tenir compte du milieu ne se limite pas à la seule négation d'un code traditionnel. Celui-ci, pour être critiquable, n'en est pas moins parfois le seul repère des élèves au sein de leur parcours scolaire. La praxis de la classe coopérative doit *aussi* établir une certaine continuité avec la réalité sous peine de ne jamais voir le jour. Sans compter que cette réalité d'avec laquelle il ne faut pas briser les liens, et qu'apportent avec eux les individus ne se réduit pas à celle du champ social. Les enfants arrivent également avec un passé d'élèves et leur accueil ne doit pas prendre en compte leur seul « bagage » culturel ou familial. Sans prendre en compte cet univers de *croyance* des enfants, la classe coopérative a des difficultés à s'imposer, surtout avec ses apparences de pure négativité.

L'angoisse que suscite la classe coopérative quand on n'y est pas encore entré fait souvent désirer les enfants de revenir à un temps et un espace rassurants : ceux du traditionnel, mais tout simplement ceux d'avant. Ce sont leurs seuls repères, *contre* lesquels l'institutrice ne se cabre pas, au contraire. Là encore, savoir situer le sens de ce que l'on affronte est indispensable. C'est ce que décrit Françoise Thébaudin :

> Octobre 83. En classe, Loïc et d'autres évoquent Mme P., leur ancienne maîtresse : « Avec elle, c'était mieux organisé ». Certains, dont Loïc, ont travaillé avec elle pendant trois ans. Accepter la classe coopérative, est-ce renoncer à Mme P. ou même la trahir ? Afin de désamorcer un quelconque mécanisme de rejet, je leur propose de lui écrire. Sept élèves le font individuellement. Leurs lettres racontent les nouveautés de la classe. Je leur fais recopier ces lettres sur des belles feuilles de couleurs. La collègue leur

[48] Françoise Thébaudin, Fernand Oury, *Pédagogie institutionnelle*, Vigneux, Matrice, 1991, p.63.

> répondra individuellement vers la mi-novembre. Le deuil de Mme P. est fait. Beaucoup sont « entrés dans la classe[49] ».

Françoise Thébaudin, qui propose aux enfants « sa » classe coopérative, ne fait pas de cette dernière une « anti-classe » contestataire, un univers qui se poserait « contre » ce qui a structuré l'existence passée de chacun. Encore une fois, c'est sa seule position qui est en soi subversive, donc porteuse d'angoisse. Les enfants ne pourront entrer dans la classe que si elle devient préhensible, sensée : elle ne sera alors plus synonyme d'un danger *selon* la doxa de leur ancienne classe, et plus profondément elle ne représentera plus un danger *pour* cette doxa, sur laquelle leurs repères sont bâtis. Pour naître, le nouveau groupe doit pouvoir faire la transition entre les deux modes de fonctionnement, et chacun a à affronter le deuil de l'ancienne classe. Notons qu'un tel deuil accompagne toute situation de changement, qu'elle ouvre sur une classe traditionnelle, ou *a fortiori* sur une classe coopérative, qui dans un premier temps exacerbe le sentiment d'incertitude. C'est ainsi que Jean-Claude Colson commentait la réflexion d'une élève :

> *Du désordre à l'ordre coopératif*
> *Il n'y a pas d'ordre ici,* dira Malika au cours d'un conseil de novembre. Non, effectivement, il n'y a pas encore d'ordre. Les trois premiers mois sont effectivement durs. Comment passer de l'ordre du maître à un ordre institué par tous ? Et surtout comment passer du travail imposé si peu efficace au travail choisi ? Comment passer de la discipline du maître avec sa batterie de sanctions traditionnelles (punitions écrites, évictions, coups de gueule…) à la discipline coopérative ? Angoisses inévitables50…

Rien n'est moins évident à imaginer ni moins précaire à établir que l'ordre commun prenant en compte le désir de chacun, surtout quand, auparavant, n'avait régné que l'ordre sans le désir.

« L'angoisse est un compteur Geiger à désir », a coutume de dire Jean Oury. C'est donc avec ces expressions d'inquiétude qu'il faut traiter ; et ce, avant tout par des mots et des actes symboliques qui font circuler les sujets des enfants dans différentes positions afin qu'ils en expérimentent les raisons propres. Un long discours sur ce qu'est une classe coopérative devant ces élèves à juste titre inquiets tenterait de convaincre par la seule persuasion et ne transformerait en rien les relations entre l'institutrice et eux, sans aucune chance de dissiper leur angoisse. L'institutrice choisit au contraire de mettre les enfants dans la

[49] Françoise Thébaudin, Fernand Oury, *Pédagogie institutionnelle, op. cit.*, p.136-137.
[50] Jean-Claude Colson, « Christophe : de la jungle à la loi », in Laffitte, *Mémento de Pédagogie institutionnelle, op. cit.*, p.279.

situation de dire ce qu'ils vivent, et donc de faire entrer la classe dans leur propre parole, afin d'en référer à la seule personne qui puisse symboliquement les rassurer. On va écrire depuis la nouvelle classe à l'ancienne maîtresse, laquelle va de ce fait entrer dans la classe coopérative à titre de « référent ». Elle représente une caution extérieure, antérieure : elle est comme un ancêtre[51] qui reconnaît *de facto* cette classe, puisqu'elle est contenue dans les mots des enfants et que Mme P. accepte de leur répondre. S'établit ainsi un circuit grâce auquel ces différentes aires, que les enfants perçoivent comme inarticulables, vont s'interpénétrer et ne plus leur sembler exclusives l'une de l'autre. La tâche la plus urgente : rassurer est remplie.

Mais une autre question se règle *ipso facto*, plus profonde, de l'ordre de la perception de la réalité et du statut que prennent les enfants par rapport à la classe coopérative. Concomitamment se trouvent fondées non plus seulement la réalité et l'autorité de la classe coopérative, c'est-à-dire la structure qui leur est proposée, mais carrément leur acceptation de cette loi, leur appartenance à cette structure. En effet, se voir répondre personnellement en tant que l'un de ces représentants de la classe, c'est être reconnu comme sujet de ces signifiants de la classe. Leurs lettres font des enfants les agents du discours qui circule entre l'ancienne maîtresse et la nouvelle classe : en parlant de leur classe à Mme P., ils entrent dans le circuit de l'ancien discours en tant que sujets des signifiants de la nouvelle classe. Lacan définissait précisément le signifiant comme ce qui représente le sujet pour un autre signifiant[52]. Un nouveau sujet du discours peut naître, un nouvel ordre du discours peut émerger. Puisque Mme P., dans leur imaginaire, fonde une Autorité envers qui ils témoignent confiance et croyance, ce qui sera reconnu comme normal selon cette échelle de valeurs a le droit d'exister. Alors, la classe nouvelle peut cesser de leur apparaître comme atopique, elle devient vraiment la leur. En en situant la signification et la place, ils peuvent à leur tour se situer par rapport à elle, en elle. La classe coopérative n'est plus un anti-monde, les élèves ont droit d'y

[51] La notion d'ancêtre sera explicitée dans la suite. Notons qu'il s'agit là d'un phénomène commun à tout groupe anthroposocial, et qui a d'autant plus de chance de profiter à la construction du groupe s'il s'insère dans un véritable milieu culturel, capable de le reconnaître et de l'exploiter dans toute sa valeur.

[52] Ce qui étayait son affirmation selon laquelle il n'y a que des actes de discours. Ce fonctionnement du discours, sur lequel nous reviendrons, est présent dès l'entrée dans la classe, y compris dans des cas où, au nom d'une autre loi, plus profondément ancrée, l'autorité de la loi coopérative n'est pas acceptée.

évoluer, droit d'autant moins évident à (se) reconnaître qu'il est lié à de l'angoisse (et surtout du désir, au fur et à mesure que se dessine tout le champ des possibles qu'autorise l'organisation institutionnelle de la classe). Alors leurs défenses peuvent tomber, la fidélité à la classe coopérative n'est plus forcément une trahison, un abandon de l'ancien système de référence. Les enfants peuvent rester fidèles à l'Autorité dont ils n'osaient jusque là se détacher, sans renoncer à entrer dans le commerce de ce nouveau langage et de cette nouvelle culture que représente la classe coopérative. La croyance et l'imaginaire permettent l'établissement de la confiance dans la nouvelle Loi qui, ainsi rendue repérable, devient sensée. La contradiction se résout, et dans bien des cas se dissout.

Ce cas est un exemple extrême de la continuité existentielle qu'il peut y avoir entre deux situations du champ scolaire, et qu'il ne faut surtout pas ignorer sous couvert d'un acte de rupture avec les lois d'ensemble du champ. Il est cependant caractéristique des situations d'embrayage d'une praxis sur une situation sociale, dans la mesure où l'on voit s'articuler croyance et confiance[53], et que les individus commencent à entrer suffisamment dans la classe et dans son univers pour accorder crédit à son fonctionnement.

> L'école est obligatoire : la présence physique des enfants n'a pas de signification particulière. Combien sont vraiment là avec leur désir ? (…) Or rien ne se fait sans désir. Ils n'entreront dans la danse que lorsqu'ils sauront danser (…)[54].

Entrons à présent dans leur premiers pas de danse : entrons dans le processus d'institutionnalisation.

[53] Là encore, on aura l'occasion d'y revenir.
[54] Pochet, Oury, *Qui c'est, l'conseil ?*, *op. cit.*, p.53.

III.
L'air de la classe
l'émergence d'une classe coopérative

1. « Le piège dont on sort grandi. » L'institutionnalisation du milieu et l'émergence de sa culture

i. Proto-institutionnalisation : la confiance en des statuts nécessaires et situés

Ce n'est qu'une fois acquise cette reconnaissance par les enfants du droit de la classe à exister en tant que réalité acceptable, tolérable, expérimentable, qu'ils vont pouvoir accepter de s'y lancer. Ce n'est pas qu'une question de frilosité : tout milieu inconnu inquiète, et des marques de sécurité doivent apparaître avant d'y investir sa personne. Surtout quand cet investissement touche au plus intime (désir, parole, création). Cet établissement fondamental de la croyance a pour corollaire celui de la confiance. L'un ancre dans l'imaginaire ce que l'autre bâtit dans l'articulation symbolique d'une loi. La classe n'acquerra légitimement le statut de milieu sécurisant que

> quand ils sauront ce que les autres attendent d'eux (rôles) et ce qu'ils sont en droit d'attendre des autres (statuts). Quand ils auront une fonction définie, une responsabilité, peut-être se sentiront-ils membres d'un groupe. Alors, et alors seulement, on pourra parler de groupe co-opératif[55].

Cette confiance, seuls les faits peuvent l'établir. Or, les faits propres au fonctionnement coopératif, ce sont les institutionnalisations progressives de la vie du groupe. N'apparaissant au début que comme de « petites victoires » de l'organisation sur le chaos, ce n'est que par leur efficacité à gérer les « petits problèmes » qui avaient révélé la nécessité de leur adoption que les décisions acquerront un poids éprouvé et reconnu. De la vérification ou non de la valeur effective de ces décisions encore imaginaires, règles de vie bien précaires, dépendra la confiance que les membres du groupe accorderont à la dimension de la Loi en soi. En effet, l'adhésion à des règles lors de cas concrets entraîne à travers elle l'instauration d'une dimension abstraite mais fondamentale : le symbolique. Cette étape dans l'adhésion des sujets à la classe coopérative est le premier pallier décisif de l'existence et du fonctionnement praxiques. Car alors, le groupe existe doublement : en élaborant en commun des lois, il devient sujet de ces lois ; et en acceptant d'obéir à ces lois, les enfants deviennent membres du groupe.

[55] Pochet, Oury, *Qui c'est, l'conseil ?*, *op. cit.*, p.53.

Une telle situation met parfois des mois à apparaître : l'entrée dans la classe se fait lentement, au rythme des situations rencontrées, et s'opère souvent avec le choix des premiers métiers.

> — M'dame, je peux aller changer l'eau du seau ?
>
> — Bien sûr. J'ai autre chose à faire ! Merci (*Ne pas penser : défaut de surveillance = faute lourde.*) Et si tu veux, ce sera ton métier.
>
> Le chœur : « Et moi, qu'est-ce que j'ai comme métier ? »
>
> — Je ne sais pas. Trouves-en un.
>
> Ils trouvent : le travail ne manque pas. Ils en parlent au Conseil. Accord. Ils vont s'inscrire sur le grand « tableau des métiers[56] ».

L'inscription symbolique du sujet dans les institutions de la classe, qu'officialisent le Conseil de coopérative et ce « tableau des métiers », n'est cependant possible que si elle est articulée sur de la matière et sur un besoin : les institutions ne naissent que d'une demande des sujets auxquels elles doivent être utiles. Alors s'ancre à son tour la possibilité de faire du sens.

Cette tâche, élaborer en commun la « fiche technique » qui décrit le métier et les compétences requises, cette tâche implique à son tour l'instauration d'une norme. Ainsi, des responsables pourront être désignés : chacun aura un rôle, défini par rapport aux besoins du groupe. La question de métiers vient alors en croiser une autre : celle des ceintures de comportements. Ces dernières vont à leur tour enclencher une autre entrée des individus dans la classe : par leur statut. Peu à peu chacun trouve une place, et surtout des explications à ce qui est exigé, permis, toléré dans cette classe dont la loi ne se limite plus au bon vouloir de l'adulte.

> « C'est pas juste ; lui, il a le droit et pas moi. Pourquoi ? » Question légitime à laquelle répond le tableau de couleurs : lui, il est « plus grand » (ou « plus petit ») que toi.
>
> Comme au judo, comme un peu partout, *l'exigence devient un honneur*, un signe que l'autre vous estime.
>
> (…) Plus on grandit, plus les droits et les devoirs croissent. Par contre les comportements infantiles sont de moins en moins tolérés. Ils demeurent possibles, évidemment, mais s'appellent désormais, même si le mot n'est pas prononcé, des régressions. (…) Un effet secondaire non négligeable : les comportements infantiles (caprices, colères, etc.) ne sont plus systématiquement valorisés comme dans une classe « normale » où les « durs », les « meneurs » apparaissent souvent comme des héros[57].

[56] Pochet, Oury, *Qui c'est, l'conseil ?*, *op. cit.*, p.53-54.
[57] Pochet, Oury, *Qui c'est, l'conseil ?*, *op. cit.*, p.46.

Les questions personnelles appellent des réponses qui n'engagent plus « untel », mais une instance : c'est par le statut symbolique, repérable par rapport à une échelle fixée et reconnue par le groupe, que se distingue chaque individu en ce qui concerne ses droits, devoirs et responsabilités. D'où le rapprochement entre les deux acceptions du mot « estime » : l'estimation selon la loi du groupe détache de l'estime portée à la personne du seul avis de l'adulte, de son « bon plaisir ». La prégnance du spéculaire et la pression due à l'absence de médiations baissent. Des captations imaginaires qui commandaient des attitudes défensives se défont au profit d'une certaine assurance : l'entrée véritable du sujet dans le groupe devient possible.

Cette entrée, le sujet seul en décidera ; mais l'organisation et le repérage du milieu lui permettent déjà d'avoir prise sur les conditions d'une telle décision. Bref, tout au long de cette période où se mettent en place l'organisation de la vie commune avec les métiers, et le « squelette » de la loi du groupe à travers les ceintures, lesquelles permettent de situer les individus entre eux matériellement et symboliquement, on assiste à une proto-institutionnalisation des interrelations, première entrée symbolique et quasi automatique des enfants dans le groupe à travers leur statut.

Ce qui amène le commentaire de Fernand Oury :

> Les métiers, dans la classe coopérative, alimentent le Conseil en problèmes précis d'organisation qui tempèrent le flot des récriminations et des critiques.
>
> Les couleurs de comportement, mises à l'épreuve, prennent leur sens.
>
> (…) C'est souvent la prise en compte de ces détails de la vie quotidienne qui font que la classe coopérative fonctionne ou non.
>
> L'enfant, comme l'adulte, ne s'intègre au groupe que lorsqu'il s'y sent nécessaire, quand il existe pour les autres. Mieux vaut ne pas parler de coopérative avant que tous n'aient une responsabilité et un pouvoir, avant que tous ne soient entrés dans le groupe-classe[58].

ii. Créer un besoin réel : frustrer une dimension imaginaire

L'enjeu pédagogique de cette période est la difficile gestion « fantasmatique » de la classe naissante. Ces institutionnalisations ne sont pas faites dans le vide : elles répondent à des besoins précis, voire pressants. Mais ces besoins ne sont pas toujours ceux que l'on croit déceler.

[58] Oury, « Les métiers — Une médiation bien commode », in Laffitte, *Mémento de Pédagogie institutionnelle*, *op. cit.*, p.231.

> — [Fernand Oury] La pression du groupe, moyen de normalisation… Il suffit de laisser faire ; les faibles, les anormaux vont souffrir : on se moque d'eux. Ne pas souffrir à leur place, ne pas intervenir pour escamoter le problème, et ceux qui souffrent vont parler s'il existe un lieu pour le faire[59].

En effet, l'ambivalence des demandes est plus que jamais présente : c'est moi qui souffre à la place de l'autre et m'imagine ce qu'il va, devrait demander… s'il ressentait la même chose que moi. Je le prive de ce qu'il est en voulant le protéger, et ainsi je l'aliène. Si au contraire je mets en place une institution qui lui donne autant de pouvoir et de protection que quiconque (moi inclus), et plus que tout le pouvoir de décider seul de convoquer ou non cette institution, je fais place pour qu'émerge un sujet libre et fort. Le tout est qu'il ose, quant à lui, devenir assez « grand » et responsable pour accéder au statut qui lui offrira une telle autonomie. C'est là que la qualité du milieu coopératif et institutionnel vient jouer tout son rôle d'embrayage. Le Conseil de coopérative est le lieu de parole par excellence pour un tel apprentissage.

> — [Catherine Pochet] (…) À condition, bien sûr, qu'un lieu existe où la souffrance et le désir puissent s'exprimer, passer par la parole et devenir… une demande d'ordinaire assez informe, revendication agressive ou prière adressée à quelque divinité imaginaire. Les phrases d'ordinaire commencent par « Madame », car, même si le lieu existe dans le temps et dans l'espace, le Conseil n'existe pas encore en tant que lieu d'accueil des demandes et d'élaboration de décisions. C'est la non-réponse qui va faire naître l'institution Conseil. « Madame » entend mais ne répond pas, elle reformule en s'adressant à tous : « X se plaint des moqueries de Y » (sous-entendu : « Que proposez-vous ? »). Nouvelles frustrations, car tous sont interpellés et ne savent que répondre.
>
> Ce n'est pas le moment de se montrer difficile. (…) on parle, on discute, on trie, on élimine (…). Il est important d'arriver à quelque chose : le Conseil ne commencera à exister que s'il produit des décisions[60].

Certes, il s'échappe encore un peu de gaz doxique dans les expressions des élèves, mais ils commencent à prendre en compte cette possibilité de s'exprimer et de s'affirmer.

Cela n'est possible que par l'attitude de l'enseignante qui n'est pas que négative : l'absence de réponse n'est pas un mur mais un miroir à plusieurs facettes, qui renvoie à l'enfant l'ambiguïté de sa propre demande et la resitue sur le bon plan : « Tu en parleras au Conseil ». Cette *non-réponse* de l'adulte à l'attente des enfants qu'il résolve les problèmes à leur place est essentielle. C'est d'elle que part le processus qui les force à prendre en charge l'organisation de la vie en commun. Car à travers la plainte de X contre Y, c'est la vie du groupe qui domine, et c'est sa force qui fait loi : la plainte évite le règlement de compte, et

[59] Pochet, Oury, *Qui c'est, l'conseil ?*, *op. cit.*, p.69.
[60] Pochet, Oury, *Qui c'est, l'conseil ?*, *op. cit.*, p.69-70.

au duel, passage à l'acte entre individus, on préfère l'affrontement par la parole médiatisée par des statuts. Et symétriquement, cette discussion est une situation qui médiatise l'échange entre les enfants : on discute à son propos. Cela ne fonctionne, évidemment, qu'avec les individus qui désirent vraiment être-là ; mais notons que l'on peut facilement se sentir concerné par ces situations, surtout si l'on se vit comme faible, « petit » et que l'on voit la loi offrir une sécurité réelle. Si le processus s'enclenche, une étape décisive se franchit pour l'existence du groupe : l'objet commun d'investissement, rendu possible par neutralisation de la doxa du champ, est désormais légiféré au nom de tous. Le désir s'aliène de plus en plus dans une parole concertée. Une réalité est là qui dialectise praxiquement les imaginaires et les projections fantasmatiques : il est possible de ne plus en rester à l'entrechoc des affects, et d'en venir à les travailler autour d'un faire. On peut d'autant plus respecter l'intimité et l'intégrité des sujets que l'on dialogue, débat, s'affronte non pas sur des personnalités mais sur leurs actes et leurs paroles[61].

Ainsi, c'est au maniement des lois, voire à leur manipulation[62] qu'initie le Conseil. C'est en lui déléguant le soin de statuer sur ce qu'il est permis, autorisé, interdit, obligatoire de faire, que l'institutrice rend possible le fait de *s'entendre*, et non plus seulement d'en référer à elle seule pour prendre des décisions ou régler les litiges.

Cette efficacité a besoin d'être étayée, en s'ancrant non plus seulement dans le sentiment de confiance de chacun mais, selon la plus pure progression dialectique, dans la croyance de tous.

> — [Fernand Oury] : (…) ce qui vient là, c'est ce qui était dans leur tête et qui les préoccupait. Ça sort, là où il faut, et ça passe par la parole. (…) Le recours, ce n'est plus la Divinité, c'est le Conseil. Ils se plaignent, critiquent, attendent une réponse. À qui s'adressent-ils ? Pas à toi puisqu'ils savent que tu t'interdis de juger et de sanctionner : ils parlent au Conseil, reconnu comme détenteur du pouvoir. Il ne s'agit évidemment plus de mouchardage (cela est très difficile à entendre par qui n'a eu d'autre expérience que l'autorité hiérarchique). Il suffit de ne pas répondre à une demande qui ne t'est pas adressée et d'attendre… Toute réponse de la maîtresse volatiliserait le pouvoir tout neuf de ce Conseil[63].

[61] Deux remarques apéritives. D'une part, ces termes d'acte et de parole sont à entendre dans leur écho aristotélicien : praxis et logos. D'autre part cette distinction entre personnalité et présence dans la classe contient en germe toute l'éthique de la Pédagogie institutionnelle vis-à-vis des sujets, telle qu'elle est mise en œuvre à travers l'institution des ceintures de comportement. On reviendra en temps voulu sur ces deux axes de réflexion.

[62] Voir plus loin, l'analyse des crises pouvant apparaître dans une classe coopérative.

[63] Pochet, Oury, *Qui c'est, l'conseil ?*, *op. cit.*, p.94.

C'est un progrès, l'assurance d'un acquis par rapport aux premières séances : la demande qui s'adressait directement à elle se tourne à présent vers « la machine classe ». Ce qui sera décidé le sera donc au nom de la classe, et non au nom de « la maîtresse ». La loi devient celle de tous. La demande des enfants dictée par la doxa du champ éducatif a été désamorcée. La double valeur de la préposition dans l'expression « J'en parlerai *au* Conseil » en atteste : on va autant en référer « auprès de » l'instance que déposer ce qu'on a à dire dans l'enceinte du Lieu de parole, « lors de » la réunion. Le Conseil est un recours, étayé par sa matérialisation sous forme de réunion. Il devient un repère symbolique, moment et espace matériellement présents dans la vie hebdomadaire, et dans l'imaginaire constant des enfants : la mise en cercle des chaises transforme la géométrie de la classe et, peu à peu, vient changer celle des relations. Le Conseil devient un *être* de la classe, une Forme. C'est sa dimension culturelle qui s'affirme au fur et à mesure que son autorité se vérifie. On retrouve l'intrication croyance/confiance, par laquelle le Conseil fait désormais partie de la réalité, au titre de fantasme, mais aussi de structure triple, perceptrice, traductrice et décisionnelle.

> Les conflits vont continuer, les grossièretés aussi, mais écoute bien ce qu'ils disent. Quand ils sont accrochés à propos d'activités, c'est qu'ils sont accrochés par ces activités. Là, tu t'en sors. (…) Rien de nouveau : la classe institutionnelle, un lieu où s'investissent au maximum les pulsions, le Désir.
>
> — Autrement dit, un piège ?
>
> — Oui, un piège dont on sort vivant et grandi[64].

Que les enfants s'approprient affectivement ce Conseil, c'est un progrès pour la classe coopérative… mais ça n'est pas forcément vécu ainsi par l'institutrice. Car peu à peu, de la matière pas toujours passionnante, vient nourrir l'ordre du jour des Conseils.

> — [Catherine Pochet] : (…) Tout ce travail, toute cette stratégie pour en arriver à l'expression libre indéfinie et monotone de leurs petits conflits personnels[65].

Les élèves utilisent cet outil pour résoudre *leurs* problèmes, qui ne correspondent pas forcément aux belles et hautes préoccupations des enfants responsables que l'on souhaiterait pour sa classe coopérative TFPI idéale. C'est au tour de la demande imaginaire de la maîtresse envers ce groupe d'être désamorcée et de se voir infliger l'épreuve de la réalité. Cette période, généralement vécue comme un enlisement par

[64] Pochet, Oury, *Qui c'est, l'conseil ?*, *op. cit.*, p.110.
[65] Pochet, Oury, *Qui c'est, l'conseil ?*, *op. cit.*, p.94-95.

l'enseignant, est en fait le début de la véritable vie du groupe : son aspect est forcément pâteux et bourbeux comme tout magma. Parfois très longue, cette période est assurément fastidieuse, mais on peut au moins y mettre au point des outils institutionnels, qui vont aider à fixer des repères et des réflexes accessibles à tous, et qui se révéleront efficaces plus tard, lorsque des périodes plus mouvementées nécessiteront toute l'attention et l'ouverture d'esprit des sujets[66]. Alors, le *legein*[67] laborieusement mis en place et pratiqué se révélera l'outil institutionnel démultipliant la réactivité du milieu. Ainsi en va-t-il pour le « tas de sable ».

> Attendre, laisser causer, mais si personne n'écoute ? Nous allons nous enliser (…). Je peux éliminer les querelles de tas de sable en introduisant un maître mot : « TAS DE SABLE ». Autrement dit : « Estimez-vous que ce qui se dit offre un intérêt pour le groupe ? » S'ils s'ennuient autant que moi, bien des mains vont se lever (…). Mais, au point où nous en sommes, est-il intelligent de faire taire ? Il est trop tôt. Il faut d'abord qu'ils s'ennuient au Conseil, qu'ils réagissent en proposant des moyens d'éliminer les querelles sans intérêt. Encore faut-il que le Conseil survive, que chacun soit attentif à ce qui se dit même et surtout si c'est sans intérêt. Donc LIMITER LE TEMPS. Même si aucune décision importante ne peut être prise.
>
> C'est ce que j'ai fait puisque la séance suivante ne dure que trente-cinq minutes[68].

L'instauration effective du maître-mot ne viendra qu'un peu plus tard dans le trimestre. Il n'y a pas de recette, et l'estimation du moment de laisser jaillir ou de contenir ne peut dépendre que du tâtonnement et de la maîtrise de la praticienne. Mais on retrouve chez Catherine Pochet cette résistance à combler la demande qu'elle suppose être celle des élèves par crainte que leur intérêt ne résiste pas : c'est la propre inquiétude de l'institutrice quant à la fragilité de cette classe qui est encore par bien des aspects « son » édifice, qu'il lui faut faire taire. La (non)participation des enfants doit embrayer sur un faire qui leur appartienne en propre, même s'il est encore maladroit. Il s'agit de *leur* Conseil, il n'a pas à être parfait mais branché sur ce qui préoccupe le groupe scolaire. Le telos éducatif de la praxis pédagogique n'est pas la perfection des rendements mais l'évolution du sujet. Plutôt que de combler la demande supposée des enfants en introduisant sa solution à elle, en vue de favoriser un Conseil idéal, Catherine Pochet facilite ce qui peut insuffler à ce dernier une dynamique qui le fasse évoluer vers plus d'efficacité ; l'important est de donner de la marge à l'institution du Conseil, de faire durer aussi longtemps que nécessaire cette relation

[66] Cette décision, c'est en puissance « notre loi, loi pour eux, loi pour moi, point de lumière, repère et recours lors des futures tempêtes. » Pochet, Oury, *Qui c'est, l'conseil ?*, *op. cit.*, p.70.

[67] J'emprunte le terme à Cornelius Castoriadis, dont je discuterai l'Institution imaginaire de la société dans le courant de cette thèse.

[68] Pochet, Oury, *Qui c'est, l'conseil ?*, *op. cit.*, p.94-95.

vive entre les enfants et leur outil. Si l'enlisement dure trop, il sera toujours temps pour l'institutrice d'intervenir en tant que ceinture noire en comportement[69]. Tout d'abord en posant le problème dans la discussion afin qu'il soit reconnu par le groupe comme une réalité, puis en dernier recours, si nulle autre proposition commune n'est mise au point, en proposant sa propre solution.

iii. La valeur praxique d'une loi : sens, éthique et pertinence

Un tel problème n'est pas anecdotique et constitue une péripétie commune à bien des récits de démarrage. La dialectique entre confiance et croyance, dont il est certes un moment apparemment tout « négatif » mais fondamental, n'est rien moins que l'origine de la valeur d'une décision commune. Une loi qui aidera à la vie du groupe n'est pas imposée par le seul bon vouloir de l'adulte, elle *s'impose.* Parfois par nécessité, dans les cas où un des enfants est en danger : l'adulte, socialement en tant que responsable légal, et symboliquement en tant que ceinture noire représentant la Loi, impose alors cette règle et ancre son geste en l'expliquant par rapport à une réalité communément vécue, donc source d'Autorité. Mais dans la plupart des cas, cette loi est elle-même produit et génératrice d'une situation praxique, puisqu'elle fait l'objet d'une élaboration et débouche sur une décision. C'est ainsi que les lois de la praxis contiennent leur principe d'autorité dans leur être même : nées d'une situation contingente, elles n'en sont pas moins d'origine praxique. Ainsi, à partir d'une situation vécue douloureusement, les élèves de Bondy prennent conscience qu'ils doivent être protégés des railleries ou des représailles s'ils veulent pouvoir s'exprimer librement, avec sécurité.

> Une idée est retenue qu'il s'agit de formuler, de condenser en une formule, une formule magique ou presque : les mots commencent à compter. Travail coopératif auquel je participe. Nous arrivons à « je ne me moque pas » (…)[70].

Cette autorité vive de la loi ainsi décidée dépend donc de son mode de production, autant sinon plus que de son contenu injonctif, qui n'en assure qu'une autorité d'imposition. C'est avant tout parce qu'elle

[69] Cette estimation laissée à la discrétion de la praticienne n'a évidemment rien à voir avec l'esquive traditionnelle de la doxa ambiante dès qu'il est question du métier de pédagogue, et qui consiste à renvoyer un tel jugement à « l'art du bon maître, qui saura… ». Au contraire, nous verrons que c'est tout le but des praxis d'élaboration que de comprendre et de renforcer ce savoir, qui ne peut naître, s'apprendre et se concrétiser que dans l'expérience des classes, mais qui gagne à être réfléchi en prenant du recul, en discutant avec d'autres praticiens, et d'autres théoriciens.

[70] Pochet, Oury, *Qui c'est, l'conseil ?*, *op. cit.*, p.70.

s'ancre dans une nécessité ressentie par l'ensemble du groupe qu'elle va trouver dans ses membres des individus prêts à lui obéir, et pour qui elle fait sens. Sans cette double relation de sens et de pouvoir de décision entre la loi et ses sujets, nous aurions affaire à une loi morale ou juridique, telle que le champ social les promulgue. Ici au contraire, les impératifs sont pris dans une problématique qui concerne chaque individu, lequel n'est pas qu'un agent qui obéit et désobéit, mais un sujet qui s'aliène à cette loi aussi loin qu'il la trouve *juste*, c'est-à-dire conforme à la justice et exprimant avec justesse la nécessité de ce qu'elle impose. Une loi dont la valeur est fondée dans le sens et ayant la possibilité d'être maniée par un groupe de sujets co-présents, qui décident de s'y soumettre au nom d'un principe de pertinence et de respect : c'est ce que j'appellerai une loi éthique. Éthique, sens et pertinence sont donc indissociables pour fonder l'embrayage du désir sur une loi autour d'un faire, embrayage lui-même fondateur d'une praxis. Je reviendrai sur ces notions. Notons pour l'instant que c'est autant par sa production et sa gestion que par son contenu qu'elle se caractérise. Dans cette difficile dialectique du démarrage d'une classe coopérative, elle constitue la base de la croyance et de la confiance accordées par ses sujets non plus à *une* loi (particulière), non plus à *la* loi (universelle), mais à la classe coopérative, cet être ni abstrait ni palpable, mais qui n'est plus le fantasme de sa seule institutrice pour autant : la classe coopérative, ce milieu culturel.

iv. Émergence de phénomènes culturels et apparition d'une identité culturelle

> Ils commencent à exister dans la classe, pour/par les autres, nécessaires et responsables.
>
> Exister pour/par l'autre avant d'exister pour soi. Rien d'original. (…) Resterait à vérifier qu'ici « la mère » ce n'est pas le maître mais la masse des autres. Délivrée de toutes sortes de tâches et de responsabilités mineures, moi aussi je peux exister, vigilante, disponible, présente, pour tous[71].

La naissance de la classe elle-même[72] se repère quand le groupe commence à prendre un poids qui en fait de plus en plus le principe moteur de l'activité de tous, prenant en cela la place locomotive traditionnellement dévolue à la seule enseignante. Destinée à permettre la vie et le mouvement, la loi de la classe coopérative ne concerne pas seulement l'existence et le travail des élèves, mais aussi celui de l'institutrice. L'institutionnalisation des relations la concerne, elle aussi. Le groupe, en s'organisant, la rend

[71] Pochet, Oury, *Qui c'est, l'conseil ?*, *op. cit.*, p.54.

[72] L'entrée dans la classe fait partie du trajet personnel de chaque enfant dans le tissu des institutions et de la culture de la classe coopérative. Nous y consacrerons nos analyses plus tard.

à son véritable travail et lui évite de s'occuper de tout ce qui peut être pris en charge par l'ensemble des enfants. Mais instaurer une coopérative a deux conséquences qui bouleversent toute la structure de la classe primaire traditionnelle.

La première vient de ce que le pouvoir se partage, comme il a été décrit ci-dessus. Encore faut-il supporter cette frustration, et décider de descendre de l'estrade : en cela, avec la naissance de la classe coopérative, le statut de l'instituteur change aussi fondamentalement que celui des élèves. D'un côté, c'est bien lui qui introduit le germe praxique dans le temps et l'espace social. Par sa volonté ? Oui, à régime social, car c'est lui qui a le pouvoir social de proposer ce fonctionnement. Mais la maîtrise qu'il veut acquérir, et sur laquelle il veut fonder sa nouvelle autorité, se situe sur un autre plan, celui de la classe et de sa pratique pédagogique, et nécessite la reconnaissance des enfants, ces sujets sans lesquels le fonctionnement coopératif ne peut marcher[73]. L'enseignant est lui aussi membre de ce groupe de sujets, à part entière. Une barrière sociale tombe, découvrant ainsi une communauté et une identité anthropologiques.

Mais cette question de rapport à son soi-disant pouvoir tout-puissant devient elle-même secondaire lorsque la puissance passe, non pas à « quelqu'un d'autre », mais à ce groupe-classe auquel on se sent appartenir. C'est la seconde conséquence de l'instauration d'une coopérative scolaire. Déléguer du pouvoir au groupe lui donne un poids. Donner ce poids et cette fonction maternelle à la classe, c'est pour l'enseignant ou l'enseignante se donner les moyens de mieux occuper sa place paternelle[74] : là réside l'utilité du déploiement culturel de la vie de la classe, on l'a dit. Mais l'état culturel de cette coexistence ne se cantonne pas à être un effet : si le milieu est vivant, alors les phénomènes culturels qui émergent en son sein sont eux-mêmes vivants, c'est-à-dire autonomes dans leurs déploiements (irréductibilité à une gestion instrumentalisée) et ayant une influence en retour sur ce milieu natif (relation qui complexifie en retour ce milieu, et donc leur relation elle-même). Alors le fonctionnement de la classe coopérative, qui n'est pas

[73] On reviendra là aussi sur ce point lorsqu'il sera possible d'en saisir toutes les implications théoriques et éthiques.
[74] J'emploie les références au paternel et au maternel dans l'acception qu'ils prennent dans le champ psychanalytique, en particulier chez Lacan et Winnicott.

seulement dialectique mais complexe, intègre ce que l'on peut appeler à proprement parler une dialectique culturelle. Voyons quel est le déroulement/produit d'une telle dialectique.

Quand les enfants restent extérieurs à la classe coopérative et à son Journal, pas besoin de discours pour le faire comprendre à Françoise Thébaudin : « Tenez, Madame, c'est pour *votre* journal[75]. » Mais comment expliquer qu'un an après, elle s'entende dire, par la même classe : « Madame, il est beau, *notre* journal » ? Seule la confiance progressivement établie leur permet d'envisager comme possible une existence normale à l'école, dans cette classe anormale. Peu à peu ils vont y croire, sans qu'on ne leur ait rien demandé — précisément pour cela : tout simplement parce qu'on ne leur a pas répondu ce qu'ils croyaient devoir attendre, et qu'ils ont alors dû et pu articuler leur demande propre, en élaborant eux-mêmes les réponses communes. De la butée et de la négativité de l'accueil institutionnel, va émerger le lieu d'un investissement affectif possible de la classe, l'espace ouvert à une positivité. Sur la praxis institutionnelle embraye une culture.

Au-delà du clivage propriété individuelle/obligation collective, et pour des raisons que nous évoquons ailleurs, un patrimoine commun apparaît peu à peu comme une évidence, à tous. Ce patrimoine constitue l'assurance d'un capital minimum assuré, grâce auquel chacun peut agir au sein de cette classe. Françoise Thébaudin rend compte d'un de ces moments où le groupe en tant que tel accroche aux institutions, et se les approprie. Nous sommes ici lors d'une séance de choix de texte, alors que la séance précédente d'écriture de textes libres n'a pu avoir lieu, l'institutrice ayant donné la priorité aux lettres pour les correspondants.

> Puisque les choses se compliquent, ils n'ont pas eu le temps d'écrire « pour le choix de textes ».
>
> Pensant qu'il n'y avait aucun texte à présenter, comme eux, je compte sur l'annulation. Cela m'arrangerait bien : pas de texte choisi, donc pas de mise au point et du temps pour terminer autre chose. Solennellement je préside : « choix de texte commence… ».
>
> — Mais on n'a pas écrit, on n'a pas de texte !
>
> Rumeurs. Sourde aux plaintes et aux protestations, je continue :
>
> — Qui a un ou deux textes à nous présenter ?
>
> Seule, Sophie y a pensé. « Pas d'autres textes ? »

[75] Thébaudin, Oury, *Pédagogie institutionnelle*, op. cit., p.23.

> Je suis surprise, mais la machine est en route. Sophie présente son travail. Impossible de choisir, il n'y a qu'un texte :
>
> — Ce texte est-il digne du journal ?
>
> En 10 secondes la classe bascule. 16 pour, 1 contre.
>
> — Choix de textes est terminé.
>
> D'abord étonnés, puis mécontents, finalement ils approuvent. « Choix de textes » devient un rituel, un repère. Cette séance se révélera utile : temps d'écrire ou non, il y aura toujours des textes présentés. Quant à moi, je ne pourrai plus m'autoriser à supprimer sans consulter sérieusement la classe. Depuis ce jour, « choix de textes » ne m'appartient plus, ils ont voté pour, nous le partageons[76].

Ici, en un même événement, c'est toute l'existence culturelle du groupe qui progresse et s'étoffe. Avant tout, des effets de sens se font sentir pour chacun des enfants qui se sent concerné, puisque chacun saura se servir de ce lieu de parole — sans ce sentiment, comment expliquer qu' « il y aura toujours des textes présentés » ? L'entrée du sujet dans la classe est progressive, et se mesure à ce genre d'aliénation à la Loi, qui n'est imposée par personne, pas même par l'institutrice qui, elle aussi, se retrouve « piégée » par la loi du groupe. C'est bien l'indice de la constitution d'une subjectivité propre à la classe, non pas au sens psychologique mais au sens culturel : il y a désormais des sujets de la Loi coopérative. Sur le plan de l'organisation, le repère symbolique que constitue « Choix de texte » instaure une scansion dans la vie du groupe. La structuration dans le temps et l'espace du monde de la classe se constitue : le groupe trouve un élément de rythme, qui avec son retour contribuera à son unité historiale. L'identité culturelle trouve son *legein*, indissociable de son *teukhein* : cette loi embraye également sur l'organisation de la production. L'alimentation du patrimoine de la classe en textes libres est lancée, c'est une des activités de la machine qui démarre (elle aura des répercussions sur d'autres secteurs de production : l'imprimerie, le journal, la lecture, la correspondance, etc.). La matière culturelle trouve dans cette institutionnalisation du doublet séance d'écriture/Choix de textes une source vive d'où sortiront nombre des productions qui vont étoffer le trésor du groupe (textes libres, réseau d'histoires) et en constitueront les lieux communs (la tradition du groupe, antichambre à son Histoire).

[76] Thébaudin, Oury, *Pédagogie institutionnelle*, *op. cit.*, p.57.

Peu à peu, le gaz fermé, les fenêtres ouvertes sur le monde faisant appel d'air, entre un certain courant d'air frais. Et de cette organisation naissante, bientôt naît une culture propre : chaque classe acquiert son ton singulier, et donne le ton aux airs qu'elle laisse pénétrer dans son antre.

Et un beau jour, on se trouve *dans* la classe coopérative. À un détail, on s'en rend compte d'un seul coup : elle marche, elle accroche. On se sent, on *est* encore dans la phase de précarité maximum — mais ce n'est plus la phase de la contingence. C'est de l'ordre de l'évidence : on a changé de dimension, de régime de fonctionnement. Cette allée vers la classe coopérative a été progressive, mais pas sans instants marqués ni par à-coups[77] : toutes ces « premières fois » ont marqué, même si elles n'ont pas toujours été marquées, ni même remarquées. Ce sont les décisions du Conseil, mais aussi les petits faits, souvent inaperçus même par le sujet pour lequel « ça » accroche : ainsi la pomme de la table d'exposition, en laquelle Mohamed trouve un objet transitionnel et qui marque son entrée dans la classe, l'accroche à partir de laquelle il commence à exister, à se faire remarquer dans la vie du groupe. Ces moments ne sont souvent marqués ou remarqués que rétroactivement. Remarquer, c'est prendre conscience d'un fait et lui reconnaître une valeur au sein d'une histoire ; il s'agit d'une reconstitution, dans laquelle la suite des jours se transforme en généalogie. Parce qu'il est possible de remarquer un moment du passé, ce dernier devient événement historique : l'accumulation des expériences a permis qu'advienne ce présent désormais caractérisé par la qualité de la prise de conscience des jours anciens, qui n'étaient jusque-là qu'une suite anonyme de journées d'enseignement primaire socialement imposées. La conscience présente instille *a posteriori* du symbolique dans son passé. Remarquer, c'est également marquer à nouveau, revenir en arrière pour imposer le sceau de notre interprétation sur un fait qui n'a souvent été que vécu. De tels regards en arrière sont fréquents et naturels dans une classe coopérative. On peut y lire une mystification, une exagération, tant que l'on n'a pas fourni l'effort immense, souffert le découragement ou subi les doutes de cette période de démarrage. On peut aussi y lire, tout simplement, l'appropriation progressive par un groupe de son

[77] Par « équilibres ponctués », aurait dit, dans un tout autre contexte, Stephen Jay Gould.

Histoire, processus herméneutique qui marque tout rapport culturel à une chronologie. On reviendra sur cet aspect fondamental et ce souci permanent de l'identité culturelle.

2. La dialectique négative de la praxis et de la culture

i. Tension sujet/structure

Cette conquête progressive d'une vie de groupe, sur une situation qui au départ ignorait tout d'une telle possibilité de déploiement, s'est faite à la fois dans l'organisation structurelle (autour des lois) et dans l'émergence d'une liaison entre les sujets et le milieu qui va être le germe d'une culture. Notons les deux façons de comprendre la phrase « C'est de l'ordre de l'évidence : on a changé de dimension, de régime de fonctionnement » : non seulement il est évident qu'un changement a eu lieu, mais ce vécu d'évidence appartient lui-même à ce changement de fonctionnement qui affecte les sujets de la classe, et non sa seule structure. Par définition en effet, sans participation du sujet à cette structuration, nulle relation vive entre eux, donc nulle praxis. La perception qu'ont les sujets de ce qui est en train de se structurer entre eux est partie prenante d'une telle structuration : c'est le propre d'une praxis, et cela imprime déjà une tension qu'elle devra conserver en permanence. S'il n'y a pas réinjection permanente de sens à ce qui se passe dans la classe, jamais cette structure proposée aux élèves ne prendra racine dans le désir de chacun, et encore moins dans une volonté commune soudant le groupe. C'est ce lien vif entre sujet et structure qui restera, au fond, l'enjeu permanent de tout effort praxique, et qui signalera la limite entre le fonctionnement d'une situation à régime praxique, et un fonctionnement régressant à régime purement social[78]. Vécu du sujet et structuration du milieu, phénomène et structure restent non subsumables, leur tension est une donnée définitoire.

C'est ce qui rend non totalisable et non unifiable le fonctionnement de la classe coopérative dès son démarrage. Ce fonctionnement articule cependant deux mouvements dialectiques. Le premier est le mouvement du démarrage proprement dit, qui évolue selon les situations à travers lesquelles se trace le

[78] Je reviendrai sur la notion de « régime » en temps voulu. Mais tout cela ne trouvera sa pleine dimension que quand nous aborderons la question d'une théorisation praxique, c'est-à-dire ce qu'il en est d'une théorie de la praxis élaborée par les praticiens eux-mêmes.

chemin institutionnel : cette conquête ne s'est faite qu'à partir d'occasions contingentes[79], qui se sont présentées sans être programmées ; ce qui les a fait sortir de leur statut contingent est leur travail par le langage et la loi symbolique, à partir desquels le tissu des institutions a commencé de se constituer. Le second mouvement est celui de la dialectique culturelle qui tend, elle, vers l'édifice d'une identité. C'est pourtant au non achèvement et au non figement de cette dialectique culturelle que va veiller l'institutionnalisation permanente du changement. Il s'agit là d'une lutte sérieuse, pratique et théorique, contre la tendance au verrouillage identitaire et totalisant dont Horkheimer et Adorno ont dénoncé la présence au sein de toute dialectique de la culture, du moins dans le champ historique de la raison occidentale.

Mais ce rôle de défigement, s'il devient l'une des structures fondatrices et conservatrices de la vie praxique en accédant au statut de processus institutionnalisé, ne pourra lui-même rester praxique que s'il est constamment pris en charge et remis en chantier par des sujets. La tension sujet/structure est donc reconduite, et implique le non-arrêt de principe du mouvement de la dialectique culturelle qui, travaillée praxiquement, produit des anticorps à sa pulsion unifiante : une dialectique de la culture émergée d'un milieu praxique, parce qu'elle évolue au sein d'un tel milieu, va rester une dialectique *négative* au sens adornien du terme (on reviendra à ce débat ultérieurement). Encore faut-il, au-delà des impératifs moraux ou des programmes purement théoriques, comprendre ce qui permet de garantir, au sein même de ce mouvement dialectique ou de son milieu d'émergence, une telle reconduction permanente de l'effort de négativité en même temps que la construction positive d'un groupe vivant, seule source d'énergie utilisable pour une praxis. En effet, à moins de n'être qu'un postulat théorique, l'adoption du programme d'une dialectique négative ne peut faire l'économie d'un ancrage dans les conditions matérielles d'une véritable praxis. Pourquoi ?

[79] Sur l'emploi de la notion de contingence, voir la suite de cette partie.

ii. Production culturelle ancrée dans la matière

Fondamentalement, cette émergence institutionnelle et culturelle n'a pu avoir lieu qu'en s'ancrant dans la matérialité des conditions de travail : ce n'est qu'à partir de la matière vivante, apportée et pro-posée par l'adulte, le milieu et les enfants à la vie de la classe, qu'une organisation n'a pas été un jeu gratuit et vide. Cette matière, pour l'instant, est un composé de deux choses : le donné et le produit. Le donné est de nature sociale (la doxa, les obligations de champ), psychologique (le désir, le fantasme, l'imaginaire), corporelle, etc. mais il s'agit également d'un donné propre à la classe (les locaux, les conditions physiques et techniques, spatiales, etc. dans lesquelles se déroulent sa vie, interne et au sein des bâtiments de l'école, du quartier ou de l'agglomération). Cette matière spécifique de la classe, ce sont également les institutions nées des décisions communes ou proposées par l'adulte et acceptées par les enfants ; mais c'est aussi tout ce qui est apporté par les sujets, et surtout dans les lieux de parole, et tout ce qui est acquis ou travaillé par eux (sur le plan scolaire, créatif, comportemental etc.) ; bref, c'est tout ce qui est *produit* spécifiquement par cette praxis.

Entendons « production » au sens large et non au sens économique restreint : production générale d'un travail physique, économique, technique et psychique aboutissant à des objets, des paroles et des modes d'être (grandir, s'épanouir). La notion de praxis correspond ici à son origine physique : il s'agit d'une machine où se produit une valeur qui profite tant à la force productrice qu'à ses produits, et qui est donc créatrice non seulement d'une valeur objective, mais d'une poièsis.

Cette poièsis, à son tour, ne profite pas qu'aux seuls individus isolés mais à l'ensemble du groupe, et se déploie dans une sphère spécifique qui va, de par la puissance organisationnelle qu'elle développe, participer en propre à la production de valeur. Non que la classe devienne un *Geist*, mais, du moins lorsqu'elle a pu émerger, elle acquiert une autonomie relative de fonctionnement, elle est le lieu de phénomènes qui n'auraient pu voir le jour en-deçà du niveau d'organisation qu'elle engendre. Ces phénomènes, nés du travail de la situation par des institutions, sont des phénomènes d'ordre culturel. Ils vont redéployer à leur façon l'efficacité praxique et poiétique de la classe, et participer pleinement à la vie

du milieu, au lieu d'en être seulement les conséquences, les signes. Bref, ils entretiennent des relations complexes d'émergence/autonomie/dépendance/influence avec la praxis dans laquelle ils ont trouvé à se déployer.

Ces phénomènes culturels ne sont pas aussi nativement praxiques que les institutions ou l'organisation de la production, et cependant ils en sont des effets inséparables. À ce titre, c'est selon un statut qui leur est propre qu'ils participent à la structuration de la praxis, à sa complexification et à sa force poiétique. Ils sont de plus intimement liés à l'intégration des sujets à la *vie* de la classe, et non seulement à l'organisation de la production : c'est donc un phénomène second mais pas secondaire dans l'existence de la classe coopérative. Cette existence est faite d'une complexité organisationnelle, mais redynamisée et relancée par la complexité des relations entre les parcours singuliers des sujets. Sans parler des relations entretenues avec d'autres classes (correspondance, échanges de journaux, d'albums, voyages, etc.), où il s'agit là aussi de relations entre milieux praxiques, elles-mêmes organisées avec les mêmes règles de vie que dans chaque classe ; et bien sûr, de ces échanges naît aussi une poièsis qui va réintroduire de la vie dans chaque classe. Une émergence supplémentaire doit donc à présent être prise en compte : une unification immanente des praxis a lieu et donne matière à une plus vaste « aire praxique » unifiée. C'est tout cet ensemble qu'il faut parcourir avant de pouvoir se faire une première idée de la complexité d'une classe.

« Première idée », car il s'agira ensuite de voir comment de telles praxis pédagogiques ont pu voir le jour au beau milieu du champ éducatif. Sans d'autres praxis, la praxis de la classe existerait-elle ? Ces praxis, ce sont celles où une analyse des classes est faite par les praticiens eux-mêmes. Ce sont des lieux de prise de recul par rapport à la vie des classes, mais elles n'en sont jamais disjointes (les praticiens ne « laissent pas le soin » à d'autres de penser et de théoriser leur terrain, même s'ils sont ouverts à tous les apports, théoriques ou autres, pouvant féconder leur praxis, ou en renforcer les points faibles). Aborder ces praxis nécessitera de déployer un second niveau de l'analyse praxique, spécifique. Il entretient avec les praxis des classes des relations particulières, là encore d'émergence (sans le besoin de faire la classe, à quoi bon la penser ?) et d'influence (comment mieux faire son métier, ajuster sa maîtrise et affiner la qualité praxique des classes ?).

Mais ces relations sont également empreintes d'autonomie (l'existence de la Pédagogie institutionnelle n'est pas la somme de celles de ses classes) et de dépendance (cette existence disparaît automatiquement s'il n'existe plus de classes). C'est là que l'on pourra voir ce qu'il advient de la notion de culture à ce niveau d'analyse : existe-t-il une « culture de la Pédagogie institutionnelle » ? Ce n'est qu'alors que l'on pourra avoir une idée suffisante des relations qui s'instaurent entre les différentes praxis de l'aire culturelle de la Pédagogie institutionnelle. Alors, des hypothèses plus fondamentales seront articulables quant à l'existence, non plus seulement de praxis isolées, ni d'aires culturelles rassemblant certaines de ces praxis, mais carrément d'un champ praxique[80].

Quelles que soient ces distinctions et les ramifications qui vont se dessiner au travers de cette thèse à propos du concept de « culture », ce qu'il importe de saisir, c'est son ancrage complexe dans de la matière, dont l'étoffe est d'une complexité que ne pourront amaigrir ni un certain matérialisme de type marxiste (et non marxien) purement sociologisant qui ne tient pas compte des dimensions psychologiques (conscientes et inconscientes) ; ni un matérialisme appauvri en cognitivisme qui ignore l'irréductibilité des phénomènes relevant du corps et du concept freudien d'inconscient ; ni enfin un certain réductionnisme anthropologique incapable de reconnaître la spécificité praxique de l'institutionnalisation des pratiques, sous prétexte de son écrasement, entre d'un côté les deux imaginaires que sont l'illusio du champ et le mythe culturel/existentiel produit par ses agents, et d'un autre côté, le réel relégué dans la contingence du hors-savoir. Jamais cet ancrage premier dans une matière irréductible et cependant inéliminable, ce lien à du réel hors-savoir, ce rapport au négatif ne pourront être rompus sans que l'on perde du même coup la spécificité de ce que j'appellerai (en temps voulu) non pas « la » culture, mais le fonctionnement culturel à régime praxique.

Mais à ce stade natif, ancrer la singularité de la praxis dans sa matière propre, c'est établir ce rassemblement primitif de matière et d'organisation qui « lance la machine ». C'est ce que l'on peut appeler sa période de fondation.

[80] Toutes ces distinctions seront justifiées au fur et à mesure de leur présentation.

IV.
Peu à peu
le temps des fondations

1. L'émergence praxique : contingence et ordonnancement

i. Fondation et sous-sol

Ce qui se décide dans de tels moments est, au sens propre, fondamental pour la praxis : ce qui sort de là est le premier atome réel de praxis, la première réalité échappant à la contingence ; l' « atomium » de la classe (on reviendra sur cette image) naît de ces premières décisions, ces premiers accrochages du désir dans une demande symboliquement articulée, rituellement investie.

Cet ancrage se fait non pas sur du vide mais, avons-nous dit, sur du contingent. Une rapide mise au point de départ est nécessaire. Cette contingence qui cède la place à une nécessité symbolique ne doit pas être entendue comme une thèse ontologique : la contingence ne disparaît jamais de la matière praxique, puisque cette matière est commune à toute situation. Il s'agit donc d'une notion situationnelle : par rapport aux lois praxiques, est contingente une situation dont on ne sait si elle va ou non donner effectivement lieu à un embrayage du mouvement institutionnel et culturel. Le contingent est le datum de toute situation, avant de décider de son statut praxique ou social[81]. La situation contingente est la situation anonyme de départ, ce qui revient à dire, toujours du point de vue praxique, que le contingent est le donné du champ social lui-même[82]. Ce qui distingue la contingence de la non-contingence d'une situation, ce sera le régime de fonctionnement de cette situation. Et ce qui distinguera la gestion praxique d'une telle contingence, ce sera de ne jamais l'éliminer théoriquement en la conceptualisant, et de lui conserver sa place hors dialectique, hors systématisation tant culturelle que théorique : la contingence représente ce négatif qui ne peut être que pris en compte, dont on ne peut que modéliser l'accueil, et jamais en logiciser l'advenue. Toute la précarité du regard praxique sur l'être se fondera sur ce constat, et sa pertinence tiendra, entre autres, à ce renoncement effectif à « ontologiser l'ontique », pour reprendre l'expression

[81] Notons par ailleurs que cette conception reste articulable avec la théorie hjelmslévienne selon laquelle le contingent est le substantiel, ce qui sera d'une importance non négligeable à deux moments de cette thèse : lorsque l'on abordera la dimension sémiotique de la praxis, et lors de la discussion épistémologique autour du statut d'une théorie praxique.

[82] Je reviendrai en temps voulu sur cette question, qui est en fait celle des rapports d'intégration et d'exclusion interne qui relient praxis et champ social.

adornienne[83]. Renoncer à l'ontologiser est, malgré les apparences, la seule voie possible pour reconnaître et travailler le négatif, travailler avec lui, à partir de lui, et tout à la fois être travaillé par lui. Il s'agit donc de ne pas en rester au stade de la contingence, tout en la conservant face à soi : d'en dépasser le statut, sans en annuler le moment matériel.

C'est donc non pas la matière elle-même mais son statut qui décide de sa contingence. Ce qui, d'un point de vue praxique, fera dépasser ce stade de la contingence à la situation, c'est le processus d'institutionnalisation. La première décision commune constitue le moment zéro de la vie du groupe, sa première loi écrite et donc sa fondation « historique ». Les décisions du Conseil, surtout, marquent les entrées du groupe en tant que groupe dans la classe : au bout de cette période où se succèdent les actes de fondation, il y aura vie historique du groupe. Est-ce à dire qu'avant, il n'y avait rien ? Non : ces Lois *marquent* une accumulation primitive de valeur, elles ne prennent tout leur poids que de l'investissement affectif qui a mené à les discuter. La force symbolique d'un geste ou d'un mot n'est possible que s'il naît d'une accumulation primitive de désir et de demande de la part de ceux qui vont le reconnaître comme tel. Alors, sur ce *fond* (qui est la seule représentation possible du négatif puisqu'il est lui-même perçu « en négatif »), ce geste ou ce mot font acte d'entrée.

Mais ces « moments zéro », ces origines ne viennent pas *ex nihilo*, et s'ancrent dans un sous-sol. Cela signifie, pour la classe coopérative, qu'avant aussi il y avait vie, mais vie préhistorique. L'écriture existait, mais c'était celle de la copie ; la loi était celle du maître ; la temporalité, celle de l'emploi du temps imposé, de la répétition et non de l'ouverture praxique.

D'un point de vue interne à la praxis, si rien n'émerge de cette pro-position de l'enseignant, si le groupe n'adhère pas à son désir de faire naître une classe coopérative, cette dernière ne pourra voir le jour : cette période ne sera pas celle des fondations, puisque rien ne viendra après ; rien ne venant trans-former l'état antérieur de la classe « normale », cette « préhistoire » ne sera que contingence, et le « moment zéro » ne

[83] Theodor W. Adorno, *Dialectique négative*, Paris, Payot, « Critique de la politique », 1978, 1992 (je travaille sur la traduction par le groupe de traduction du Collège de philosophie de l'ouvrage rassemblé sous le titre *Negative Dialektik*, Suhrkamp Verlag, Francfort-sur-le-Main, 1966, 1967, 1970, 1973), p.100.

vaudra rien en tant que tel : sa singularité ne consistant qu'en l'émergence de la praxis, sans elle il n'est qu'un instant parmi d'autres dans la temporalité du champ. Juste un « immédiat indéterminé ». Il faut pour cela que les mots, qui expriment le désir de l'institutrice, embrayent sur les situations qui touchent les enfants. Si les décisions n'influent pas sur le vécu et le déroulement des activités, on restera dans un fonctionnement de classe non coopérative — et la praxis, elle, restera dans la contingence, dans les rêves de l'institutrice.

ii. Durée : une aire fondatrice de doutes fondateurs

La fonction de ces « moments zéro » est de faire accéder un rassemblement d'agents sociaux à un état qui n'existait pas avant, et qui ne se réduit pas à une simple réorganisation : celui de groupe de sujets. Il s'agit d'un changement dans la qualité de l'organisation. Mais pour cela, la préhistoire et le moment zéro de la fondation ne suffisent pas : sans *durée* instituante, pas d'histoire. Il ne faut jamais perdre de vue la complexité de l'émergence, la précarité de ses conditions de maintien, et la fragilité de l'individu émergent (ici, le groupe-classe). La quantité temporelle, la durée laissée à cette patiente mise en route, est indispensable : pas seulement dans sa relation dialectique avec la qualité, mais tout d'abord en tant qu'aire minimum de tâtonnement, d'interrogation et d'assurance. Instaurer un milieu, c'est lui donner lieu et lui donner matière : espace et temps sont de l'ordre de ce lieu et de cette matière. Pour pouvoir réagir face à une situation donnée, il faut « de la marge » : juste assez pour ne pas être corseté comme dans une classe traditionnelle, mais pas au point de perdre toute notion de limite et donc tout repère utile, comme dans les pédagogies dites nouvelles. Seule une période d'accumulation de tels symboles, dans leur relation, avec la matière contingente, vaut pour une *accumulation primitive de capital praxique*. Entendons par là une première articulation d'organisation, de production et de sens, viable à hauteur de sujet et de groupe. Une victoire face à une épreuve est toujours l'accumulation primitive d'un capital qui permettra d'en affronter de nouvelles épreuves mais avec plus de répondant : du positif, mais si fragile qu'il en faut une certaine quantité pour que le changement qualitatif de l'empirie en praxis ait lieu et devienne viable. Cette période d'accumulation est de durée variable, mais représente « la période des fondations » pour la vie du groupe.

L'accumulation primitive de matière et d'organisation praxiques est une période de dialogue constant entre chaos et ordonnancement. Une praxis ne se limite pas à une tendance à l'anarchie mais la fait entrer en interrelation avec d'autres poussées, hiérarchiques (couleurs de comportement), polyarchiques (équipes), etc[84]. Le tout n'est jamais figé et se définit comme une tension constante vers l'établissement d'une structuration, c'est-à-dire d'une unité liée entre différents éléments. Ces éléments doivent atteindre à un certain état de stabilité pour que leur gestalt déploie leur vertu structurante : c'est pourquoi il faut laisser le temps à *l'effet* des lois proposées d'avoir lieu, d'être entériné ou modifié.

> (…) le Conseil ne commencera à exister que s'il produit des décisions (il ne subsistera que si lesdites décisions sont suivies d'effet[85]).

Les institutions décidées ad hoc afin de répondre aux urgences d'organisation rencontrées au fil des jours, si elles font leur preuves, sont entérinées lors des Conseils suivants sous forme de décision, symbole de la volonté du groupe. Cette inscription symbolique a donc besoin d'un délai, qui garantit à la fois une souplesse dans les essais des enfants — on peut faire une erreur, c'est à tout moment rattrapable — et un sérieux dans l'adoption définitive des lois, qui ne deviennent des institutions permanentes qu'une fois éprouvée leur validité. Si l'on s'est trompé, ça n'est pas dramatique : on reverra ça… au prochain Conseil. L'important, c'est que l'ordre de la Loi et le Conseil en tant que Lieu fassent repère.

Peu importe que les différents repères, en eux-mêmes, soient à réajuster. Au contraire : il serait étonnant qu'une classe au démarrage réussisse à se structurer du premier coup ; cette adéquation à un Idéal serait même suspecte. Les règles de vie répondent aux situations de la vie, et sont fragiles quand les sujets eux-mêmes tâtonnent pour établir leurs propres conditions d'existence. C'est une aire de doutes, d'émergence aléatoire du cosmos au milieu du contingent, moment de fonctionnement téléotique (je vais revenir sur ce terme) exacerbé et angoissant pour tous les sujets. Le sujet, c'est celle ou celui qui est vraiment là dans cette classe coopérative, c'est-à-dire qui y est avec son désir, et accepte d'en lier l'expression à la Loi. Au début, il n'y a à proprement parler qu'un seul sujet qui croie en cette loi et souhaite la pérenniser : l'enseignant.

[84] Ces notions, ainsi que les évocations, encore non développées précisément et pour elles-mêmes de complexité et de dialectique, appartiennent à la réflexion d'Edgar Morin, telle du moins qu'il l'a présentée dans *La Méthode*.
[85] Pochet, Oury, *Qui c'est, l'conseil ?*, *op. cit.*, p.69-70.

Puis, peu à peu, viennent les autres sujets, avec lesquels se tisse le filet de relations vivantes. Au point que l'institutrice s'y sentira parfois prise, étouffée… Plutôt que dans une *ère*, elle se sentirait alors dans une *aire* : celle des mises en place sans « gloire », et l'on imagine son isolement, alors qu'elle voudrait pouvoir profiter des premières victoires de « sa » classe… Pour Catherine Pochet, cette année-là, la « foi désespérée » et la tentation de laisser tomber, la lente construction d'un groupe digne de ce nom dureront jusqu'à Noël. Si besoin était de rappeler la tension entre sujet et structure…

Puisque la période des fondations est précaire, mieux vaut lui laisser la souplesse des approximations et des mises au point. Une fixité prématurée pourrait vite se transformer en malformation, en perversion. De la praxis, on n'obtiendrait alors que la caricature. De petits faits, le bruit par exemple, peuvent (donner l'impression de) détruire l'édifice naissant, si ce dernier se veut trop rigide.

> La parole ne vient pas à bout des conditionnements. À la moindre fatigue, à la moindre régression « ils » vont faire du bruit : que restera-t-il de la décision du Conseil, de la classe coopérative ?
>
> Il convient d'abord, selon moi, de dédramatiser. « Se moquer de l'autre », le détruire en tant que sujet est autrement grave que « faire du bruit ».
>
> — [Fernand Oury] Dans le premier cas, nous parlions de loi (et même de tabou !) à ne pas enfreindre. Faire du bruit n'est pas un crime et il ne s'agit plus vraiment de loi mais simplement de règle de conduite. (…) Simplement, puisque l'infraction, la transgression de la règle sont inévitables, il suffit peut-être d'accepter la chose et de prévoir un système de contraventions qui freinera le plus possible les contrevenants[86].

Dans le milieu qui se diversifie et se complexifie, l'arrivée de nouveaux problèmes à régler peut éclairer la vision des choses, et aider à établir une hiérarchie dans les valeurs, les priorités, les outils, etc. de la classe. Car parfois, la situation ne fait que se compliquer, et le pragmatisme revient alors à dégonfler les baudruches, à désamorcer au plus vite ce qui peut l'être. Là encore grâce à des institutions, moins solennelles que le Conseil, et qui resitueront également le sens et la portée des faits sur une échelle qui relativise le poids des problèmes. Ainsi, la monnaie intérieure[87] va apparaître comme un moyen de réguler et de désamorcer les sources de désordre bénin. Mais pas seulement, car cette utilité directe ne l'empêchera pas, comme toute institution, d'apparaître aussi comme une possibilité de redéploiement des relations : elle

[86] Pochet, Oury, *Qui c'est, l'conseil ?*, *op. cit.*, p.72-73.
[87] On reviendra sur sa description plus loin.

joue alors concomitamment le rôle de médiation. Comme tout nouvel élément organisationnel, son introduction dans le réseau des relations déjà existant ouvre de nouvelles voies, de nouvelles possibilités de réactions pour les individus, de chemins de sens empruntables. La riposte institutionnelle que représente la monnaie face au problème du bruit n'est donc pas unique : elle répond directement à la gestion du bavardage, mais surtout elle déclenche l'ouverture de tout un ensemble de lieux où le désir peut s'investir. Cela résout la question du bavardage bien plus fondamentalement que toutes les sanctions à effet uniquement calmant. Les institutions redéploient le tissu de la vie, et la démultiplient. Quant aux conflits et problèmes qui, réellement complexes, subsistent, ils trouveront toujours d'autres instances et d'autres circonstances pour être traités. Soit que le bavardage est le symptôme d'un malaise plus profond ; soit qu'il est lié au sérieux de l'activité de ruche autour des ateliers, qui nécessite une véritable communication, dont on pourra reparler, mais dans des lieux appropriés (Quoi de neuf?, Conseil de coopérative, Boîte à questions, etc.), et d'autres institutions viendront alors réguler cette activité, le « Code voix basse » entre autres. En attendant :

> — [Catherine Pochet] Prévoir, donc, tous ensemble la transgression. La règle demeure, mais comme un but à atteindre, un idéal, un désir majoritaire. Il suffirait peut-être d'écrire : « J'essaie de ne pas faire de bruit. » Parfois (comment et pourquoi ?), on travaillera en silence. Ce sera une victoire pour tous. Que peut-on espérer d'autre ?
>
> — [Fernand Oury] Ainsi, tout ce travail, toute cette stratégie, cette patience et cette ténacité pour arriver à ce si maigre résultat : parfois on travaillera en silence[88].

Telle quelle, la perfection ne se révèle qu'une captation imaginaire. Un idéal draine les énergies mais ne doit pas faire oublier que la réalité de la classe, elle, n'obéit pas à de l'imaginaire. Les repères sont faits pour aider à grandir et à améliorer ce qui existe ; qu'ils soient principes théoriques, impératifs moraux ou options idéologiques, ils sont donc destinés à être en permanence réajustés aux situations, et non à emprisonner ces situations dans une configuration rêvée.

> N'est-il pas plus simple, plus tentant de décider : « Vous travaillerez en silence » ? Il est en effet très simple de rêver la pédagogie[89].

[88] Pochet, Oury, *Qui c'est, l'conseil ?*, *op. cit.*, p.72-73.
[89] Pochet, Oury, *Qui c'est, l'conseil ?*, *op. cit.*, p.73.

À l'inverse d'un tel rêve, qui emplit les discours injonctifs des Instructions officielles et les traités d'éducation citoyenne, libertaire ou autres, la décision du groupe

> (…) qui s'inscrit sur le tableau « décisions communes » (…) s'inscrit au crayon, car il reste à notre formule à subir l'épreuve de la réalité. On joue le jeu : chacun s'efforce de ne pas se moquer. Période d'essai avec d'inévitables ratés.
>
> Il ne peut être ici question de sanctions : on essaie.
>
> Il peut arriver que la décision prise se révèle à l'usage parfaitement irréaliste.
>
> Dans le cas présent, on ne se moque plus guère : ça fonctionne donc c'est possible et, à un prochain Conseil, avec l'accord renouvelé de tous…
>
> … « je ne me moque pas » devient une loi
>
> Une loi calligraphiée, affichée, à défaut d'être gravée dans la pierre. Notre loi, loi pour eux, loi pour moi, point de lumière, repère et recours lors des futures tempêtes[90].

Si l'on visait le « légalisme » on obtiendrait la caricature du symbolique en voulant immédiatement raccrocher la décision à une loi immuable. Cela pourrait gripper le moteur, et figer le développement de la praxis à un stade où celle-ci est encore dans l'incertitude.

iii. Dialectique quantité temporelle/qualité organisationnelle, gradualité et effet d'inertie

Tentons de saisir à présent l'ensemble du processus d'émergence unificatrice de la praxis.

Au sujet de cette quantité de temps nécessaire pour mettre en place et déployer les fondations de la classe, on peut faire la même remarque qu'à propos de la confiance qui s'établit, à travers les lois particulières, envers la dimension de la Loi en soi. Le délai nécessaire pour l'établissement de chaque loi influe quantitativement sur la durée de la période de fondation des institutions de base de la classe (celle-ci dure *aussi longtemps* qu'il y aura des relations de base à assurer), mais aussi qualitativement, puisque chaque élaboration profite en efficacité des tâtonnements antérieurs. Il en résulte une définition de cette période de fondation comme l'établissement, à travers de petites élaborations institutionnelles, du socle de l'ensemble de la vie de la classe. Il y a une relation hologrammatique entre les atomes réels et locaux de la praxis et la dimension abstraite que l'on pourrait désigner comme « la vie » de cette praxis, son « existence » qui peu à peu émerge de leur accumulation et de leurs interrelations. La clé de voûte d'une telle intrication entre le développement quantitatif et l'affirmation qualitative de la vie coopérative est le Conseil. Ce

[90] Pochet, Oury, *Qui c'est, l'conseil ?*, *op. cit.*, p.70.

dernier se dessine comme le rituel de l'institution instituante : il représente le lieu de la Loi, dans lequel se décident toutes les autres lois.

Nulle mystification dans ce principe hologrammatique touchant chaque étape de l'institutionnalisation de la classe, pas plus que dans cette dialectique quantité/qualité : il s'agit d'une pure prise de conscience par les enfants de la notion de Loi à travers la manipulation du pouvoir et des responsabilités. Cette rencontre avec la loi ne fait qu'obéir au principe emblématisé par les Techniques Freinet, et qui régit toute l'organisation d'une classe coopérative dans sa dimension proprement pédagogique : le tâtonnement expérimental. Graduellement, les enfants cheminent vers la valeur par la manipulation de son matériau : le langage, qui est mis à leur disposition pour s'organiser comme ils le désirent. À toucher la valeur, on finit par être touché par elle[91]. Mais cela n'est possible que si les enfants sentent une réelle délégation du pouvoir de la part de l'adulte. « Réelle » signifie effective et sérieuse : il ne s'agit pas d'un « jeu démocratique », non directif (on y reviendra). Le statut social de Catherine Pochet comme maîtresse qui oblige ou autorise, passe insensiblement à celui de maîtresse qui propose à un groupe et lui donne autorité pour décider. Un groupe auquel elle délègue donc travail, responsabilité, et pouvoir (de décision). Le groupe naît, les enfants prennent peu à peu conscience *et* propriété de leur place dans ce groupe, de même que la maîtresse qui assoit ainsi sa « nouvelle » autorité, celle qui se vérifie selon les critères propres aux Lois de la classe coopérative, les lois pour tous. C'est *tous ensemble* que les sujets du groupe entrent dans le groupe, dont la force intégratrice balbutiante fait malgré tout jouer ses premiers effets.

Ainsi, c'est *graduellement* et *d'un seul coup* que la dialectique quantité/qualité fait émerger une praxis. Nul besoin de préciser qu'il y a là un paradoxe, si l'on cherche à établir un critère « positif » qui définirait la praxis. Et pourtant, rien n'est plus proche de sa réalité quotidienne. C'est la raison qui me mènera à choisir l'option théorique de la notion de *régime*, que je présenterai plus tard[92], mais on peut d'emblée

[91] Ça apprend à la manipuler plutôt que de se laisser manipuler, et fasciner par ses fétiches : le pouvoir et l'argent. Cela aussi, nous le reverrons tout au long de la thèse.

[92] Cette notion s'inspire de l'usage qu'en fait Georges Molinié dans sa propre théorie afin de penser une gradualité dans les ressentis d'art qui ne sombre pas dans la ruine d'un relativisme mou, tout en échappant à la substantialisation de critères qui ne sont là que pour distinguer des *états* praxiques, situationnels et mouvants.

noter que c'est par l'accès à un certain « régime de fonctionnement » que la praxis se distingue d'une situation sociale anonyme ; cet accès est à la fois évident et jamais assuré. On reconnaît dans ces deux qualificatifs la caractéristique du lien unissant la praxis à la matière, tout à la fois contingente et au cœur de la situation : on se situe, dans ces « balbutiements », au plus près de l'embrayage matériel de la praxis. Revenons ainsi sur la délimitation, non de la praxis elle-même, mais de la période de fondation : j'ai dit plus haut que celle-ci durait « *aussi longtemps* qu'il y aura des relations de base à assurer. » Une telle définition n'est rigoureuse qu'à condition de se vouloir non-close dans son extension, et qualitativement ouverte sur les données de la situation. D'où qu'un démarrage peut durer jusqu'à Noël, se faire *en douceur* ou *sur les chapeaux de roues*[93]. Là encore, la contingence reste au cœur du dispositif pratique et théorique de la Pédagogie institutionnelle, qui vise à maîtriser le kairos, qui est lui-même le produit du rythme singulier et du rythme groupal. C'est l'anti-positivisme d'une telle approche qui définit sa rigueur praxique : l'instance de cette rigueur n'est plus un critère purement théorique, mais un critère pratique complexe, articulant sens, éthique et pertinence.

« Évident et jamais assuré » : cette tension entre un vécu indéniable et une réalité structurelle de non-figement est également à l'origine de l'affirmation unifiant cette thèse : l'inaliénable précarité du sens. Ainsi, la précarité de la classe coopérative et de sa qualité singulière de fonctionnement ne se cantonne pas à la période du démarrage, mais risque à tout moment de disparaître sous la pression du champ, en voyant son fonctionnement régresser à régime social :

> La machine (…) : au moindre défaut de vigilance de ta part, elle parle à ta place et rétablit l'ordre antérieur[94].

Garder la qualité praxique à la vie de la classe est un effort de tous les instants. Mais c'est précisément pour cette raison que le processus institutionnel consiste à reverser cet effort à la machine praxique elle-même — en d'autres termes : à intégrer les élèves dans « leur » classe afin que son entretien, sa fécondité et

[93] Thébaudin, Oury, *Pédagogie institutionnelle*, *op. cit.*, p.19sq et 49sq.
[94] Pochet, Oury, *Qui c'est, l'conseil ?*, *op. cit.*, p.133.

sa résistance ne reposent plus sur les seules épaules de l'institutrice. On verra au fil de cette thèse à quel point cette délégation peut se traduire dans la réalité.

Cet enjeu de l'intégration met en relief une dernière caractéristique de la relation qui s'établit entre l'accumulation quantitative de ces « atomes de vie » et le changement qualitatif de la relation des sujets à la classe. Elle concerne là encore la durée, mais dans sa dimension dynamique : l'effet d'inertie. Ce dernier explique autant la difficulté à lancer le mouvement (qui peut ne démarrer jamais), que son implantation une fois lancé. L'entrée de l'ensemble du groupe dans la classe, chaque sujet a également à la faire pour lui-même ; dans chaque cas, c'est le même processus génésique qui doit se mettre en branle, c'est le même enjeu de sens qui se rejoue même s'il se déroule selon des rythmes propres. On s'attachera plus particulièrement aux trajets individuels plus tard[95], mais dans les premiers jours de la classe, nulle de ces deux entrées n'est acquise. Les enfants évoluent individuellement dans ce milieu où leur masse anonyme est amorphe. Cela constitue un handicap quantitatif pour la naissance d'une véritable dynamique de groupe. Les rythmes singuliers ne sont pas encore agrégés au mouvement d'ensemble. Néanmoins le milieu les baigne d'emblée dans une ambiance propre, proposant des réponses décalées par rapport aux demandes importées du champ social ; cette imprégnation va croissante avec l'appropriation de ce milieu par certains membres du groupe. Par identifications, contagion, cette masse va croître et resserrer toujours plus le lien entre intégrations collectives et intégrations individuelles à la loi de la classe. Tout s'entremêle et se tisse. Sauf que ce qui se tisse, quand peu de sujets sont *déjà* entrés dans la classe, ce sont des rythmes singuliers toujours, non-intégrés dans le rythme d'un groupe qui n'existe pas vraiment encore. Pourtant, la co-présence de ces quelques sujets influe déjà sur l'historialité du groupe naissant, à raison de leur poids relatif. Entrée du groupe et entrée de chaque sujet sont en relation dialectique, et des sujets « leaders » peuvent infléchir le déroulement de la vie du groupe, surtout en ces périodes de fondation. Dans la classe

[95] Notons déjà que les mêmes étapes, les mêmes catégories d'analyse sont observables (« préhistoire », accumulation de désir, de demande, de maturation dans la pénombre de leur expression, accumulation primitive d'ancrage symbolique dans la vie du groupe, production personnelle de sens, etc.).

de Catherine Pochet, des personnalités émergent : encombrants, locomotives, volubiles, quelques réveils, etc.

> Et la majorité silencieuse ? Elle écoute, choisit et finalement décide puisqu'elle vote[96].

C'est suffisant pour initier la mise en place progressive des interrelations. Alors est lancée la dynamique d'intégration des sujets au groupe, toujours à affiner, à réaffirmer, à contrôler et à contrebalancer. Ce sera la tâche de la coopérative de la classe.

Mais précisément parce qu'elle sert à fonder la classe qu'il faut ensuite bâtir, vivre et habiter, cette période de fondation et d'accumulation primordiale et acharnée d'organisation n'a qu'un temps.

> (…) la « production » a baissé depuis le 3 octobre : (…) techniques, organisation, décisions ou nouvelles institutions, c'est fini. (…) Il n'y a pas de quoi s'inquiéter ?
>
> — Est-ce que ça t'étonne ? Ce qui serait inquiétant c'est que la cadence se maintienne au niveau de septembre. On comprend qu'au début il soit nécessaire d'introduire rapidement des techniques nouvelles, d'organiser, de mettre en place, de décider, d'instituer, en gros de faire la classe (au sens de construire). D'où cette « production » rassurante et spectaculaire…
>
> — Je veux bien. Il faut le temps pour que tout ça prenne un peu racine, mais…
>
> — Je continue : produire du changement supposerait pour le moment la destruction de ce qu'on a mis en place la veille. Comme un jardinier qui, toutes les semaines, arracherait les salades pour planter des radis. La classe, lieu de changement permanent, ça peut devenir totalement dingue. Où se retrouver, comment se repérer, si tout change continuellement ? Je ne plaisante pas. De bons esprits confondent classe vivante et classe folle[97].

Le rythme de la vie du groupe n'est pas la déconstruction permanente (on y reviendra). Une fois passé le temps de la fondation, la praxis pourra insuffler à son rythme le mouvement d'institutionnalisation/réinstitutionnalisation, par opposition à la tendance à la minéralisation, totalisante et identitarisante, de l'institution telle qu'on l'entend et l'observe dans un champ social. Mais dire cela ne revient pas à laisser ensuite la place à un ronronnement de la machine, ni à considérer comme acquis la confiance en la loi ni les germes de culture. Un tel souci de souplesse vise au contraire à permettre à chaque sujet de travailler (à) son propre rythme.

---

[96] Pochet, Oury, *Qui c'est, l'conseil ?*, *op. cit.*, p.28. Ces phénomènes de groupe instaurent une dynamique, dont il faut savoir maîtriser les effets, et le cas échéant en jouer. Les expériences montrent qu'il est encore préférable que ce soit des « anciens » plutôt que l'adulte qui initient les nouveaux à la vie de la classe, les y fassent entrer.

[97] Pochet, Oury, *Qui c'est, l'conseil ?*, *op. cit.*, p.113-114.

2. De l'aléatoire des points d'ossification à la singularité de l'atomium

Le démarrage d'une classe est un moment singulier.

La description d'un démarrage ne doit pas donner l'impression qu'il n'y a qu'une seule marche à suivre, garantie d'arriver à terme à une classe coopérative. Même la description précédente de l'émergence dialectique du groupe à partir de la contingence pourrait induire en erreur. Cette modélisation a au moins le souci de maintenir continuellement la contingence en son cœur, mais bien plus radicalement c'est la naissance de la classe elle-même qui *est* aléatoire. Le chronologique n'est que l'une des dimensions de l'atomium, mais pas la seule ni même la principale. Aïda Vasquez et Fernand Oury, dans *Vers une Pédagogie institutionnelle*, comparent le démarrage de la classe à l'ossification de la main. Chaque moment de l'organisation de la classe est en effet lié aux autres, et

> (…) isoler ces éléments leur retire leur sens, ils n'ont de sens que par rapport à l'ensemble. La main d'un homme ne se fabrique pas d'une façon logique en commençant par le pouce ou l'auriculaire, ça commence partout à la fois et les points d'ossification de la classe doivent se développer simultanément ; il est aussi stupide d'implanter des activités sans organiser, que d'organiser en fonction d'activités… futures…
>
> L'idée la plus aberrante est peut-être de vouloir créer des institutions qui ne correspondent pas à une nécessité ; ainsi, certaines coopératives, certains conseils de maîtres : jeux de grandes personnes plus ou moins démocrates. Repérez les points d'ossification et apportez-y du calcium[98].

Logiquement parlant, ce n'est qu'ensuite que peut embrayer l'accumulation de plus en plus ordonnée d'accroches du désir des participants.

Mais le travail praxique n'a plus alors grand-chose d'une tâche au sens mécanique du terme. Il se rapprocherait plus du pur effort, sans autre telos que sa propre effectuation, livrée ni au non-sens ni au guide d'un quelconque tracé. La situation se travaille, au jour le jour, sans autre but particulier que de « faire prendre la pâte ». C'est son rythme qui tout à la fois émerge et impose cette singularité. C'est même au-delà du « à chacun son rythme, selon ses conditions d'existence ». L'advenue d'un tel rythme ne pouvait être prévu. Reprenons par exemple le moment où la monnaie embraye sur la situation problématique du bruit gênant le travail de la classe. J'ai insisté sur l'aspect proprement institutionnel de la monnaie qui

[98] Vasquez, Oury, *Vers une Pédagogie institutionnelle*, *op. cit.*, p.104.

ouvrait de nouvelles voies : cela se situe au niveau quasi-automatique du fonctionnement de la classe. Ces voies sont en elles-mêmes imprévisibles : les rendre possibles sans en écraser ce trait définitoire, c'est « programmer le hasard », comme le dit Jean Oury. Cette disposition abductive de l'appareil institutionnel, il la rapproche, à un niveau plus philosophique, de ce qu'il appelle *l'ouvert*, structure ontologique et matériau vivant dont le travail fonde l'existence d'une praxis pédagogique ou thérapeutique[99]. C'est sur cette qualité que se départent praxis et situation sociale : l'institutionnalisation du défigement, interroger constamment l'unité de la situation, afin de refonder sans cesse le vif du sens ; sur le versant subjectif et existentiel, cette ouverture structurelle a pour corollaire le téléotique, principe d'une logique poiétique avec laquelle le sujet évolue abductivement dans ce milieu. C'est ainsi que le programme d'une dialectique négative trouve sa condition de réalisation dans un terrain aussi précaire, et sa matrice dans des instants emplis de doute face aux « allant-de-soi » doxiques. Après avoir décrit le démarrage de sa propre classe, Fernand Oury précise :

> Voilà que je semble répondre à la question de ma camarade : « Par où commencer ? » En même temps, je m'aperçois que la réponse est fausse et dangereuse, car mon exposé est forcément chronologique. Or, la classe ne se construit pas comme un mécano « Par où commencer ? — Par tout à la fois (…)[100]. »

De là, et de par cette dimension téléotique de l'avancée du groupe et de chacun, qui construisent tous deux leur chemin en cheminant, la difficulté de concevoir un « guide de démarrage ». Ce « mémento démarrage » a longtemps représenté, dans l'esprit de Fernand Oury, un « livre impossible à écrire » :

> Dans la réalité, la classe ne se construit pas comme un mécano[101]

voire dangereux, car confortant certaines lourdeurs d'appréhension de la classe :

> (…) Aux enfants (moins qu'aux adultes), il faut du temps pour comprendre avant de pouvoir agir. Du temps, c'est-à-dire de la liberté. Il a fallu beaucoup de temps, cette année-là, à Bondy, dans ce groupe-là, avec Catherine Pochet, pour lancer le journal : trois mois.
>
> (…) « Je sais, j'ai compris, dit l'idiot (ou l'angoissé) : il faut trois mois pour lancer un journal. » « À ce genre de savoir il n'est point de remède », disait Alain[102].

---

[99] L'enquête dans la classe nous donnera mainte occasion de donner à voir ce qu'est cet *ouvert*. On peut déjà le rapprocher du négatif.

[100] Vasquez, Oury, *De la classe coopérative à la Pédagogie institutionnelle*, *op. cit.*, p.363.

[101] Vasquez, Oury, *Vers une Pédagogie institutionnelle*, *op. cit.*, p.104.

[102] Pochet, Oury, *Qui c'est, l'conseil ?*, *op. cit.*, p.187-188.

C'est contre une certaine vision de la réalité de la classe, et donc de la pédagogie, que se pose le discours de la Pédagogie institutionnelle, en vue d'un autre type de savoir :

> La formation ne consiste pas à dire ce qu'il (ne) faut (pas) faire. Elle ne consiste pas non plus à l'illustrer.
>
> C'est cependant un leurre tentant pour de nombreux formateurs pressés : *Je vais vous dire ce qu'il faut faire… ou même : Allez voir M. ou Mme Untel et faites comme eux.* Certes, cela vaut mieux que de désespérer tout seul dans son coin, mais ça reste une bouée qui ne peut remplacer l'aide indispensable pour analyser toute situation particulière, forcément complexe[103].

Le problème de l'écriture et de la production du savoir n'est posé ici que comme pierre d'attente. Je l'évoque cependant, parce que d'une part c'est de l'activité réflexive et théorique des praticiens eux-mêmes que naît la conscience de la singularité de chaque classe, et de chaque démarrage. La précarité lucide de la théorie praxique lui donne, vu du continent des sciences humaines, son aspect branlant de *théorisation d'Emmaüs*[104], comme le dit l'un de ses praticiens. Pourtant cette singularité locale, étudiée pour elle-même, mais par une réflexion qui cherche à la rendre féconde ailleurs, auprès d'autres volontés, ouvre peut-être la voie à l'établissement d'une rationalité discursive elle-même singulière. D'où le recours à la monographie et, pour les textes plus techniques, le recours à la diversité de discours singuliers, afin de désamorcer tant que faire se peut l'effet à réception d'un discours massif émanant d'un savoir unique qui parlerait *au nom de la Pédagogie institutionnelle* :

> (…) cette multiplicité de regards, nécessaire pour rendre compte de la complexité de l'enjeu et éviter le ton professoral, ne résolvait pas pour autant tous les problèmes.
>
> *Comment éviter d'écrire un livre nocif ?*
>
> (…) il ne suffisait pas de dégraisser. Pour cerner cet enjeu qu'est le démarrage d'une classe coopérative, on ne peut éviter ces nombreuses descriptions, ces notes de bas de page, ces apartés et ces entrecroisements de points de vue. Cette structure ne peut s'accommoder d'une description logique et linéaire.
>
> Nous avons donc été contraints à cette écriture multiforme qui ne cherche pas à tout prix à éviter la répétition. (…)
>
> *Un livre à ne pas lire… dans l'ordre des chapitres*
>
> Comme l'atomium, ce livre n'a ni début ni fin véritables. Par contre, il a de multiples entrées possibles[105].

On retrouve ce souci de toujours remettre en chantier ce qui vient d'être théorisé et abstrait. Non par plaisir de changement gratuit, puisque le minimum vital de structuration et d'unification du groupe est

[103] Laffitte, *Mémento de Pédagogie institutionnelle, op. cit.*, p.18-19.
[104] René Laffitte, « Les Sarcasmes de Fernand Oury, un héritage d'instituteur », *Institutions* n°27, septembre 2000, p.65.
[105] Laffitte, *Mémento de Pédagogie institutionnelle, op. cit.*, p.22.

toujours visé ; c'est dans sa qualité qu'on vise à le faire évoluer. Ce que l'on cherche à défiger constamment, et donc dès l'émergence de la classe, ce sont les risques d'allant-de-soi. Cela vaut autant pour la production ou la convocation d'outils, théoriques ou pratiques, indispensables pour l'édification d'une praxis. Ces outils deviennent d'autant plus des topoi qu'ils s'avèrent efficaces, mais les textes qui en rendent compte risquent d'autant plus d'être interprétés comme une recette. Il en va alors de la nature de cet outil praxique, qui ne prend et garde sa valeur qu'en fonction de la qualité de la classe dont il aide le fonctionnement. C'est là tout le problème de la pertinence d'une théorie praxique, et de son mode de réception, que nous aborderons en temps voulu.

C'est d'autre part par la mise en acte singulière d'une telle volonté et d'une telle conscience dans une situation donnée, que naît le circuit praxique d'où émerge à la fois la classe et la théorie pédagogique PI. Sans cet ancrage de la théorie dans la pratique, la singularité de la praxis et toutes ses autres caractéristiques ne seraient que des catégories d'analyse, des constats dont rien ne viendrait assurer qu'ils gardent un lien avec l'objet qu'ils désignent. Ce serait là le premier pas d'un processus, non tant d'abstraction (laquelle est nécessaire), que d'éloignement de la praxis par la théorie. Il sera impossible pour une telle théorie d'aider d'autre praxis à voir le jour, ailleurs : quelle qu'elle soit, il ne s'agit donc aucunement d'une théorie praxique. C'est, dans les faits, le sort de 95% de la production livresque du champ éducatif. C'est surtout le premier engrenage de la dialectique positive, simplification assassine de la praxis singulière et complexe en cas particulier, signe avant-courrier du refoulement du négatif, domestication de la contingence châtrée, tarissement de la source vive du désir, blocage du phénomène du sens.

Mais ailleurs, dans la classe coopérative, viendra un moment où le temps des fondations semblera loin…

> Nous avons repris le rythme bihebdomadaire. Les maîtres mots demeurent, mais le rigorisme de l'an passé n'est plus de mise. On se cramponne moins au rituel. Le Conseil, parfois, devient « bon enfant ». On rit, on parle ensemble, « on cause ». Mais les décisions sont appliquées[106].

[106] Pochet, Oury, *Qui c'est, l'conseil ?*, *op. cit.*, p.394.

Voici effectué, en tout cas, un premier tour d'horizon de ce qui marque la naissance d'une classe coopérative. Ou plutôt faudrait-il dire : ce qui marque une classe coopérative dès sa naissance, tant son organisation ne va cesser de préserver les vertus génésiques et poiétiques que l'on a déjà vues en germe dans les pages qui précèdent. De cette organisation, une image désormais classique nous est donnée par Aïda Vasquez et Fernand Oury : celle de l'atomium.

> Figurons-nous chaque élément par une boule, disposons ces boules sur une sphère idéale et relions 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[107].

[107] Vasquez, Oury, *Vers une Pédagogie institutionnelle*, *op. cit.*, p.105-106.

Première partie.
Anthropologique.

La pédagogie a visage humain

Tout humain est doué de la fonction symbolique, c'est-à-dire qu'à tous le niveaux il porte le fruit symbolique de ses expériences, d'abord dans le langage de son corps puis dans celui de ses mains, enfin dans celui de ses paroles médiatrices, de sa vie imaginaire et de ses expériences. (…) Croyez-vous que la société, ce n'est pas justement de la puissance créatrice de tous ses membres appelés à communiquer entre eux par tous les langages de la culture, que ce n'est pas cela dont elle a besoin pour rester humaine ?

Françoise Dolto
entretien, *Chronique de l'école-caserne*, p.399.

Chapitre 1
Le symbolique dans la classe

Ce trajet à travers les différentes dimensions anthropologiques qui entrent en jeu dans l'existence d'une classe vise à mettre en évidence une dimension essentielle : l'aliénation de la praxis à ce que l'on nomme le symbolique, à travers ses différentes facettes : l'importance fondatrice de la trace ; la fonction structurant du milieu sous forme d'un circuit d'échanges réciproques, donnant naissance en particulier à l'institution de la monnaie intérieure qui remplit la fonction d'échangeur universel ; et enfin, la dimension singulièrement humaine du langage et du fait sémiotique. Cette dernière étape du trajet nous mènera à poser frontalement la question qui cependant courra jusqu'à elle, et qui se construira au fur et à mesure de son passage dans ces différentes sphères notionnelles : la question de la valeur.

I.
Situation de la pédagogie par rapport au champ anthropologique

1. Remarques de méthode

Parler de l'anthropologique dans la classe implique de traiter de toutes les dimensions qui définissent un groupe humain, son organisation et sa vie. Trois remarques préliminaires sont nécessaires.

Tout d'abord, il est évident que, dans le cadre du présent travail, une telle tâche n'aura pas le ridicule de se vouloir une étude exhaustive. Pour d'évidentes raisons d'une part de place, et d'autre part d'humilité,

vis-à-vis du champ de connaissance dont je dois tenir compte mais dont je ne maîtrise pas la matière en anthropologue. Mais également pour des raisons de méthode, car je le rappelle, ce qui intéresse l'analyse d'une praxis est l'organisation de sa complexité, et non le relevé encyclopédique de ses différentes composantes ; ce qui importe, c'est l'articulation dans l'action et la réflexion de la pédagogie institutionnelle de toutes ces données à partir desquelles, seules, un projet éthique a pu être sérieusement mené depuis plus de cinquante ans.

La seconde remarque concerne le dénombrement de ces dimensions, et la façon de les traiter. Le choix ici proposé ne se veut pas exhaustif lui non plus, et il ne sera sans doute pas « équitable » dans la place accordée à chacune des dimensions évoquées. Le critérium de ce choix est fonction d'une part de ce que mes propres lecture et expérience de terrain m'ont enseigné de la pédagogie institutionnelle ; et d'autre part de ce qu'à travers leurs monographies, ouvrages et analyses, les praticiens ont eux-mêmes mis en valeur de ce qui se passait dans leurs classes pour qu'ait lieu telle évolution d'enfant ou de groupe, et pour élaborer à partir de là des interprétations pertinentes et réutilisables.

La troisième remarque concerne la présentation de ces différentes dimensions : il est clair qu'elles ne sont pas toutes étudiées dans le présent chapitre, et qu'après celui-ci, la suite de l'étude fera entrer d'autres facteurs anthropologiques indispensables à la réflexion sur l'éthique, le sens et la pertinence. Ce sera en particulier le cas pour la question des relations entre praxis et champ social, qui, pour des raisons d'équilibre rédactionnel et de théorisation, trouvera sa place dans l'analyse de l'émergence du champ praxique au sein des « mégamachines sociales » (le terme est de Morin). Ce qui est donc spécifiquement visé dans ce qui va suivre sont ce que l'on pourrait nommer les fonctions d'hominisation, relevant d'une anthropologie fondamentale, et qui concernent, au-delà du sociologique à proprement parler, la dimension du symbolique.

Convoquer des concepts anthropologiques, et *a fortiori* sociologiques, en vue d'analyser des praxis, cela pose également un problème épistémologique : celui de leur légitimité à être convoqués pour étudier cette

praxis, c'est-à-dire un terrain théorique distinct, et qui se construira au fur et à mesure de cette étude. Ce problème, je ne peux que le poser d'entrée : il ne sera abordable de front que plus tard[108]. Cela concerne le matériau conceptuel convoqué, que l'on peut ici classer en trois groupes. Certains concepts sont exactement adaptés au terrain praxique, mais parfois pour des raisons contingentes et théoriquement insatisfaisantes. Ainsi en va-t-il pour la congruence des échelles — restreintes — adoptées à la fois par l'approche praxique et l'approche microsociologique par exemple : cela n'augure en rien, *tel quel*, d'une quelconque pertinence de la translation conceptuelle. D'autres concepts sont d'une pertinence tout aussi forte dans les deux domaines, mais cette fois de par leur généralité d'emploi qui s'étend à tout le champ anthroposocial (le couple notionnel communitas/structure de Turner, par exemple) ; le risque consisterait alors à ne pas bien faire le départ entre des situations humaines qui relèvent plutôt du macrosocial, et d'autres qui relèvent spécifiquement du groupe praxique restreint. Enfin, il y a le cas des concepts spécifiquement adaptés aux groupes sociaux considérés comme unifiés, formant à eux seuls une société autonome, non intégrée à un niveau supérieur d'organisation : ces concepts ne peuvent éclairer le fonctionnement propre des praxis, toujours intégrées au champ social, qu'après un traitement métaphorique et/ou analogique de leurs énoncés. La notion de « sacré » en est un exemple.

À partir de ce classement (trop) schématique, il faudra être vigilent aux degrés de pertinence dans l'application de ces concepts à la vie d'une praxis ; trois cas se présenteront alors, que l'on essaiera de mettre en évidence à chaque fois. Le cas où le concept employé correspondra réellement au niveau d'analyse requis, et éclairera la vie culturelle anthroposociale au sein de la praxis sans erreur de parallaxe — ainsi, le concept fondamental de circuit d'échanges, qui structure toute la vie de la classe. Le cas où, loin d'être applicables tels quels à une praxis, des concepts mettront toutefois en évidence des dimensions qui jouent un rôle important dans cette praxis — ce seront en particulier les concepts traitant des pressions aliénatoires du champ psychique et du champ social, qui imposent fonction et signification à toute situation scolaire, et par rapport auxquelles une praxis pédagogique devra se positionner idéologiquement.

[108] C'est-à-dire lorsque la discussion disposera d'un champ praxique, au même titre que d'un champ social, inconscient, etc. et qu'avec lui, se posera la question du rapport entre l'activité théorique et l'enjeu éthique dans la connaissance praxique.

Il s'agira alors de conserver la spécificité du fonctionnement praxique, sans le réduire à un « cas » de leurs lois, sous prétexte que les phénomènes qu'elles régissent viennent faire pression sur lui : il faudra en tenir compte, strictement, et non y soumettre la singularité de notre objet. Le cas, enfin, où les phénomènes observés dans la praxis sont proches de ceux décrits par les concepts des sciences anthropologiques, mais ne peuvent leur correspondre exactement sous peine de réduire la complexité praxique au seul fonctionnement dessiné à travers la vision des phénomènes humains propre à cette discipline anthropologique — c'est le cas par exemple de la prise en compte des phénomènes de groupe, ainsi que des concepts freudiens, non plus dans leur application immédiate au sujet psychique, mais dans leur application à une analyse institutionnelle, qui est au cœur de toute praxis et qui concerne autant ce que Jean Oury nomme le « collectif » que l'intime de chacun.

Ne cherchant pas à faire du savoir praxique une connaissance générale de l'humain, je chercherai plutôt à suivre ses déploiements et ses recours aux outils ou résultats d'autres champs de savoir ; à comprendre le fonctionnement praxique de la pensée et de l'action plutôt qu'à établir sa prétention à un quelconque statut de vérité ou de généralité. Une première approche de la praxis, tant comme situation que comme pratique et comme théorie, réside ainsi dans la prise en compte de toutes ces dimensions, mais en vue d'une articulation proprement locale. C'est finalement elle qui constituera la longue analyse des classes et des autres praxis de la pédagogie institutionnelle ; je n'en viendrai à définir ce que j'entends par « praxis », ce terme surchargé de tradition qu'en fin de parcours.

De tout cela, il découle que ce travail ne prendra pas la voie des fondements et des universaux anthropologiques d'un savoir général. J'entends par « universaux anthropologiques de la connaissance » ceux que Morin range sous le terme d'« humanité de la connaissance », et qui constituent l'essentiel du tome III de *La Méthode*. Ils sont liés à l'identité de l'appareil sensoriel, du cerveau, du système de représentation, de la relation cerveau/esprit, de l'utilisation du langage à double articulation, de l'aptitude à former une connaissance empirique/logique/rationnelle et une connaissance symbolique/mythique/magique. Ils créent les conditions fondamentales des développements divers et

singuliers de la connaissance humaine, sans n'être pour autant que des invariants diversement modulés selon la contingence des variants culturels/sociaux/historiques. D'où, toujours selon Morin, l'intervention fondamentale de la culture, qui entre en relation complexe avec le cerveau, l'expression de ces universaux dépendant des conditions culturelles particulières qui elles-mêmes dépendent de l'expression de ces universaux. Ainsi, la sociologie de la connaissance prend le relais dans l'étude des conditions fondamentales de formation de connaissance. L'esprit est non seulement co-gouverné mais co-occupé par la société, et peut donc à ce titre être *possédé* :

> L'humanité de la connaissance nous apparaît, non seulement comme l'union indissoluble de l'animalité et de l'humanité de la connaissance, mais aussi comme l'union indissoluble de l'humanité et de la culturalité de la connaissance[109].

Une telle vision du savoir vise véritablement un fondement de la connaissance, tant comme objet à interroger que comme but à établir (c'est la relation complexe entre ces deux visées qui constitue, en l'occurrence, la caractéristique de la *méthode* morinienne).

Plutôt que de choisir la direction fondamentale, je resterai avec cette enquête dans la dimension propre à toute praxis qu'est l'articulation, en une situation précise et restreinte, de ces autres lignes aliénatoires dont les connaissances constituent, elles, des universaux anthropologiques à proprement parler. J'aurai plutôt soin de prendre ces derniers en compte lorsqu'ils se présenteront comme des éléments de la complexité quotidienne, ceux que doit nécessairement prendre en compte la praxis.

Pour conclure ce bref préambule, je rappellerais qu'une prise en compte de la complexité ne signifie pas l'acceptation œcuménique de toute grille d'analyse sans recherche d'un critère de pertinence, forcément discriminant. À ce propos, et sans engager le débat sur la notion de pertinence praxique, que j'aborderai en son temps, on peut sans problème transposer à la classe TFPI ce constat d'un praticien du champ psychiatrique :

> Toutes les approches sont possibles pour essayer d'expliquer « ce qui se passe » dans ces collectifs greffés sur le vieil hôpital : gestaltistes, microsociologiques, ethnologiques, psychanalytiques, historiques, psychologiques, etc. Autant de facettes qui nous semblent suspectes étant donné leur nombre ; il est

[109] Edgar Morin, *La Méthode III*, Paris, Seuil, 1986, réédition Points, 1992, p.234.

> évident qu'une connaissance concrète d'un phénomène exige une appréhension multidimensionnelle ; mais il semble que les dimensions citées sont d'inégale valeur dans le sens qu'elles se recouvrent souvent l'une l'autre, sans le savoir, par manque de clarification de concepts. Il suffit de renvoyer à certains essais faits par des esprits de rigueur : par exemple à Lévi-Strauss dans son essai de définition de l'anthropologie structurale, pour mesurer l'urgence d'une refonte de ces classifications afin d'avoir un outil pour essayer de comprendre quelque chose dans ce qui se passe autour de nous[110].

Pour aborder la complexité de la vie d'une classe coopérative, ces remarques concernant la gestion d'un matériau conceptuel interdisciplinaire ne sont pas de vaines précautions. C'est une question de méthode consubstantielle à la position de la pédagogie en tant que science, et à la définition de son objet propre : la pratique de la classe.

2. Approches anthropologique et pédagogique de l'éducation

Il faut avant tout clarifier la relation qui existe entre la notion d'éducation telle qu'elle est utilisée en anthropologie, maillon à fonction éducative qui entre dans le processus de reproduction d'une organisation sociale, et la classe en tant que groupe vivant.

À titre d'exemple, lorsque P. Smith, dans son article « Cycle de vie », évoque le processus éducatif, après avoir traité de la phase d'inscription sociale de l'enfant (maternage, et inscription sociale reposant sur la filiation), il dit bien que :

> L'éducation se surimpose à la première phase de ce parcours[111].

L'éducation participe de l'inscription symbolique d'une identité sociale : à partir de cette position, l'individu est élevé en référence à certaines normes, valeurs et conduites obligées. L'école, les sacrements, le cursus à travers statuts et grades, sont autant de moments de l'existence de l'individu

> pour finalement parvenir à se « situer » lui-même, plus ou moins inconsciemment, au sein de sa société[112].

Cette perspective, qui intègre l'individu dans la progression de son existence au sein de l'environnement social, définit l'éducation comme un moment et une fonction. Cette définition de l'éducation est externe : elle l'intègre dans une structure plus globale qui la détermine, de façon distinctive et discriminante. Mais il

---

[110] François Tosquelles, *Éducation et Psychothérapie institutionnelle*, Mantes-la-Ville, Hiatus, Pratique de l'institutionnel, 1984, p.73.
[111] Pierre Smith, « Vie (cycle de) », *in* Pierre Bonte, Michel Izard, *Dictionnaire de l'ethnologie et de l'anthropologie*, Paris, PUF, 1991, rééd. Quadrige, 2000, p.740.
[112] Smith, *art. cit.*, 741.

faut donc aussi définir l'éducation de façon « interne », car la classe n'est pas, quant à elle, que le lieu dédié au moment éducatif de la vie de chacun. Elle désigne un lieu qui existe aussi pour lui-même, ne serait-ce que lorsque l'on s'intéresse au mode de fonctionnement et d'efficacité d'une telle action sociale sur les individus. Elle se déploie alors dans sa complexité interne, et devient un objet analysable, c'est-à-dire décomposable. La classe n'est plus seulement un atome, sans pour autant cesser de l'être : elle est elle-même fondée d'atomes. Théoriquement, son approche ne doit donc pas seulement en faire un individu insécable : elle est un individu d'individus.

Il y aurait ainsi deux définitions, l'une anthropologique et externe, et l'autre pédagogique et interne. On pourrait cependant penser qu'une différence substantielle réside entre les deux approches, et enr réservant à la pédagogie la tâche seconde d'établir une technique adaptée aux buts fixés à l'éducation par l'approche anthropologique, chargée de réfléchir sur la signification d'une structure fondamentale de l'acculturation. Or, il est couramment admis de nos jours que ce partage des tâches est pour le moins caricatural, et la prise en compte de la classe en tant que milieu éducatif propre fait désormais partie de l'acquis de la réflexion sur l'éducation. Néanmoins, il semblerait que toutes les conséquences de cette conjonction, constatée en principe, n'aient toujours pas été aussi bien admises, dans leurs implications quant au savoir pédagogique, ses conditions de production et la portée de la réforme que tout cela implique en termes de formation et transmission. En ce qui concerne la nécessité de tenir compte de la complexité anthropologique au sein de la classe, on pourrait très bien résumer la doxa actuelle du champ éducatif en pastichant Kant, et constater que ce « lieu commun est bon en théorie, mais en pratique ne vaut rien ». Cette résistance et cette cécité doxiques, présentes à tous les niveaux, des Instructions officielles aux faiseurs de programmes, des théoriciens des sciences de l'Éducation férus de « pédagogies nouvelles » aux réactions quotidiennes de ceux qui se disent « revenus de *la mode des pédagos-démagos post-68* », on pourra la sentir tout au long de la présente étude, à travers la vie de la pédagogie institutionnelle et de ses classes, qui rencontrent auprès des autres acteurs du champ éducatif des résistances aussi massives que structurelles et chroniques. Encore isolée aujourd'hui, la classe coopérative TFPI est sans doute la première expérience qui,

il y a cinquante ans, ait fait entrer les sciences humaines dans l'école et la pédagogie et les y aient maintenues sérieusement. Cela n'a pas été le fait des spécialistes des sciences humaines, ni de ceux des sciences de l'éducation, mais des instituteurs eux-mêmes, spécialistes de la science de la classe, objet de savoir et de pratique complexe et insécable, insaisissable du dehors.

Cette précision quant au personnel d'une telle prise en compte n'est pas seulement propos polémique en marge du discours méthodologique : elle est cruciale sur un plan épistémologique. En effet, l'entreprise de la pédagogie institutionnelle, autant dans ses résultats que dans leur méconnaissance, voire la non-reconnaissance par le champ éducatif de ce qui constitue profondément sa singularité, impose de constater irréductibilité : l'intégration de sa complexité propre à une approche purement sociologique ou anthropologique englobantes, est impossible.

Intégrer la classe au discours anthropologique, l'y faire entrer dans une case unique, est une réduction idéologique sous couvert de théorie. Identifier telle quelle la classe à sa fonction éducative, c'est lui imposer une signification figée, tout anthropologique et exhaustive soit-elle : la classe aurait *telle* place, donc *telle* signification dans la vie du groupe social. Au contraire, faire entrer les outils anthropologiques dans la classe, reconnaître son existence sur un mode véritablement anthropologique, est un acte tout aussi idéologique peut-être, mais qui redéploie l'analyse d'une situation rarement considérée sérieusement comme telle. Alors la classe ne sera plus réduite à la thèse que tiendra sur elle le discours anthropologique. C'est un renversement de perspective épistémologique, qui met la classe au cœur de l'activité théorique au lieu de la reléguer au rang de cas, disséquée pour être intégrée dans diverses séries bien précises de lois (sociologiques, psychologiques, cognitives, etc.). Désormais, ce sont ces lois anthropologiques qui vont entrer dans la classe afin de l'analyser et qui, si l'on souhaite comprendre la logique propre de la classe, vont devoir être intégrées à elle. Ce n'est pas remplacer un simplisme atomisant par un autre simplisme unificateur : un nouveau pôle de savoir apparaît, celui des praticiens de la classe, qui va impliquer un circuit épistémologique complexe entre le discours pédagogique et les discours anthropologiques portés sur la classe. Ce changement a des répercussions sur les relations entre les personnels de ces savoirs et de ces

pratiques. Ce circuit épistémologique qui fait entrer la complexité dans la classe au lieu de faire de la tâche éducative l'exemple d'un certain discours sur la complexité, c'est ce que va suivre, déployer et expliciter la longue analyse de la classe coopérative qui constitue la première partie de cette thèse ; avant que la seconde partie ne prenne le relais afin d'étudier la production de ce savoir par l'élaboration des praticiens, en coopération avec les autres sphères de savoirs et de pratiques. Alors pourra-t-on voir ce qu'il en est d'une théorisation véritablement praxique, c'est-à-dire élaborée à propos d'une praxis, par ses praticiens et au sein même de cette praxis, et ce dans un constant dialogue avec d'autres praticiens (donc, également, ceux qui évoluent dans la praxis scientifique) : ce sera l'objet de la dernière partie de notre trajet épistémologique à travers le champ des praxis. L'importance de cet enjeu épistémologique ne sera sérieusement appréhendable qu'après le trajet à travers la vie des classes et des autres praxis de la pédagogie institutionnelle. Mais il faut déjà en souligner la présence dans la moindre appréhension de la réalité des classes, dès qu'il s'agit de comprendre le rapport qui s'établit entre l'anthropologique, l'éducatif et le pédagogique.

Tel est le sens de ce renversement : on peut réaliser toutes les dimensions qui viennent agir dans tout groupe scolaire, mais seule une pratique spécifique permet de les repérer, de les maîtriser et d'institutionnaliser le milieu. La pédagogie est une praxis qui, dans un but d'efficacité pratique et éthique, développe sa propre vision et sa propre action. C'est en fonction de cela qu'elle a recours à tous les éléments de pertinence qui lui permettent de saisir la complexité de ce qui agit, et de ce dont il s'agit, dans un groupe scolaire. Or, comme la pédagogie s'occupe de sujets humains, elle se reconnaît comme une pratique intégrée dans un milieu anthropologique ; c'est pour cela que la classe n'est plus seulement un lieu social anonyme, mais anthropologiquement complexe. Ou du moins, elle le deviendra si l'on n'y écrase pas ce qui, précisément, fonde la richesse de tout milieu humain. Cette « richesse humaine » est le nom générique que l'on peut donner à la matière d'un tel milieu : elle est à la fois une donnée et ce dont la valeur s'entretient, se déploie ou se laisse déprécier. Et c'est avant tout dans le but de ne pas laisser écraser une telle matière sous des regards extérieurs, non directement concernés par la pratique, que les praticiens

de PI tentent de repérer et de reconnaître cette richesse ; et ils font appel pour cela à tous les apports théoriques extérieurs utiles. Tenir compte de l'anthropologique dans la classe, c'est tout sauf réduire la pédagogie à (l'application de) anthropologie.

À la classe, correspondent en effet une pratique et une science, la pédagogie, qui selon Fernand Oury en est d'ailleurs encore à sa préhistoire. Pour le peu qu'elle existe, elle reste ignorée en tant que telle. Ce qui domine le champ éducatif, c'est un discours social (les « sciences de l'éducation »), ainsi qu'une approche disjonctive des différentes dimensions anthropologiques (psychologique, socio-économiques, culturelles, comportementales, etc.) qui viennent surdéterminer l'enjeu didactique de la trilogie lire/écrire/compter. Mais cela ne suffit pas à constituer une théorie de l'émergence et de la mise en place de la classe en tant que groupe humain vivant[113]. Au sens strict, il manque donc une anthropologie de la classe, remplacée par un discours anthropologique sur l'éducation. Du moins si l'on ne considère que le champ des sciences humaines ou celui des sciences de l'éducation. Car les praticiens eux-mêmes n'ont cessé d'aborder ce problème[114].

Cela demande donc de s'interroger sur ce qui caractérise ce champ particulier d'activités, de pensées, et d'existences, avec son déploiement et sa compréhension de la complexité humaine qui lui sont propres ; un champ qui, centré sur la pratique de la classe, ne peut voir son quotidien se résoudre ni au formatage intellectuel et comportemental du champ social, ni à la relation thérapeutique ou psychanalytique du champ de l'inconscient, ni à toutes les autres situations relevant des champs définissant l'espèce humaine —un champ qui est pourtant tout sauf coupé de ces dimensions aliénatoires et définitoires de cet être complexe, à la fois un et brisé qu'est le sujet humain.

---

[113] Une telle théorisation, si elle existait, devrait logiquement permettre, dans la pratique, de faire naître des classes d'une efficacité éducative du niveau de ce que l'on va pouvoir observer dans cette enquête — ce qui est loin d'être le cas, on s'en rendra compte assez facilement me semble-t-il.

[114] Avec l'aide de chercheurs en sciences humaines qui sont les rares à avoir répondu à la demande réelle des instituteurs, et à avoir accepté de travailler avec eux *dans un rapport praxique*, coopératif et non d' « expertise ». Il s'agit pour l'essentiel de psychologues, de psychiatres, de psychanalystes et d'anthropologues. Mais ces coopérations étaient isolées, et hormis dans le cas des liens étroits établis historiquement avec la psychothérapie institutionnelle, elles n'embrayèrent pas sur la collision interdisciplinaire qui annonce généralement la naissance d'une nouvelle recherche dans le champ des sciences humaines.

Prendre en compte cette complexité anthropologique ne signifie donc pas écraser en son nom tous les autres échos qui résonnent à l'intérieur des murs de la classe. La pédagogie n'a pas à être inféodée à un modèle de pensée qui n'aurait pas les mêmes buts pratiques qu'elle : elle n'est pas forcément vouée à n'être que la traduction d'une obsession ou d'une option idéologique de la part des décideurs[115]. Il s'agit au contraire de se servir des avancées effectuées dans ce champ de savoir important en vue d'une meilleure connaissance, et donc d'une meilleure aide aux individus qui évoluent dans la classe. L'action propre, « interne » à la praxis de la classe, ne se conforme pas à des idéaux ou des impératifs « externes », mais tient compte de ce qui est fondamental et qui, bien qu'ignoré, reste présent dans la classe — c'est en particulier le cas pour l'inconscient (au sens freudien), qui n'attend pas qu'on l'accueille pour s'inviter. Cette prise en compte vise à décupler, par la maîtrise de ces éléments, la capacité éducative de la classe. Comme on le verra, comprendre les phénomènes de groupe et les phénomènes inconscients, accueillir le vécu psychologique, familial, culturel et social des enfants et de l'adulte, est le seul moyen de se servir de toutes ces « sources d'énergie ». Plutôt que de refouler ces énergies qui font ensuite retour dans des passages à l'acte aussi incontrôlables qu'inévitables, la pédagogie institutionnelle s'en servit pour lancer le mouvement qui permettra aux sujets de réarticuler leur désir dans un travail et une loi[116].

Réinstaurer le désir de grandir, désir de monnayer une émancipation réelle par une aliénation à la Loi symbolique fondamentale, afin de fonder, refonder ou renforcer les liens entre l'enfant et la vie en groupe : telle est la tâche pédagogique au-delà de la seule « conformation » des enfants à une norme strictement socio-logique. Précisons que cela n'est jamais allé de soi, mais qu'aujourd'hui la seule autorité sociale ne suffit plus à forcer les agents sociaux à s'intégrer à ce programme normatif. C'est donc à une « pédagogie des profondeurs » que l'on pourrait avoir recours. En ce qui concerne les classes de pédagogie institutionnelle, cela fait plus de cinquante ans qu'elles retraduisent les buts abstraits de la mission sociale de l'éducation dans les termes propres à leurs milieux institutionnalisés et vivants, afin de refonder un

[115] Qui, de par la structure propre au champ de l'éducation et de la recherche, sont dans l'immense majorité des cas des universitaires qualifiés, c'est-à-dire des spécialistes en sciences humaines ou de l'éducation.
[116] C'est là la définition de la sublimation telle que l'articule Jean Oury à partir de la théorie lacanienne. J'y reviens dans le chapitre sur la prise en compte de l'inconscient dans la classe.

rapport à l'apprentissage qui fasse sens aux yeux des enfants. L'éducation peut alors retrouver son efficacité sociale qui, à force de se cantonner à la surface, a vu l'autorité de son édifice craquer de tous côtés. Après Marx, Freud et Freinet, si l'on souhaite intégrer par un biais éducatif le sujet à un groupe quel qu'il soit, et quelle que soit sa taille, on ne peut plus se contenter sérieusement de normer, de punir ou d'ignorer la complexité anthropologique de l'espèce humaine.

Enfin, la classe coopérative ne peut faire l'objet d'une lecture anthropologique pure et simple car elle constitue un cas particulier, voire extrême de par son positionnement à la fois anthropologique et sociologique. Anthropologiquement, elle a à voir avec la période de l'existence où l'on se forme et se conforme, où l'on apprend, et où se construit une identité[117]. Sociologiquement, le rôle éducatif de la classe primaire est d'être non pas la station définitive de l'individu ni son unique lieu de vie, mais seulement une étape dans sa journée et dans sa vie, occupant une place plus ou moins grande de la vie des enfants : c'est la donnée professionnelle qui ancre le métier de pédagogue dans son « écosystème[118] » social propre, le champ éducatif avec ses buts et son échelle de valeurs. Cela aura en retour deux types de conséquences sur l'organisation de la vie de la classe : cette organisation, tant dans la durée de vie de la classe que dans la structuration de son espace/temps, dépendra en partie de son intégration à cet « écosystème » ; et, les enfants n'étant là que pour un temps, il sera aussi important de savoir sortir de la classe coopérative qu'il a été complexe d'apprendre à y entrer. En effet, l'intégration dans le monde de la classe, au cours de son parcours scolaire, ne doit pas devenir pour l'enfant une nouvelle dépendance durable, ce qui bloquerait son parcours. Le paradoxe apparent est que, si la création sérieuse d'une praxis crée forcément chez ses membres un attachement à son univers, ce même sérieux implique le but éthique de désaliénation du sujet.

---

[117] Cette spécificité n'empêche pas de remarquer que toute praxis est d'une certaine façon fondée sur l'effort de plus en plus ardu pour maintenir un état de jeunesse et d'ouverture. C'est un fait qui relève alors de l'anthropologie de la connaissance (cf. les analyses par Morin des attitudes face à l'innovation). Ainsi, lorsque l'on en viendra à s'intéresser au fonctionnement d'ensemble du champ des praxis, on verra que les autres praxis de la Pédagogie institutionnelle sont constamment tendues vers le renouvellement, tant de l'esprit d'analyse que du « personnel » (les formations, les groupes de parole, etc.) : à coup d'outils institutionnels, on défige sans cesse les opinions et les attitudes qui font barrage dans l'accès des individus à l'expression singulière de leur désir dans leur activité et leur existence.

[118] L'emploi de ces termes (« écosystème », « mégamachine sociale », « anthroposocial », etc.) sont issus de l'appareil théorique développé par Edgar Morin dans *La Méthode*. J'aborderai de front cette pensée en temps voulu, et me contenterai seulement de signaler la présence de ses concepts et analyses, lorsque j'aurai recours à elle.

Apprendre à vivre au sein de la classe, ce sera aussi apprendre à faire mourir cette classe en en sortant, devenir assez fort pour *être* autonome et affronter la frustration en général, et en particulier le deuil du départ. Si un tel trajet est observable, alors on pourra dire que la classe a non seulement joué son rôle social, mais qu'elle a également rempli une fonction ignorée, car inespérable en l'état actuel de la conscience du champ éducatif : une fonction proprement anthropologique d'hominisation des enfants. On comprend alors que la classe coopérative TFPI ne se résume pas en une pratique anonyme qui se contenterait de remplir la fonction de reproduction et d'adaptation d'agents sociaux tout aussi anonymes. C'est ce que considère comme allant de soi la définition anthropologique « externe » des pratiques éducatives et le but social qui leur est fixé, mais c'est ce qui restera impossible aussi longtemps que l'on se refusera, tant dans les études théoriques que dans les élaborations pratiques, à considérer la classe comme un groupe qui prend en compte la dimension anthropologique interne de tout sujet, de tout groupe et de tout phénomène humains.

Ainsi, ce n'est pas en écrasant la spécificité du pédagogique sous les catégories de la conception anthropologique de la vie en groupe, que la classe deviendra un milieu éducatif au sens propre. Cette dimension anthropologique interne de la classe est nécessaire à affirmer si l'on veut comprendre que c'est à ce niveau fondamental que l'action de la pédagogie institutionnelle vise à être efficace. Là où, face aux impasses de plus en plus nombreuses dans lesquelles se retrouvent les enseignants au fur et à mesure de réformes n'abordant pas les problèmes de fond, ont échoué tant d'autres discours qui ont successivement souhaité légiférer la pratique éducative — de l'éducation libertaire à la vision économiste d'une « pédagogie sociale » à la B. Charlot, etc. Sans parler des saisonniers retours au bon sens de l'Ordre éducatif et des nostalgies ferryiennes à la J.-Cl. Milner[119].

[119] Je précise que mon but n'est pas d'étudier cette cartographie des idéologies pédagogiques : elle n'entre pas directement dans mon objet et mon terrain d'analyse, qui est le champ des praxis. D'un point de vue théorique, je réserve à cette question de l'idéologie (et non à ses acteurs individuels) une place et une fonction précises, sur lesquelles j'insisterai une fois définie ce qui constitue l'essentiel de la vie des praxis.

Si elle veut permettre aux individus d'entrer dans le règne de l'humain, et remplir en cela une tâche d'hominisation, la pédagogie doit rester une praxis singulière. Ce terme d' « hominisation » semblera bien disproportionné à la seule dimension sociale traditionnelle faite à l'école (lire, écrire, compter[120]). Les analyses qui se succéderont dans ce travail témoigneront pourtant que ces buts didactiques, socialement fondamentaux, ne peuvent être assurés sans un désir d'apprendre, qui ne va pas de soi.

Ce n'est que dans ce cadre, à la fois restreint et autonome, que l'on peut lire, sans le déformer en une idéologie prosélyte, ce véritable programme des praxis de la psychothérapie et de la pédagogie institutionnelles :

> À La Borde [la clinique dirigée par Jean Oury à Cours Cheverny, près de Blois, depuis 1953], au bout de vingt ans, nous avons essayé, avec énormément de difficultés, de créer une sorte de modèle anthropologique, non pas une société « idéale », mais un modèle structural : outil à penser qui ne soit absolument pas coupé d'une pratique, la plus quotidienne, la plus banale de la psychiatrie, laquelle demande à être constamment critiquée justement par des outils comme La Borde et bien d'autres encore[121].

II.
La marque de la Loi
la classe comme milieu symbolique

1. De la Loi symbolique au règne de l'inter-dit

> (…) une certaine topologie des forces qui sont mises en jeu dans le groupe thérapeutique, « il faut essayer d'en tirer les lois qui règlent les ensembles ». Mais ceci n'a rien à voir avec un système de physique social. « Il s'agit d'un ordre humain où les lois n'existent que comme l'expression d'un ordre symbolique : le signifiant. » Et il [Jean Oury] précise que l'origine de cet ordre symbolique est l'échange : clef de voûte de toute description ethnographique[122].

Cette évocation par Tosquelles du rapport de Zurich de Jean Oury met l'accent sur le fait primordial aux yeux de la psychothérapie et de la pédagogie institutionnelle : le milieu institutionnel qu'elles tentent de mettre en place est un milieu marqué par la dimension du symbolique. Ce terme est à entendre dans sa double acception, ethnologique et psychanalytique, telle qu'elle a été en particulier développée par Lacan.

---

[120] Pour être contemporain et politiquement responsable, je devrais ajouter à la liste : « être un bon citoyen »…

[121] Jean Oury, « Place de la psychothérapie institutionnelle », débat, *in* Coll., *Psychanalyse et Politique, Colloque de Milan, 1973*, Paris, Seuil, 1974, repris *in* Jean Oury, *Onze heures du soir à La Borde, essais sur la psychothérapie institutionnelle*, Paris, Galilée, Débats, 1980, p.20-21.

[122] Tosquelles, *Éducation et Psychothérapie institutionnelle, op. cit.,* p.61.

L'abord par la théorie de l'inconscient psychique viendra plus tard ; pour l'instant, il s'agit de définir plus fondamentalement cette dimension, en tant qu'on peut la considérer comme un universel anthropologique, c'est-à-dire un élément définitionnel de toute situation humaine.

C'est la notion de *tabu*[123], et sa distinction d'avec celle de *noa* qui va nous aider à définir la spécificité du symbolique. Dans notre chemin occidental qui tente d'élaborer un concept de l'interdit — dont l'archétype est l'interdit de l'inceste — qui arrive à se détacher du péché, le recours au concept de *tabu* constitue un premier pas vers la notion de limite, donc de démarcation. Ce qui est marqué est ce qui sort de la norme, tout en servant à la circonscrire et à la stigmatiser : on entre dans le registre inaugural de la *trace*. Mais le concept de *tabu* ne suffit pas : l'interdit n'est qu'une des manifestations premières de la loi. Comme l'indique le fréquent jeu de mots, qui résume assez bien la généalogie de la notion, la loi ne se réduit pas à l'énonciation d'un interdit, elle est plus fondamentalement un inter-dit. Elle ne limite pas sa fonction de démarcation à la visibilité d'une sanction.

C'est là que *tabu* fonctionne en couple avec le concept de *noa*, qui dénote un état non marqué par le *tapu*. Keesing rappelle que la traduction « profane » ne convient pas, de par sa connotation trop spécifiquement religieuse[124], et que P. et E. Maranda ont proposé de traduire l'opposition *tapu/noa* par le couple marqué/non marqué. Cette distinction est très importante, ne se limitant pas à celle qui existe entre interdit/permis, et qu'elle fonde. C'est ainsi que

> du sacrilège à la faute de goût, les transgressions sont des déchirures dans le voile pudique que la culture s'efforce de jeter sur les rapports du social et du mental. Les énoncés lapidaires des interdits et de leurs sanctions imposent à la pensée et à la sensibilité l'assimilation d'un code dont les stipulations rappellent que par-delà sa finalité propre, *tout acte a une résonance symbolique*[125]. [Je souligne]

---

[123] *Tabu* est un adjectif des langues malayo-polynésiennes, employé des îles Hawaï (où les interdits faisaient l'objet de manipulations politiques) à la Nouvelle-Zélande (les Maori mouraient, dit-on, de la transgression des interdits), aux îles Marquises et Salomon. Ainsi, dans ces langues, la Bible a pu recevoir le nom de *Buka Tabu* (*Holly Book*) : non que ce livre est sacré, mais certains n'ont pas le droit de le lire. Je m'appuie, pour cette présentation, sur les articles « Interdit » de P. Smith, et « Tabou » de R. Keesing, in *Dictionnaire de l'ethnologie et de l'anthropologie*, etc.

[124] Roger Keesing, « Tabou », in Bonte, Izard, Dictionnaire de l'ethnologie et de l'anthropologie, *op. cit.*, p.696. Pensons également à Durkheim, par exemple, qui donne une définition relationnelle et structurale du fait, en opposant choses sacrées : « celles que les interdits protègent et isolent » et choses profanes : « celles auxquelles ces interdits s'appliquent et qui doivent rester à l'écart des premières. » Cité par Dominique Casajus, « Sacré », in Bonte, Izard, *Dictionnaire de l'ethnologie et de l'anthropologie, op. cit.*, p.641.

[125] Pierre Smith, « Interdit », in Bonte, Izard, *Dictionnaire de l'ethnologie et de l'anthropologie, op. cit.*, p.382.

2. Structure symbolique de la machine-classe et sa gestion

i. Structuration symbolique du milieu et singularité

Le symbolique ainsi entendu remplit la fonction structurale d'organiser le réel en y désignant des places, destinées à être occupées par des éléments qui reçoivent de ce fait une définition et une valeur relative, externe, au sein de l'ensemble. Cette fonction fonde la possibilité pour chaque élément (individu, mais aussi objet, événement, institution, etc.) de s'intégrer dans la structure de la classe et d'y prendre sens : l'accès à une position, forcément relative, implique l'entrée dans la sphère de la valeur. Tablature des métiers, des statuts, des fonctions, des responsabilités dans les tâches quotidiennes qui rythment la vie du groupe : de telles places ouvrent souvent aux enfants sans repères le premier accès à quelque chose qui est de l'ordre de la valeur de soi. Ils ne vont pas stationner à cette première place, et par elle va s'initier un trajet à travers d'autres situations, différentes identifications[126] qui leur permettront peu à peu de se construire une identité dans la classe, et sur un plan plus intime, de travailler la leur propre.

La richesse d'un tel milieu symbolique est de permettre au sujet d'aller de place en place, tel le furet, et de « faire son chemin » au fil des situations et des identifications. Le tout, pour que ce trajet soit une véritable évolution, est que le système de distribution des places ne soit pas bloqué, car il deviendrait bloquant pour l'enfant qui s'aliénerait à cette unique image. On ne serait alors plus dans une gestion symbolique de la vie de la classe, et l'on régresserait à une gestion imaginaire, qui réduit la présence de l'enfant à un seul rôle, un seul statut, un seul type de considération par une autorité absolue (imposer une place à quelqu'un est un procédé totalitaire, qu'il soit le fait du groupe ou de l'enseignant ; et, sur le plan de la valeur ainsi imposée, il s'agit d'identitarisme). Ce qui est dangereux n'est pas l'identification à un rôle ou un statut, mais le blocage à *une seule* identification : là réside l'imaginaire croyance que l'on n'a qu'une place, royaume ou prison. Cela ne pourra ensuite qu'encourager l'enfant à s'aliéner toujours davantage à elle, à « persévérer dans son être », plutôt qu'à *devenir*[127] sans cesse. On retournerait alors dans le même

[126] Je reviendrai sur la question des identifications par la suite.

[127] Je reprends ici une idée développée par Alain Badiou, « Sur l'élection présidentielle d'avril/mai 2002 », *in Circonstances, 1. Kosovo, 11 septembre, Chirac/Le Pen*, Paris, Léo Scheer, Lignes, 2003) à propos de la notion d'hétérogène, qui ne sera pas sans point commun avec le champ de la pédagogie institutionnelle. Badiou aborde cette question à propos du vote, en soulignant la

type de situation que celle qui fabrique bons et mauvais élèves, les uns à coup de bons points et de Surmoi parental ou sociétal, et les autres pas moins exempts de telles captations spéculaires sous prétexte qu'ils se poseraient en rebelles à l'ordre établi : un système de places n'exempte aucun de ses agents de son mode de fonctionnement, quelles que soient leurs proclamations conscientes. On ne peut sortir de l'aliénation au symbolique, du moins sans remettre en cause la notion d'humain.

On ne se « désaliène » vraiment jamais. L'émancipation du sujet dépend de la qualité de ce à quoi on s'aliène En entrant dans le domaine du symbolique, on accepte des aliénations que l'on veut porteuses de poièsis, émancipatrices du sujet par rapport à ses aliénations imaginaires ; on troque des aliénations pour d'autres. Dans un tel cadre, on s'intègre toujours plus au jeu du symbolique : la complexité va croissant avec l'intégration ; et plus les sujets s'intègrent et s'investissent dans la vie du groupe, plus cette vie se déploie, se complexifie à son tour. La désaliénation sérieuse du sujet dans un milieu humain vivant ne peut donc pas plus être confondue avec un programme « libertaire », qui préconiserait la suppression de toutes les barrières et limites. Ce ne serait qu'imaginer un autre état stationnaire du sujet dans une structure qui, sans limitation ni forme, n'en serait plus une : état au mieux utopique, au pire fou (le Réel, c'est le point structuralement hors structure), où la confusion et les effusions n'auraient alors plus aucun garde-fous. Cet état est, en termes de psychologie de groupe, désigné comme une régression fusionnelle. Ce n'est pas dans le fait même d'être pris ou non dans les rets du symbolique que réside la possibilité de désaliéner plus ou moins le sujet : c'est au contraire sur la qualité de gestion d'ensemble d'un tel système que repose le maintien ou la perte d'un régime de fonctionnement symbolique. Ce qui, en terme d'aliénation, se traduit par une gradualité plus ou moins émancipatrice entre aliénation imaginaire et aliénation symbolique.

---

valeur normative de ce dernier, qui va dans le sens d'une homogénéité du groupe et se ferme à toute possibilité d'expression d'une quelconque volonté d'hétérogénéité, de devenir qui serait non prévu par la conception de l'être du groupe dans lequel cette subjectivité se situe. Je précise également que cette lecture de la notion de symbolique comme système de places distribuées et visant à être occupées emprunte aux développements du philosophe dans son article « Le (re)commencement du matérialisme dialectique », *Critique*, mai 1967, et dont tient compte Jean Oury dans sa théorisation de la psychothérapie institutionnelle, par exemple dans « Compléments théoriques » à « Psychiatrie », *in Encyclopédie médico-chirurgicale*, novembre 1968, et repris *in* Oury, *Psychiatrie et Psychothérapie institutionnelle, op. cit.*, p.221.

Cette progression d'une aliénation à l'imaginaire à une aliénation au symbolique passe par la multiplication des situations dans lesquels l'individu expérimente (au sens fort, et non factice, du terme) la multiplicité des situations et des rôles dans la classe. Pouvoir, dans la même matinée, être responsable d'un ou plusieurs métiers nécessaires au démarrage de la classe, puis sujet écouté lors du Quoi de neuf ?, où l'enfant peut apporter en classe quelque chose de sa vie intime, puis apprenti ceinture orange en calcul, écrire un texte libre qui sera peut-être élu au Choix de texte pour le Journal et transformera alors l'écrivant en écrivain, puis gosse se défoulant dans la cours de récréation, etc. : voilà qui risque d'autant moins de figer le développement de l'enfant dans l'image qu'il a de lui-même. C'est cela, le mode symbolique de gestion du milieu : permettre une circulation du sujet et l'autoriser à engager la singularité d'un parcours propre dans une dimension commune.

Cette dernière se réfracte en trois surfaces. La première est l'espace institutionnel commun dans lequel s'investissent tous ces individus qui acceptent de s'aliéner à la loi de la classe et à son espace de fonctionnement. Aussi fondamentale soit-elle, l'institution n'est à elle seule qu'un outil pro-posé, une structuration possible posée là pour répondre à la demande d'une certaine situation. L'institution n'est donc qu'à une place potentiellement efficace : isolée et sans la structuration symbolique du milieu, elle n'est rien que contingence, donc satellite de la force aliénante la plus forte. C'est le cas, on le verra plus loin, de la perversion macrosociale qui fétichise sous la forme de l'argent la fonction d'échangeur universel de la monnaie. Au contraire, la collusion de deux, ou plusieurs institutions (ceintures/monnaie par exemple) peut représenter un début du maillage institutionnel, établissement d'une tablature de repères et d'une possibilité de circulation des faits et matières subjectives dans la classe. Une institution ne prend de valeur, et n'acquiert d'efficacité, ses risques de nocivité ne deviennent gérables que si elle est reliée à tout un tissu vivant fait d'autres institutions. Ces dernières la resituent et l'articulent à des exigences qu'elle seule ne peut pas intégrer dans sa fonction, étant donné qu'elle a été mise en place à partir d'une situation plus ou moins étroite, dans un but précis. C'est dans la multiplication de ces situations que réside la vie de la classe : la réactivité à la diversité du quotidien nécessite d'affiner, de créer et d'articuler entre elles les

différentes institutions qui vont venir à leur tour structurer le milieu et le défiger. Plus fondamental encore que les institutions elles-mêmes, c'est le régime symbolique de leur fonctionnement praxique rend possible l'accès à la valeur.

La seconde surface définit justement ce plan de la valeur, où les outils mis à la disposition d'individus singuliers pour parler, vont donner simultanément naissance aux « lieux communs » de la culture de la classe ainsi qu'à des productions singulières. Tout cela permet, non de donner tel quel « du sens » à l'institution (une institution, comme quoi que ce soit d'autre, ne peut faire sens que pour un sujet, et seul le sujet est concerné par ce phénomène, qui relève de l'intime et du désir), mais de l'empêcher de devenir absurde en la faisant embrayer sur de la vie.

Cette aire du sujet représente donc une troisième surface, singulière et au statut particulier au sein de la topologie de la praxis (j'y reviendrai). Sur cette surface, les productions vont à leur tour redéployer des possibilités de trajets. Cette poièsis des singularités, rendue possible par la structure de la classe, rend en retour possible une poièsis au niveau de la structure elle-même, selon une dialectique que va suivre toute la première partie de cette thèse.

ii. Gestion théorique d'une structure symbolique

Ce qui assure cette possibilité de mouvement au sein de la structure, c'est ce que Deleuze, dans son commentaire de la théorie de Lévi-Strauss[128], appelle la case vide.

> Il y a nécessairement « un signifiant flottant, qui est la servitude de toute pensée finie, mais aussi le gage de tout art, toute poésie, toute invention mythique » (…). Et puis il y a, de l'autre côté, une espèce de signifié flotté, donné par le signifiant « sans être pour autant connu », sans être pour autant assigné ni réalisé. Lévi-Strauss propose d'interpréter ainsi les mots truc ou machin, quelque chose, aliquid, mais aussi le célèbre mana (ou bien encore ça). Une valeur « en elle-même vide de sens et donc susceptible de recevoir n'importe quel sens. »[129]

C'est ainsi qu'une structure, en général, peut être décrite en fonction de deux séries hétérogènes, dont l'une sera déterminée comme signifiante et l'autre comme signifiée, car jamais une telle série ne suffit à former une structure ; chacune de ces séries est constituée de termes qui n'existent que par les rapports qu'ils

[128] Gilles Deleuze, « Huitième série, de la structure », *Logique du sens*, Paris, Minuit, 1969, p.63-66.
[129] *id.*, p.64.

entretiennent les uns avec les autres. Aux valeurs de ces rapports, correspondent des singularités. Les deux séries hétérogènes convergent vers un élément paradoxal, que Deleuze dit être comme leur « différentiant » :

> Il apparaît dans une série comme un excès, mais à condition d'apparaître en même temps dans l'autre comme un défaut. Mais, s'il est en excès dans l'une, c'est à titre de case vide ; et, s'il est en défaut dans l'autre, c'est à titre de pion surnuméraire ou d'occupant sans case. (…) Il a pour fonction : d'articuler les deux séries l'une à l'autre, de les faire communiquer, coexister et ramifier ; de réunir les singularités correspondant aux deux séries dans une « histoire embrouillée », d'assurer le passage d'une répartition de singularités à l'autre, bref d'opérer la redistribution des points singuliers ; (…) et surtout d'assurer la donation de sens dans les deux séries, signifiante et signifiée. (…) On en conclut qu'il n'y a pas de structure sans séries, sans rapports entre termes de chaque série, sans points singuliers correspondant à ces rapports ; mais surtout pas de structure sans case vide, qui fait tout fonctionner[130].

C'est cette case vide qui permet le passage entre divers plans, sans lequel toute position serait bloquée. Et partant, toute possibilité de sens deviendrait impossible, assignant à chaque place une signification unique et inamovible[131]. Une telle solution est, sur le plan des situations totalitaires où elle s'incarne, toujours suicidaire. Pour la même raison, ce blocage sur une seule option est tout aussi calamiteuse dans certains systèmes théoriques qui opèrent une semblable réduction caricaturale de la complexité de leur objet à une structure sans jeu, en se condamnant d'emblée à rater toute analyse de *la* question fondamentale : la production structurale d'une situation nouvelle. Les deux aspects ne peuvent être dissociés, comme on le verra lorsque l'on discutera de la notion de théorie praxique. En effet, préserver pratiquement au sein de la structure cette possibilité de « jeu » grâce auquel peuvent varier les positions des individus, cela passe par la reconnaissance théorique d'une telle case vide. Il s'agit d'en permettre l'émergence dans la vie de la classe, en mettant en place un milieu qui ne soit pas uniquement bloqué sur le spéculaire, comme l'est la relation entre enseignant et élèves dans une classe traditionnelle. Mais il s'agit tout autant de reconnaître, en permanence, les différents points où, pour tel individu, un tel passage d'un point à l'autre de la structure pose problème. Ce n'est qu'à partir du moment où ce passage est mis en question, porté au jour, qu'il

[130] *id*, p.66.

[131] Telle quelle, cette distinction entre sens et signification est dogmatique. Il n'est pas encore possible d'aborder la question elle-même. J'y reviendrai en temps voulu. Je me contente à ce sujet de citer à nouveau Deleuze : « (…) le sens ne se confond pas avec la signification même, mais il est ce qui s'attribue de manière à déterminer le signifiant comme tel et le signifié comme tel. » (*id.*, p.66). La fin du présent chapitre, toutefois, apportera un éclairage, cependant, de la relation qu'entretiennent mes propres travaux à la notion de signe, de signifiant et de signifié, dans une inspiration de la sémiotique de Molinié.

devient possible de le travailler et, si le sujet a du mal à l'aborder, de lui proposer des outils, des dispositifs pouvant l'aider à cela — c'est tout ce qu'apportera le tissu des institutions. Les praticiens savent qu'une situation « problématique », malgré la connotation négative du terme, est souvent la clé qui ouvre les portes, et que ce n'est que lorsqu'un problème se fait jour, quel que soit son mode d'expression, que les chances de débloquer la situation d'un enfant deviennent sérieuses. Dans la démarche théorico-pratique de la pédagogie institutionnelle, ne pas réduire l'analyse de la classe à une simple situation socio-logique n'est pas qu'une pure *libido sciendi*, mais la recherche bien matérialiste de ce qui lui offre un vecteur d'efficacité, autrement inexploitable. Prendre en compte la complexité est le seul moyen d'acquérir un moyen d'agir sur elle.

Mettre en place un fonctionnement de la structure de la classe sur le mode du symbolique, cela ne va pas se faire une fois pour toutes, mais va impliquer une lecture, une interprétation permanente de cette structure en perpétuel changement. Cette possibilité de gestion passe par une autre dimension, elle aussi contenue dans le terme de « symbolique » : le versant organisationnel de la structure est inséparable de son versant lisible. Car, si en effet c'est d'un niveau de complexité anthropologique que part la pédagogie institutionnelle pour élaborer ses outils, encore faut-il avoir accès à cette complexité, et c'est tout l'enjeu de l'analyse institutionnelle constante de la classe de la part des praticiens. Nulle structuration d'un milieu, nulle articulation symbolique ne peuvent être considérées indépendamment du processus de don de valeur à ce qui est ainsi structuré, ou à ce qui entre dans son circuit. Or, le phénomène anthropologique fondamental qui produit la valeur comme schème entre le sujet et le monde, relève de ce que l'on nomme le sémiotique. C'est ainsi que, parmi les fondements de la pédagogie institutionnelle, il y a la prise en compte de la dimension sémiotique de toute situation. Cette dimension doit être entendue non pas comme un donné ou un produit perceptif ou culturel inaltérable, mais comme elle-même l'objet d'un travail d'analyse et de production. Sinon, la situation de la classe en reste à l'état sauvage et ne devient pas une praxis au sens plein du terme : tout milieu social crée du sémiotique, mais cette potentialité peut rester inexploitée. La dimension sémiotique doit donc, comme toutes les autres dimensions anthropologiques

entrent dans la machine de la praxis, être tout à la fois reconnue et respectée, mais aussi interprétée et traitée comme l'objet d'une action. La prise en compte du sémiotique dans la classe ne sera abordée qu'à la fin de ce chapitre. Il est cependant nécessaire de la resituer dès à présent au sein de ces rapports entre la structure symbolique de la classe et son analyse structurale par les praticiens. Le mode de gestion symbolique d'une praxis implique une telle interpénétration, là où une vision observatrice extérieure ne verrait qu'une collision entre un donné et une action. Collision promise donc à une analyse disjonctive, fatale au concept même de praxis.

La notion de passage d'un plan à l'autre sera au cœur, non seulement de l'organisation praxique, mais également de la spécificité du sens, on y reviendra en temps voulu. C'est en tout cas ce qui va distinguer la praxis des pratiques figées, dans lesquelles se résout souvent l'organisation des groupes et des actions, aboutissant à une sclérose proche de l'état que Sartre a appelé le « pratico-inerte ». Cette distinction réside dans la prise en compte de la singularité dans et par la structure, et non de sa destruction en particularité : le sujet de la praxis n'est pas réductible à l'agent du champ. Programme impossible ? Voyons en tout cas ce qu'il impliquerait d'une telle articulation entre symbolique et singularité.

3. La classe comme milieu : lieu, limite, loi, langage

En tant que structure symbolique, la classe est un lieu d'accueil de ce qui demande à être dit, marqué, re-marqué. Mais la classe n'est pas « le symbolique » en soi, abstrait. Elle est la structuration d'un donné — « Il n'y a pas d'institutionnalisation du vide », aimait à répéter Fernand Oury (et l'on verra plus tard tout ce que cela implique quant à la prise en compte de la « matière scolaire » par la pratique de la coopérative). La première question est donc : qu'est-ce qui peut être marqué ?

Si tout était marqué nommément, on aurait un excès de la fonction de marque, au sens strict une perversion : ce serait la volonté folle de gérer tout atome de la vie de la classe (paranoïa législatrice dont on retrouve la trace dans les théories qui survalorisent l'idéal de « ne rien laisser au hasard »). Vouloir tout maîtriser est une défense imaginaire, ce n'est pas acquérir une maîtrise sérieuse d'un milieu que l'on veut

précisément évolutif et ouvert. D'où la remarque de Martine Boncourt qui, dans sa monographie « Fric Story » rapporte ce scrupule :

> À part deux lois incontournables — *Je ne me moque pas* et *Je ne frappe pas* —, les règles de vies peuvent être modifiées au Conseil. Je m'inquiète un jour du côté répressif et négatif de l'ensemble de ces règles — *Je ne fais pas ceci, je ne fais pas cela…* — mais j'apprends (ouf !) qu'en régime fasciste, la loi s'énonce sous la forme d'une liste de permissions ; tout le reste est interdit. Et le champ est bien plus large[132]…

Avant tout, quel peut être le statut de ce qui n'est pas marqué ? Il peut s'agir d'une part de ce qu'on nomme le banal. Du point de vue de l'organisation du groupe, cela renvoie au quotidien, à un espace laissé à l'indistingué, à la « routine » qui est une part indispensable du « jeu » de la machine-classe (au sens où il faut « du jeu » pour que deux pièces d'un tout ne frottent ni ne s'usent). Le non marqué est l'espace laissé « à la discrétion » de chacun.

D'autre part, ce qui n'est pas marqué, c'est ce qui ne l'est pas *encore*, et qui demande à l'être. Cela laisse la possibilité d'accueillir la matière « contingente », que l'on peut à présent caractériser comme ce qui n'est pas nommément prévu par la tablature des institutions, pas même dans certains cas à titre de cas typique. Ce qui ne sera pas marqué ne sera même pas pris en compte comme non marqué : seul ce dont la possibilité, acceptée ou rejetée, d'être marqué dans le système symbolique du groupe pourra sortir de la contingence. Ce non encore marqué, c'est le non encore inscrit symboliquement, qui doit encore être entendu et reconnu par le groupe. Il peut s'agir de l'information récoltée ou donnée lors d'une enquête à l'extérieur, d'un Quoi de neuf ?, d'un choix de textes, etc. et qui s'inscrira de par le fait d'avoir été entendu et discuté (on ne laisse jamais une intervention durant le Quoi de neuf ? sans écho), de figurer dans un album d'enquête, dans le cahier de secrétaire du Conseil, dessiné au tableau[133] voire imprimé dans le Journal. La gestion de l'ouverture et de l'accueil aura pour enjeu la perception, la réception et la gestion du « non encore marqué ».

---

[132] Martine Boncourt, « Fric Story », *in* René Laffitte, *Mémento de Pédagogie institutionnelle*, Vigneux, Matrice, 1999, p.257.

[133] Au fur et à mesure de leur lecture, les textes libres sont « traduits » par un élève, qui dessine au tableau une image représentant son interprétation de ce qu'il entend. Outre un grand intérêt quand à ce qui est ainsi dit par l'enfant, le but est de permettre, lors du vote, de se remémorer en fin de séance tous les textes lus.

Cette matière, on le voit, se divise en l'occurrence en deux types de données : celles que l'ensemble du groupe reçoit de l'extérieur, et celles que l'un des membres apporte afin de « déposer » cela dans le langage et le patrimoine de la classe. Le langage lui permettra d'articuler cette donnée (c'est souvent une expérience pour laquelle les enfants n'ont ni l'occasion ni le lieu) ; le patrimoine profitera de cet apport de matière vive, et offrira ses propres topoi pour la traiter.

Mais on le voit, surtout dans le second type de données, on ne peut décider ni forcer l'apport d'une telle matière, si l'on veut qu'elle soit vive ; elle ne peut être qu'investie de désir : autant par ses récepteurs, que par le membre du groupe qui l'apporte aux autres. Parallèlement à sa fonction de non marquage, le banal renvoie donc au respect de chaque sujet, y compris et surtout dans ce qu'il ne souhaite ou ne peut amener au grand jour. Autrement dit, c'est également au statut de refoulé qu'ouvre le registre de la marque : le refoulé, c'est ce qui laisse la trace d'une absence, c'est ce dont la trace est absente là où elle pourrait ne pas l'être — C'est ce que l'on verra plus loin, lorsque sera abordée la prise en compte du concept freudien d'inconscient, dans la lecture lacanienne qui a toujours accompagné tant la psychothérapie institutionnelle que Fernand Oury. À proprement parler en effet, il n'est pas possible de dissocier ce que Lacan nomme le Réel des deux autres dimensions de l'Imaginaire et du Symbolique : en l'occurrence on peut schématiser la formation du Réel inconscient comme le refoulement de « signifiants », concomitante à l'accès inaugural du petit enfant au statut de sujet anthropologique de la Loi, moment qui se situe entre les deux Spaltungs qui fondent son accès à l'imaginaire (moment mythique du Stade du miroir) et au symbolique (moment de l'Œdipe, tout aussi mythique). Cette formation primordiale n'est évidemment pas la seule que connaisse le sujet. Elle n'est que l'acte initial d'une intégration toujours poursuivie au registre de la Loi symbolique et à la « loi de la réalité », ainsi que d'une suite, elle aussi non close, de processus de refoulement. Et c'est précisément ce qui a été refoulé qui, dans un milieu travaillé par le Symbolique, aura d'autant plus d'occasions de trouver des accroches et des lieux d'investissement, par lesquels son retour pourra se faire, non sous la forme de passages à l'acte violents ou de jeux de prestances, mais sous la forme de sublimations émancipatrices à du langage et à du travail. Pour cela, la mise en place d'un milieu

institutionnel dans la classe visera à offrir des lieux, des outils, et des médiations à l'enfant qui engage son désir dans une telle demande. À travers ce qui est symboliquement rendu commun, les progrès intimes de chacun deviennent possibles, dans une respectueuse discrétion à son égard. D'où, entre autres, que le séjour dans la classe soit pour beaucoup d'enfants l'occasion de « rejouer la partie », et de rattraper des étapes, de remailler des nœuds qui ne purent se tisser correctement dans des moments antérieurs de leur scolarisation ou de leur existence.

La classe est un milieu dont le travail pédagogique vise à développer le potentiel désaliénant. Dire de la classe qu'elle est un *milieu*, signifie qu'elle est un environnement dont la qualité va influer sur le devenir des sujets qui y vivent ; mais ce qui la spécifie symboliquement, c'est qu'elle est un *Lieu*. La classe foisonne de lieux, et elle-même peut se voir comme le « lieu des lieux[134] » : le Conseil de coopérative est un Lieu (de parole, de décision), la séance de Choix de texte en est un autre, les équipes, différentes et changeantes au fil de l'emploi du temps ou de l'année, en sont un autre. Un Lieu est une notion symbolique, et ne se limite pas à une surface physique. Ni rassemblement amorphe ni champ abstrait, un Lieu est un espace qui se définit par sa structuration, et par trois caractéristiques : il est limité, son enceinte est régie par une Loi, et permet au sujet qui accepte cette Loi d'évoluer en son sein et donc d'accéder au langage propre autorisé par la construction d'un tel Lieu. Lieu, limite, loi, langage : ce sont les « 4L » par lesquels les praticiens de pédagogie institutionnelle résument les principes efficaces de leurs classes. Le lieu est l'espace d'investissement d'un désir : le désir s'aliène dans les structures proposées par les différentes institutions de la classe, et qui permettront que germe une parole, c'est-à-dire une singularité aliénée dans le symbolique. Cette efficacité qui est la leur se mesure à l'accès du désir des individus à l'affirmation d'une présence singulière. On reviendra sur leur mise en place institutionnelle, et sur leur vie, qui définit la culture de la classe. Le symbolique est bien en cela la clé de voûte de tout milieu institutionnel.

[134] Je pose comme pierre d'attente cette évocation polysémique de la notion de Lieu, qui trouvera plusieurs occasions d'être mise en lumière, dans le contexte de l'étude de l'espace de la classe, au sens institutionnel et culturel, mais également dans le contexte de la dimension sémiotique de la praxis, et enfin lorsqu'il sera question de la production d'un patrimoine culturel de la classe et, donc, de ses « lieux communs » : dans chacun de ces cas, aucun des autres champs où se déploie la notion de Lieu ne sera absent.

4. De l'idéologique au symbolique

C'est la reconnaissance de la spécificité d'un ordre de la Loi qui empêche de confondre immédiatement ce que la doxa du champ éducatif ne cesse de rabattre l'un sur l'autre : l'accès à loi symbolique et l'application de la loi morale. Il faut se garder du réductionnisme de la valeur anthropologique à la valeur uniquement macrosociale. La loi sociologique n'est pas le tout de l'ordre symbolique. Non qu'elle n'ait ni réalité ni légitimité dans le champ éducatif, au contraire. Mais plaquée directement sur une situation, elle est aussi inefficace que pernicieuse. Pour la pédagogie institutionnelle, la mise en lumière de cette dimension constitue sans doute l'enseignement fondamental de l'approche anthropologique.

La dichotomie de jugement bien/mal qu'implique la loi morale, réduit la régulation des comportements au couple sociologique répression/permission, et à son répondant psychologique culpabilité/permissivité, schème cognitif et comportemental intériorisé par l'agent social. Les outils mis en place par le débat répressif/permissif, sont des effets naïfs de la doxa, révélant une croyance dans la résolution simplifiée (punition/récompense) d'une situation fondamentalement complexe. Cette croyance s'effondre dès que la réalité se montre rebelle à cet autoritarisme imaginaire — et de nos jours, la rébellion du réel est de plus en plus criante… —, laissant désemparés, exacerbés ou exaltés ceux qui se retrouvent sans loi. La naïveté devient alors dangereuse : dans les passages à l'acte, mais surtout dans les déconstructions psychologiques des sujets, plongés dans l'illusoire toute-puissance dans laquelle se découvre certains, comme dans la réelle terreur où se renferment les autres face à cet état angoissant d'une absence de tout repère et de limites à la violence. À travers ces quelques lignes, on aura reconnu le constat qui se dresse de l'état de la vie scolaire dans bien des endroits ; il n'importe pas de se demander, ici, si cela ne concerne qu'une étape récente de l'évolution de nos sociétés, ou s'il s'agit au contraire d'un état qui, sous diverses formes, a régné depuis bien plus longtemps. Il suffit cependant de penser à la dénonciation par Fernand Oury de l'École-caserne[135], dans des termes que sa transformation en « école sans loi » n'a pas rendus obsolètes pour autant, pour se douter que le débat concerne les structures profondes de tout le champ éducatif, et pas seulement

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

la surface d'une actualité qui n'est que le passage à l'acte de violences sourdes jusqu'alors plus ou moins refoulées dans les faits, ignorées dans la théorie, mais qui désormais envahissent les classes elles-mêmes. Le balancement entre autoritarisme et laxisme n'est donc qu'un débat idéologique qui ne voit le problème qu'en termes de gestion sociologique des forces, et ne tient pas compte de la dimension symbolique fondamentale ; débat dont la naïveté cache l'ignorance théorique de certaines dimensions anthropologiques, et empêche l'accès à ce qui seul semble en mesure de rétablir sérieusement l'autorité réelle de la Loi humaine. La fonction de moralisation fait l'objet d'une éducation à la citoyenneté qui ne se pose pas la question des conditions de son ancrage dans le terrain et les esprits de ceux, sourds, à qui elle essaie de faire entendre (sa) raison. C'est une action de conformation et d'aliénation hors de toute prise en compte du désir et du sens, donc du sujet.

Cette formation est peut-être réalisable avec des agents moyens du champ social ; elle l'est déjà beaucoup moins lorsqu'un conflit éclate entre ces agents et cette norme, soit par rébellion consciente et revendiquée, et encore plus lorsque se traduit sur le plan psychologique cette rupture de la « concorde », entre le sens intime que trouve le sujet à être-là et la signification qu'impose la norme commune à sa « présence ». Lorsqu'un tel niveau de dé-lit est atteint entre le sujet et la norme, la refondation d'une participation sur le surmoi et l'obligation est tout simplement inefficace. On l'a vu à propos des classes de Catherine Pochet et de Françoise Thébaudin, il est nécessaire de tenir compte d'un fondement doxique et symbolique propre à la classe et auquel les enfants (tout comme l'adulte) décident d'accorder confiance et croyance. Ce fondement est irréductible à sa traduction dans les termes de la doxa diffuse du champ éducatif tout autant que par les principes édictés par le champ du pouvoir. Il faut donc distinguer les deux types d'environnement doxique, le praxique et le sociologique. L'organisation de la classe vise à « désinfecter » les relations et comportements de la dichotomie Bien/Mal, dans le but de refonder une véritable position éthique du sujet vis-à-vis de la loi. Cette prise en compte représente la fonction d'hominisation des rapports au sein du groupe, et fait l'objet des efforts d'une pédagogie coopérative, déjà plus efficace et durable en embrayant sur le désir des enfants que lorsqu'elle leur est imposée. Mais cette fonction trouve

elle-même ses limites quand les enfants arrivent dans la classe sans repères et complètement déstructurés, socialement ou psychologiquement — on en verra des exemples tout au long de cette enquête. C'est alors carrément une fonction thérapeutique à laquelle se hisse l'effort d'une pédagogie, non plus seulement de groupe, ni même coopérative, mais institutionnelle en se situant à un niveau symbolique profond, et non dans la couche seconde de la moralisation : ces situations permettent à l'enfant de (re)fonder son rapport à la loi, dès ses premiers pas dans une classe coopérative.

Cette gradation dans la profondeur croissante des actions de l'école sur l'individu peut sembler vide de contenu concret en ce début d'enquête, et après tout disproportionnée par rapport aux attentes prononcées de la société. Posons-la néanmoins en pierre d'attente, avec deux remarques. Notons d'abord qu'une telle tentative pédagogique ne va pas de soi, et risque de perdre sa singularité en dissolvant sa prise en compte de la dimension anthropologique dans une interprétation immédiatement idéologique. Revenons à ce propos sur la fortune, et en ce qui nous concerne la richesse, de l'emprunt du couple *tabu/noa* : il souligne l'absence d'un équivalent dans les sociétés occidentales, où prévaut la notion de péché (associée à celles d'intention et de tentation, de mal moral fait volontairement plutôt que de malheur vital subi). Cette difficile traduction témoigne d'autant plus, de par la justesse avec laquelle elle décrit fidèlement ce qui peut se lire dans une classe coopérative, de la spécificité de l'enracinement de la pédagogie institutionnelle dans son contexte sociohistorique, c'est-à-dire, pour faire vite, l'Occident contemporain. Sa tâche y est articulée en termes de dé-moralisation et d'instauration d'une éthique : ces deux buts sont corrélés dans *notre* civilisation. Non dans un but libertaire d'autogestion sans loi, par exemple, comme cela a pu être le cas pour d'autres entreprises pédagogiques, mais afin d'instaurer une autogestion basée sur une organisation démocratique institutionnalisée. Ce qui caractérise la Pédagogie institutionnelle en l'occurrence, c'est le fait que ce symbolique doit rester une entreprise de re-construction d'atomes crochus entre le désir du sujet et l'ordre de la Loi. Elle est branchée sur l'ensemble sociétal de la démocratie libérale, aire sociohistorique qui impose à ses membres l'acquisition de moyens d'adaptation nécessaires, et où la mission de l'éducation vise des apprentissages techniques, légaux et moraux précis. Mais il s'agit en même temps d'une tâche qui

se situe en amont de ces missions ; celles-ci, par ailleurs dominantes, n'apparaissent au regard de l'action pédagogique que comme secondes, c'est-à-dire venant jouer dans la logique interne de la classe, à titre de buts sociaux, mais sans en fournir le principe moteur essentiel. Le contenu et la place idéologiques ne sont bien sûr pas à éliminés telle l'ivraie, mais ne se branchent pas tels quels dans l'efficacité anthropologique de la classe sur les enfants. Ils entrent en jeu à partir du moment où l'on considère la relation entre les praticiens eux-mêmes et leur intégration à l'aire culturelle PI, au sein de leur champ professionnel. Alors seulement, on peut considérer légitimement l'intégration de la classe dans un champ idéologique et politique, ainsi que les effets que cette intégration peut avoir en retour sur la pratique de la classe elle-même — mais pas avant, immédiatement, sous peine d'écraser toute prise en compte cette fine couche de réalité où la complexité de la classe est perceptible sans être traduite idéologiquement, et où elle peut faire l'objet d'une gestion symbolique et non uniquement macrosociologique.

Remarquons donc, ensuite, que plus l'on respecte la dimension du sujet dans toute sa complexité, plus les exigences que l'on peut avoir dans les domaines didactiques, seconds bien qu'importants, de l'apprentissages se retrouvent d'autant plus accessibles à l'élève : quel qu'il soit, la question basale du désir et du sens que trouve l'enfant à être en classe est cruciale, et détermine sa capacité à apprendre à lire, écrire, compter.

III.
La classe, milieu d'échanges réciproques

La classe coopérative est organisée, vécue et théorisée comme un milieu d'échanges. On l'a déjà dit, en effet :

> La classe traditionnelle n'est pas un groupe.
>
> (…) Le groupe est un milieu de langage. Il vaut mieux dire d'*échanges* et d'*échanges réciproques*.
>
> Échanges de services, échanges matériels, affectifs, intellectuels, échanges réels parce que réciproques. Chacun donne et reçoit quand la communication est établie, quand chacun a renoncé à ses défenses (en particulier à la hiérarchie préétablie).

> Ainsi s'établit un réseau complexe de relations entre individus distincts reconnus différents les uns des autres, entre des personnes toutes dignes de respect[136].

Définir la classe coopérative comme système d'échanges réciproques, c'est revenir à la définition fondamentale que donne Mauss de l'échange, et ce pour deux raisons : d'une part parce que Fernand Oury lui-même s'est inspirée de L'*Essai sur le don* pour théoriser la notion d'échanges dans la classe et y institutionnaliser la monnaie intérieure, et parce que c'est d'autre part à partir des travaux de Mauss, étude « féconde mais non sans faille[137] », que même ses commentateurs les plus critiques ont établi leurs propres définitions de la notion[138]. Des définitions qui, malgré l'utilisation quasi-exclusive de la théorie de Mauss par Oury, se révèlent correspondre à des phénomènes observables dans les classes de pédagogie institutionnelle.

On peut résumer très rapidement et schématiquement la théorie de Mauss[139] ainsi, en mettant l'accent sur les points utiles à notre propos : dans un grand nombre de sociétés, la circulation fondamentale des objets, services, symboles et personnes ne se déroule pas selon les modalités de l'achat et de la vente, mais sous forme de don, ou prestation entre groupes ou personnes, selon les modalités définies par trois obligations : donner, recevoir et rendre. Il existe deux types de systèmes : le « système de prestations totales », recouvrant les phénomènes de circulations précités, et le « système de prestations agonistiques », où le retour du don implique surenchère, compétition et lutte de prestige ou d'influence.

1. Les lois de l'échange dans une classe coopérative

Comment caractériser la présence d'un circuit d'échanges au sein de la classe coopérative ?

---

[136] Aïda Vasquez, Fernand Oury, *De la classe coopérative à la Pédagogie institutionnelle*, François Maspero, « Textes à l'appui », 1971, p.369-378.

[137] Maurice Godelier, « Don », *in* Bonte, Izard, *Dictionnaire de l'ethnologie et de l'anthropologie, op. cit.*, p.782.

[138] C'est ainsi un trajet qui va permettre de voir en quoi la pédagogie institutionnelle s'est appuyée sur un concept anthropologique daté et précis, et comment elle en a usé pour donner naissance à un milieu qui, lui, témoigne d'un fonctionnement véritablement humain, puisqu'il s'est déployé dans des directions telles que la science anthropologique, dans ses progrès, permet non pas de remettre en cause le fonctionnement de la classe coopérative, de la correspondance et de la monnaie scolaires comme des avatars artificiels d'une ingurgitation conceptuelle plaquée et irréfléchie, mais de les considérer comme des adaptations (institutionnelles) d'une hypothèse théorique à un milieu où des faits, des comportements et des phénomènes irréductiblement humains se sont déployés grâce à elles et ont été, ensuite, pertinemment analysés pour eux-mêmes. C'est définir là, selon Castoriadis, une véritable praxis. Je précise cela, non pas afin d'en faire l'axe dominant de ce qui va suivre, mais afin d'en signaler une lecture qui se révélera dans toute son importance lorsque j'en viendrai au débat épistémologique des relations praxiques entre différentes aires de savoirs et de pratiques.

[139] Luc Racine, « Échange », *in* Bonte, Izard, *Dictionnaire de l'ethnologie et de l'anthropologie, op. cit.*, p.211-213.

i. Un milieu d'échanges réciproques

Si l'on reprend la typologie de Sahlins dont rend compte L. Racine[140], basée sur la mise en relation du degré de réciprocité et de la qualité des liens sociaux entre partenaires (distance sociale), on obtient trois types de réciprocité dans les échanges : la réciprocité généralisée, où la solidarité est au plus fort ; la réciprocité équilibrée, point de solidarité intermédiaire résultant d'une certaine distance sociale ; et la réciprocité négative, définie par le marchandage constant et les transactions purement utilitaires. C'est entre les deux premiers types, généralisé et équilibré, que je situerais pour ma part l'organisation des échanges au sein d'une classe coopérative. La réciprocité est y généralisée dans son principe : la coopérative est par définition liée à la participation de chacun aux besoins, demandes et offres d'aide qui émanent soit du groupe entier, soit d'individus isolés. C'est sur ce principe en particulier que fonctionnent les équipes. Partant, la réciprocité peut être dite équilibrée lorsqu'il y a non pas hiérarchisation de personnes réelles, mais distinction entre des statuts : on ne demande pas les mêmes devoirs ni ne donne les mêmes droits à un ceinture blanche en comportement qu'à un ceinture bleue. Notons enfin que la troisième catégorie de réciprocité négative est également présente, par exemple au moment du marché. Mais elle n'est pas cultivée pour elle-même. Elle occupe la fonction, de point de « libre échange », c'est-à-dire ce moment, limité par la Loi, où s'expérimentent la manipulation des valeurs fiduciaires, leur élaboration, leur discussion. Mais l'institution monétaire n'est pas la seule à connaître l'instauration d'une telle zone de liberté. Je penserais même qu'il s'agit d'une fonction structuralement nécessaire, et qui n'est pas sans rappeler la « case vide » dont parle Deleuze, mais qui agit directement sur le plan du vécu du groupe, un vécu de « liberté ». Mais ce vécu de liberté par rapport à la loi n'est possible que par la confiance et la structuration institutionnelle du milieu. La loi du groupe n'est pas absente, elle est seulement limitée à ses fonctions primordiales de respect et de protection des individus. On ne laisse pas un ceinture bleu en calcul profiter d'un ceinture jaune sur un prix ; ni un fort menacer un plus faible à la récréation ; tout comme on ne laissera pas un élève qui manie la parole humilier un autre enfant qui a des difficultés à s'exprimer, dans l'un des

[140] Racine, « Échange », art. cit.

nombreux moments du jour où, comme des travailleurs à l'atelier, les élèves peuvent discuter sans gêner ; etc.

Mais la structure des échanges n'est pas qu'une régulation telle quelle, « objective » comme dit Bourdieu, des échanges entre personnes. L'organisation des échanges n'est pas figée et dépend de son intégration à l'ensemble de la vie culturelle de la classe.

De plus, cette vie culturelle n'est pas autarcique, et le cas de la correspondance scolaire nous permet de souligner au passage une autre caractéristique du circuit des échanges de la classe : comme toute structure vivante, il est non-clos et structurellement ouvert à « l'extérieur », et comme toute activité structurée par des repères efficaces, il peut accueillir et traiter des objets, des personnes, bref des matériaux « non programmés » — l'étude de la dimension sémiotique de la classe permettra un premier approfondissement de ce trait structurel de la classe TFPI.

Par ailleurs, la correspondance représente un échange régi par le non-agonistique. Il s'agit de dons et contre-dons d'égale valeur, entre pairs tenant compte de ce que peut rendre l'autre. Au principe de cette gestion, il y a non pas une spontanéité des enfants, qui au contraire auraient tendance à ne pas tenir compte de cet équilibre (dans un premier temps du moins), mais là encore des lois qui institutionnalisent cette pratique et ces échanges et les situent dans un cadre précis. Cela n'empêche pas les enfants de travailler à envoyer les lettres les plus soignées, et là plus qu'ailleurs on peut voir des sujets s'accrocher à la valeur, tant celle de la lettre qu'ils veulent envoyer, que celle qu'ils reçoivent et témoigne de ce simple fait que quelqu'un, un autre, quelque part, et parfois pour la première fois depuis longtemps, a pensé à eux. La valeur n'est pas bridée, elle est contrôlée dans sa gestion — on connaît les expériences qui se révèlent n'être qu'un feu de paille. Le but de l'organisation praxique est précisément, au contraire, de durer aussi longtemps que possible, sur un mode symbolique : les échanges dureront tant qu'il y aura matière à échanger, et désir d'échanger. Les deux enseignants veilleront que les lettres ou les cadeaux envoyés, par exemple à Noël, soient de valeur comparable et proportionnée de part et d'autre.

ii. Dynamique temporelle du circuit des échanges

Luc Racine souligne l'importance donnée à l'équivalence quantitative entre produits échangés, mais en la reliant de surcroît à la longueur du délai accordé pour la remise du don. Il s'agit d'une autre loi des échanges, et qui se révèle dans la gestion de la durée des réceptions et des réponses. La classe n'attend pas trop pour répondre, par respect de l'autre classe avec qui l'on échange des nouvelles : sinon, les correspondants ne verront pas leur propre promptitude appréciée à sa juste valeur. On prendra néanmoins le temps de goûter la joie de recevoir ces lettres qui sont reçues comme des cadeaux — qui a assisté à l'accueil du « colis des corres » dans une classe Freinet sait à quoi je fais allusion. La classe coopérative obéit en cela aussi à cette loi temporelle des échanges que Bourdieu, parmi d'autres, a mise en évidence :

> La structure temporelle de l'échange de dons, que l'objectivisme ignore et abolit, est ce qui rend possible la coexistence de deux vérités opposées qui définit le don dans sa pleine vérité : on observe en effet, en toute société, que, sous peine de constituer une offense, le contre-don doit être différé et différent, la restitution immédiate d'un objet exactement identique équivalent de toute évidence à un refus (i.e. à la restitution de l'objet) ; c'est dire que l'échange de dons s'oppose d'une part au donnant-donnant qui, comme le modèle théorique de la structure du cycle de réciprocité, télescope dans le même instant le don et le contre-don et, d'autre part, au prêt, dont la restitution explicitement garantie par un acte juridique est comme déjà effectuée dans l'instant même de l'établissement d'un contrat capable, en tant que tel, d'assurer la prévisibilité et la calculabilité des actes prescrits. S'il faut introduire dans le modèle la double différence, et tout particulièrement le délai, qu'abolit le modèle monothétique, ce n'est pas, comme le suggère Lévi-Strauss, pour obéir à un souci « phénoménologique » de restituer l'expérience vécue de la pratique de l'échange ; c'est que le fonctionnement de l'échange de dons suppose la méconnaissance de la vérité du « mécanisme » objectif de l'échange, celle-là même que la restitution immédiate dévoile brutalement : l'intervalle de temps qui sépare le don et le contre-don est ce qui permet de percevoir comme irréversible une structure d'échange toujours menacée d'apparaître et de s'apparaître comme réversible, c'est-à-dire comme à la fois obligée et intéressée. (…)
>
> Mais, en outre, abolir l'intervalle, c'est abolir la stratégie[141].

Outre le besoin d'une économie générale des pratiques, cette irréversibilité dans le processus d'échange éclaire surtout l'irréversibilité de l'aliénation au symbolique, que nous avons vue précédemment, mais sous une lumière structurelle propre à l'économie des pratiques. Cette économie empêche de limiter la vie d'un groupe à une organisation statique, une « structuration » établie une fois pour toutes[142]. C'est là que la vie

[141] Pierre Bourdieu, *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Genève, Droz, 1972, rééd. Paris, Seuil, Points, 2000, p.338-340.

[142] Bien plus, la substance même des lois de l'échange doit intégrer la durée, et symétriquement, le contenu de ces lois est sujet à évolution sous l'action même de cette durée (on reprendra ce point lorsque l'on traitera de ce que peut être une théorie praxique).

culturelle introduit un niveau de complexité propre, dont l'organisation institutionnelle doit tenir compte et qu'elle doit prendre en charge.

2. La monnaie intérieure : l'échangeur universel de la classe coopérative

> Le travail, sérieusement fait, est payé ; bâclé, il ne l'est pas. Une ânerie : une amende. Je paie, je suis « lavé ».
>
> « Je travaille pour te faire plaisir,
> Tu travailles pour me faire plaisir,
> Ils travaillent pour leur faire plaisir… »
>
> Ce discours, qui scelle la dépendance, n'a plus d'utilité. La matérialisation des échanges par la monnaie, permet d'éliminer certaines infections ou retombées radioaffectives. Le maître (et ce qu'il représente) n'est plus là en permanence, à s'émouvoir et à juger. Le simple fait d'avoir remplacé les chantages affectifs, suffirait, si besoin en était, à justifier pour moi la monnaie intérieure.
>
> René Laffitte[143]

Mais l'économie des échanges, si elle se veut générale, ne peut surtout pas se passer d'un outil permettant le passage de la valeur d'un lieu à l'autre du système : sans ce que certains ont appelé la fonction d'échangeur universel, et qui revêt dans la classe coopérative la forme de l'institution de la monnaie intérieure, parler d'un quelconque « milieu d'échange réciproques » est nul et non avenu.

i. Qu'est-ce que la monnaie intérieure ?

a. Un représentant de la valeur du groupe

Dans sa théorie de l'échange, Mauss indique que les produits qui entrent en circulation dans un grand nombre de sociétés ne sont presque jamais définitivement séparés de leur détenteur initial, de leur point d'origine. Maurice Godelier[144] précise que l'analyse de Mauss visait entre autres à reprendre des éléments inexpliqués de l'analyse par Malinowski des cycles d'échange mélanésiens du Kula, dans laquelle la règle de

[143] René Laffitte, *Une journée dans une classe coopérative*, Paris, Syros, 1985, rééd. Vigneux, Matrice, 1997, p.91.

[144] Godelier, « Don », art. cit. Cet article, en mettant l'accent sur les limites de l'analyse de Mauss et sur la nécessité de prendre en compte l'opposition entre objets échangeables et objets non échangeables, témoigne également d'un des points sur lesquels Godelier lui-même a fait avancer la théorie du don.

droit au fondement de ces échanges n'était pas donnée par l'anthropologue. Mauss constate en effet que certains objets ne peuvent figurer parmi les biens engagés dans un potlatch, ni être donnés ou vendus, et sont conservés au titre d'objets sacrés devant être transmis de génération en génération, rappelant le rapport privilégié qu'entretenaient les ancêtres avec les dieux et les esprits. Et en effet, des travaux ultérieurs à ceux de Mauss montrèrent que Malinowski faisait l'impasse sur deux éléments dont l'existence permet d'expliquer le mécanisme du Kula : le Kitoum et le Keda. Le Kitoum est l'objet appartenant à un lignage ou un individu, dont le propriétaire peut disposer comme il l'entend. Le Keda est la route de circulation des dons Kula, sur laquelle, une fois lancé, le Kitoum circule comme quelque chose qui, après avoir été reçu, doit être re-donné, car personne d'autre que le propriétaire initial ne peut s'approprier. L'objet Kitoum demeure le bien inaliénable du donateur originel, qui peut cependant en céder l'usage à d'autres, mais seulement afin que ceux-ci l'utilisent exclusivement dans des échanges Kula. Godelier précise alors que :

> Ni Mauss, ni Lévi-Strauss n'ont tenu compte du fait que, dans toute société, à côté des choses que l'on peut vendre ou acheter (aliénables et aliénées), il existe des choses qui sont inaliénables et inaliénées, à l'exemple, précisément, des objets sacrés, dons des dieux aux hommes que les hommes ne peuvent donner à leurs semblables : ils doivent les garder, ce qui ne les empêche pas de faire bénéficier ceux qui ne les possèdent pas des bienfaits que ces objets dispensent[145].

Les praxis de la Pédagogie institutionnelle, leur vie et leurs propres analyses permettent d'affiner dans une même direction ce que l'on entend par échange symbolique, et ce qui dans le milieu de la classe peut ou non faire l'objet d'un tel échange, ainsi que les conditions d'une telle possibilité. De la même façon qu'il existe du refoulé du fait même qu'il existe une structure symbolique, tout n'entrera pas forcément dans le circuit d'échange. Et de là, peu à peu, émergera ce qui d'un point de vue praxique, est considéré comme « sacré », et sur quoi même la Loi du groupe n'a pas le droit d'étendre sa législation.

L'institution principalement opératoire dans l'instauration de la classe comme circuit d'échanges est la monnaie intérieure. Son usage régule une grande partie des relations au sein de la classe, et la correspondance scolaire qui établit les échanges avec l'extérieur. La notion de monnaie n'a de sens qu'au

[145] Godelier, « Don », art. cit.

sein d'un système d'échanges, mais elle en *représente* la possibilité *sine qua non* de fonctionnement. Trois fonctions lui sont traditionnellement dévolues : elle est réserve de valeur, étalon de mesure des valeurs échangées, et moyen d'échange. C'est ainsi que la monnaie représente le nœud de toute valeur et de sa manipulation au sein d'un échange commercial. Le commerce est une forme d'échange

> dans laquelle, pour les besoins de la transaction, les biens échangés sont considérés comme étant d'égale valeur. La monnaie peut être l'un de ces biens. (…) Acheteurs et vendeurs doivent se représenter la valeur des marchandises et, pour pouvoir commercer, se référer à un étalon commun. S'il est théoriquement possible de définir un tel étalon pour chaque transaction, le commerce s'établit lorsque cet étalon devient usuel, qu'il soit réel ou fictif. S'il est réel, il peut simultanément être utilisé comme moyen d'échange et comme moyen d'accumuler des richesses. Les marchandises qui servent d'étalon de mesure, de moyen d'échange et d'accumulation sont appelées « monnaie ». Il existe deux types de monnaie, selon que ces marchandises ont ou non une valeur d'usage outre leur valeur d'échange. On appelle les monnaies qui ont une valeur d'échange « biens monétaires » (commodity currencies), qu'il s'agisse de pièces de tissu ou de métal, ou encore de bétail ou d'esclaves[146].

C'est bien ainsi que l'on peut définir la monnaie intérieure, telle qu'on la voit fonctionner dans une classe coopérative TFPI[147] : une valeur d'échange sans valeur d'usage. Il s'agit d'une monnaie ayant un nom particulier, une unité, dans telle classe par exemple le « point ». Non pas le « bon point », mais celui qui, unité de base, a des multiples : le décapoint, l'hectopoint, le kilopoint, et un sous-multiple : le centipoint. Elle est matérialisée par de petites rondelles de métal, ou bien souvent par un tirage sur un papier spécial (afin de décourager les éventuels faussaires — on verra que ce ne sont pas toujours ceux que l'on croit).

Gagner de l'argent, c'est être payé. Est payé : le travail scolaire demandé par la société dont l'instituteur est le garant ; la production, l'objet échangeable, reconnu valable par tous (la page de journal tirée à x exemplaires, etc.) ; la peine qu'on s'est donnée pour produire ; les travaux fastidieux, supplémentaires ou urgents. N'est pas payé : ce que l'on fait pour son plaisir (la plupart des travaux d'atelier, l'art et le jeu), ce qui est payé de retour (la lettre au correspondant), ce que l'on donne (si on veut) au groupe (le texte libre — mais sont payés les travaux de mise au point du texte). Est payé au rabais le travail bâclé ou raté. Les tarifs et les amendes sont provisoirement fixés par le maître et négociables au Conseil.

---

[146] Paul E. Lovejoy, « Commerce », in Bonte, Izard, *Dictionnaire de l'ethnologie et de l'anthropologie, op. cit.,* p.163.
[147] Je m'appuie, pour cette présentation, sur le chapitre de Laffitte, *Une Journée dans une classe coopérative, op. cit.,* p.83-92.

Suivons l'isotopie de l'état de réciprocité intermédiaire, mi-généralisée mi-équilibrée. En ce qui concerne le système d'échanges de la classe coopérative, cela correspond par ailleurs à la thèse de Sahlins, selon qui l'usage des monnaies primitives est lié à des formes d'échange où le principe de réciprocité maintient des relations sociales relativement distinctes entre partenaires. La nature de cet usage permet de souligner la dimension intermédiaire de la monnaie intérieure. Cette position intermédiaire est importante par ce qu'elle implique. Elle se distingue d'un côté de la réciprocité négative, qui correspond à un état déjà plus proche du macrosocial, du moins dans le cadre civilisationnel de cette enquête sur le champ éducatif d'un pays occidental contemporain ; elle se distingue de l'autre côté de la réciprocité généralisée, immédiate, qui établirait une pure indistinction entre l'agent de la valeur et l'objet qui le représente et bloquerait ainsi tout ce pourquoi s'instaure une praxis : le respect de la singularité et de la situation négative du sujet (au sens lacanien) au sein de la structure d'échanges réciproques qui constitue le groupe-classe. La monnaie intérieure permet donc de distinguer sans les disjoindre (comme c'est le cas, selon Mauss, avec l'avènement de la monnaie moderne) ceux qui échangent et ce qu'on échange, la personne du sujet et la valeur qu'il peut prendre dans la classe de par ses faits, ses productions, son statut.

Mais si, après toute une tradition anthropologique, la pédagogie institutionnelle reconnaît la place centrale de l'échange, qui concerne biens et personnes, et dont la sphère s'identifie plus ou moins avec la société, elle ne se contente pas d'entériner une aliénation du statut de la personne à la seule imposition d'une norme transcendante et non travaillée. Au contraire, l'étalon n'est universel que tant qu'il est facteur d'échanges faisant vivre le groupe-classe : si ce dernier souffre de symptômes dénonçant un dysfonctionnement dans ces échanges, alors cet étalon peut être revu, discuté et réévalué au sein du Conseil, une institution qui a le pouvoir de défiger les institutions inadéquates.

b. Qu'est-ce que n'est pas la monnaie intérieure ?

Si ce qui est payé et ce qui ne l'est pas est fixé par décision, et discutable au Conseil, il ne faudrait cependant pas croire que le critère de ces prix serait l'égalitarisme ; et c'est sans doute sur ce point que l'organisation de l'institution monétaire de la classe se distingue le plus de son équivalent macrosocial.

> (…) 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 égalitairement 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[148].

L'utilisation institutionnelle du concept de monnaie ressort ici d'une véritable lecture anthropologique de la vie du milieu : ce qui la motive, c'est la relation qu'elle instaure entre la monnaie et un critère. Ce critère ne se limite pas à symboliser la puissance réelle de l'individu ou du groupe d'individus qui gère et possède cette valeur et fait régner sa loi au sein du groupe. Il faut considérer le concept anthropologique de monnaie avant tout de façon neutre ; il n'est pas à dissoudre immédiatement dans le schéma macrosocial d'une lutte d'influence ou de classes. Cela éviterait de confondre naïvement avec une situation sociale classique tout milieu qui a recours à l'échangeur universel. Avec une telle confusion de départ, comme c'est fréquemment le cas, les gens qui entendent parler de la monnaie des classes coopératives, traduisent immédiatement cet usage en des termes idéologiques, et la compréhension de la complexité du système institutionnel est d'emblée mutilée. Langage et économique participent de la gestion symbolique du milieu et relèvent d'une anthropo-logique et d'une économie générale[149]. Bourdieu proposait initialement son entreprise théorique comme le projet d'

> (…) abandonner la dichotomie de l'économique et du non-économique qui empêche d'appréhender la science des pratiques économiques comme un cas particulier d'une science générale de l'économie des pratiques, capable de traiter toutes les pratiques, y compris celles qui se veulent désintéressées ou gratuites, donc affranchies de l'économie, comme des pratiques économiques, orientées vers la maximisation du profit, matériel ou symbolique[150].

---

[148] Laffitte, *Une Journée dans une classe coopérative, op. cit.*, p.86.

[149] On peut également penser à ce même terme d'économie générale dans *La Part maudite*, où Bataille considère précisément comme restreinte l'économie qui se contenterait d'étudier le seul domaine social, sans par exemple prendre en compte le champ de l'économie psychique.

[150] Bourdieu, *Esquisse d'une théorie de la pratique, op. cit.*, p. 375) Cette économie générale, bien sûr, n'est pas à entendre dans le sens d'une économie purement sociologique telle que Bourdieu finira par la développer (ou la réduire…) dans sa sociologie des champs. Néanmoins son constat est tout aussi pertinent dans le cadre anthropologique qui nous concerne ici, et qui entretient avec le niveau des champs (au sens bourdieusien) une relation spécifique. Je n'aborderai cette relation qu'une fois établie la spécificité des praxis, plutôt que de l'écraser sous le poids des lois macrosociales, certes réellement écrasantes, et cependant insuffisantes pour modéliser la finesse et la complexité de ces milieux restreints. Il faut pour cela adopter un point de vue plus proche des études ethnologiques à proprement parler.

D. Vidal le rappelle, pour comprendre pourquoi et comment une monnaie primitive est utilisée dans une société, il faut analyser à chaque fois non seulement la configuration particulière du système des échanges, mais aussi les valeurs qui interviennent pour régler les activités et les comportements correspondant à telle ou telle forme monétaire. D'ailleurs, comme le fait remarquer Godelier, l'existence de rapports « purement » économiques séparés des autres rapports sociaux constitue une exception dans l'histoire qui correspond seulement au mode capitaliste de production.

> (…) les formes de circulation des biens sont subordonnées aux rapports sociaux qui règlent le procès de production. Ce sont ces relations « d'ordre » qui donnent aux structures économiques d'une société le caractère d'un tout organique qui doit se reproduire comme tel[151].

ii. La monnaie et la nature des échanges

a. La fonction d'échangeur universel

Mais ce fonctionnement de la monnaie intérieure n'a aucune portée ni valeur s'il n'est pas rattaché à la nature du système d'échanges. Dans la classe, la monnaie s'intègre dans un commerce symbolique plus vaste au sein duquel, plus qu'un simple outil commercial, elle joue le rôle crucial d'échangeur universel et de régulateur des relations entre personnes et biens. Le circuit des échanges symboliques ne se limite pas au cas de figure où l'argent serait en soi le pouvoir symbolique : d'un tel pouvoir, la monnaie n'est que la matérialisation au sein des échanges (et cela ne signifie pas que le plus riche est le plus fort, on le verra) ou des règlements de conflits (amendes), et non le moyen d'imposition. La monnaie n'est pas le tout de la valeur régulant les échanges, mais participe de cette valeur, en permettant le fonctionnement du circuit dans lequel elle est reconnue, se crée, se concrétise, circule, évolue. À ce sujet, pensons aux conclusions de D. de Coppet concernant les fonctions classiques de la monnaie chez les Are'are des îles Salomon, et que rapporte D. Vidal[152] : elles obéissent à des logiques qui ne sont pas purement fonctionnelles mais culturelles, et dont la signification renvoie non à des secteurs d'échange isolés mais aux valeurs globales de la société. La monnaie, sans pour autant cesser d'être une valeur prise dans un échange vif, devient un régulateur universalisé, anonyme.

---

[151]Maurice Godelier, « Économique (système) », *in* Bonte, Izard, *Dictionnaire de l'ethnologie et de l'anthropologie, op. cit.*, p.220.
[152] Denis Vidal, « Monnaie » *in* Bonte, Izard, *Dictionnaire de l'ethnologie et de l'anthropologie, op. cit.*, p.482-484.

On peut toutefois noter que, surtout si la taille du tout social dans laquelle la valeur a cours, est supérieure à des situations de coprésence de tous les membres du groupe, l'outil échangeur peut prendre le chemin de la fétichisation : la monnaie devient « l'argent », et le régulateur pourtant abstrait devient l'unique présence matérielle visible et tangible, le seul élément symbolique actif commun à toutes les consciences d'un territoire. On tombe dans le spéculaire. Lorsque les échanges se font sur une échelle restreinte et locale, la valeur de l'échangeur court moins de risques d'échapper pas aux individus qui n'échangent pas que des marchandises, mais aussi des valeurs, des significations et participent à la construction d'un univers de valeur commun. Quoiqu'il en soit, dans le premier cas on a affaire à un pur système de marché, dans lequel les individus sont réduits à n'être que des agents de la circulation des marchandises, ce qui ne tarde pas à faire d'eux des marchandises l'un pour l'autre, puisqu'ils ne peuvent échanger que de la marchandise ; ils aliènent leur propre valeur à ce qu'ils possèdent et peuvent échanger, et traduisent cette valeur à travers la seule norme commune : la norme monétaire. L'anonymat de l'autre échangeur, sa non visibilité tend à imposer à tout individu pris dans ce circuit l'unique contact avec cette valeur figée, qui est absence de valeur vive. Il y a aliénation imaginaire systématisée. Le second cas, n'exclut pas forcément ce premier type de relation, mais l'intègre, tout comme la réciprocité négative peut concerner une partie de la vie du groupe sans contaminer l'économie générale des relations. On va le voir, le marché hebdomadaire n'est pas le seul usage de la monnaie intérieure : ce n'est qu'un cas parmi d'autres d'échange de symboles, et ce, toujours dans la coprésence des personnes concernées par l'échange : la monnaie garde sa fonction de symbolisation. Elle n'est qu'un garant surnuméraire, et n'étant pas la seule chose vue, elle va d'autant moins risquer de nous cacher la vue d'autrui. Son imaginaire omnipotence ne règne pas, elle est instrumentalisée par le Conseil de coopérative dans les payes et les amendes. Le Conseil relativise la valeur de la monnaie en rappelant le seul fondement de la valeur au sein de la classe : la Loi du groupe. Il importe donc de situer la monnaie dans l'ensemble du système de la classe, de ses statuts et des possibilités qu'offrent ces derniers à ceux qui y accèdent. Ainsi l'on comprendra mieux comment la

monnaie peut éviter de devenir ce fétiche qui fascine et que l'on recherche pour lui-même, et non plus pour sa vertu d'échange — comment, donc, au sens propre, son usage peut ne pas être perverti.

b. Monnaie, statuts et valeur

Comment définir ce milieu symbolique propre à la classe coopérative, dans laquelle s'intègre l'existence de la monnaie ? Il s'agit d'un milieu où la valeur se définit par des statuts qui ne sont pas directement liés à l'argent. Pour continuer l'isotopie d'une organisation des échanges oscillant entre réciprocité généralisée et équilibrée, on peut comparer le groupe de la praxis des classes coopératives à ce que, dans une perspective néo-évolutionniste, on a appelé les *ranking societies*. M. Mauze[153] rappelle qu'il s'agit de formes d'organisation politique intermédiaires entre sociétés « égalitaires » (à très faible différenciation sociale) et sociétés stratifiées. Elles sont caractérisées par des statuts hiérarchisés de personnes et/ou de catégories de personnes. Dans leur cadre, la richesse et l'exercice du pouvoir peuvent ne pas être liés à la position la plus élevée, et les chefs sont généralement investis d'une fonction rituelle essentielle faisant signe de leur puissance, irréductible ainsi à la seule valeur monétaire. *Mutatis mutandis*, la situation est comparable pour une praxis. Dans la classe coopérative, les fonctions de la monnaie et des échanges sont reliées à un régime culturel et éthique, qui se distingue des strictes lois de reproduction des institutions macrosociales.

> Mais alors, direz-vous, pourquoi vouloir tellement changer de ceinture, 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[154] ».

Le travail praxique de la classe implique une volonté de grandir chez l'élève (c'est tout l'enjeu de la pédagogie proprement dite, par distinction avec les visées strictement didactiques). Ce qui permet une telle identification au statut de « grand », c'est le lien qui apparaît rapidement aux enfants entre trois notions indissociables qui définissent leur statut et leur place dans la classe : la trilogie liberté/pouvoir/responsabilité, sur laquelle on aura l'occasion de revenir. Quand la qualité du milieu favorise un pouvoir qui n'est pas lié à la force fiduciaire pure, les fascinations pour « la couleur de l'argent »

[153] Marie Mauze, « Rang », *in* Bonte, Izard, *Dictionnaire de l'ethnologie et de l'anthropologie, op. cit.*, p.822.
[154] Laffitte, *Une Journée dans une classe coopérative, op. cit.*, p.86.

apparaissent pour ce qu'elles sont : des captations imaginaires, des prégnances doxiques qui, comme toute autre aliénation uniquement imaginaire ne rend tout-puissant que dans sa propre tête ou dans un milieu lui-même fondé sur le règne fétichisé de la marchandise et de la force. Dans un milieu qui fonctionne sur le mode du symbolique, l'identification des sujets ne se fait plus aux mêmes images : c'est pourquoi la classe coopérative vise à travailler au niveau du symbolique, d'un circuit du sens [155] qui permet une identification plus porteuse de sens que l'aliénation à l'imaginaire. C'est ce qui différencie une praxis d'une situation sociale — c'est ce qui va nécessiter le recours à la monnaie.

Une autre institution entre alors en jeu : les ceintures de niveaux, et surtout les ceintures de comportement[156], qui permettent de situer le statut des enfants dans divers domaines. Et c'est ici que la monnaie joue son rôle spécifique dans ce milieu : comme paye, elle établit la distinction symbolique entre le résultat socialement reconnu de l'effort (les « niveaux scolaires ») et la valeur du travail qu'a demandé l'effort (pour un même travail, un ceinture blanche est plus payé qu'un ceinture bleu). C'est une façon de ne pas figer le système des ceintures de comportement en sanctions où le sujet s'identifierait imaginairement à *ce* qu'il est capable de faire : le petit se rend compte que, sur certains points où il se croyait « nul », il est reconnu en tant que travailleur fournissant un effort. L'accroche imaginaire est articulée à une médiation symbolique, qui permet de ne pas étouffer la valeur humaine réelle sous de l'imaginaire doxique. Alors l'identification à un statut peut se développer, car cette dimension imaginaire n'est plus seulement une aliénation infertile, identification à la bonne note du « bon élève » ou, faute de s'en sentir capable ou désireux, rabattement sur l'identification symétrique et « logique » au « mauvais élève ».

[155] On verra plus loin, plus précisément, ce que signifie et implique cette articulation entre l'imaginaire et le symbolique, sur le plan de la prise en compte de l'inconscient psychique.
[156] Je reviendrai plus loin sur ces définitions des statuts.

iii. La neutralité efficace de l'échangeur universel

a. La paye thérapeutique

Le seul fait d'être payé de son effort, qui n'est donc ni gratuit ni effectué pour « faire plaisir à quelqu'un » (le maître, les parents, la société, etc.), constitue un premier contact avec la valeur, comme peut le souligner cet instituteur d'une classe de perfectionnement, qui accueille les enfants en difficultés :

> 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[157]… ».

Ce « simple fait » représente souvent la première marque de l'inscription du sujet dans la structure symbolique du milieu. Il s'aliène au moins au « degré zéro de la valeur », le plus maigre et le plus basal : la valeur de l'effort, fondamentale dans la définition anthropologique du travail. C'est ce sur quoi précisément ne porte pas la reconnaissance scolaire traditionnelle : les notes ne sanctionnent que les résultats, en supposant acquis le désir et la capacité d'atteindre de tels résultats, et ne les juge que selon une échelle de la performance quantitative. Si cette dimension est indispensable et reste à la base des critères des ceintures de niveaux, elle est incapable à elle seule de jouer sur la volonté de l'enfant de s'aliéner à une telle hiérarchie. D'où son besoin d'être intégrée dans une approche qui met l'accent plus fondamentalement sur l'effort et valorise le fait de grandir : la ceinture de comportement. Dans cette tablature des institutions, la monnaie joue le rôle d'embrayeur du désir.

À charge ensuite au milieu de ne pas laisser le sujet au stade de cette seule motivation, et de lancer ensuite la dialectique des identifications à travers lesquelles l'enfant grandira. On retrouve, avec cet embrayage institutionnel mutuel entre monnaie et ceintures, un point de définition structurale de tout milieu symbolique. L'institutionnalisation de la classe par la pédagogie institutionnelle se veut ce qui semblera un paradoxe, d'un point de vue épistémologique disjonctif et simplifiant : une action structurale fomentant du mouvement, donc de l'émergence subjective. La notion de structure d'échanges permet au moins d'établir ce paradoxe comme inévitable, au moins dans les faits. En effet, comme on l'a dit, le but

[157] Laffitte, *Une Journée dans une classe coopérative, op. cit.*, p.87.

n'est pas de « donner du sens » à l'institution mais de l'empêcher de devenir absurde en la faisant embrayer sur de la vie ; or, la structuration des échanges a pour enjeu précis de permettre de tels embrayages, en fluidifiant et en régulant les passages d'un lieu à l'autre, d'une valeur à l'autre. Mais plus encore que le concept d'échanges qui ne fait que prendre acte de ce paradoxe, l'outil théorique et institutionnel de la monnaie intérieure va tenir compte du paradoxe pour le rendre non plus seulement indéniable, mais fertile[158].

Cet embrayage correspond à l'une des caractéristiques essentielle des monnaies primitives :

> Les monnaies primitives conservent (…) une sorte de lien mystique avec leurs propriétaires successifs : il n'est jamais possible d'établir par leur intermédiaire des échanges indépendants de l'identité des partenaires en jeu[159].

Sauf que la pédagogie ne se contente pas de noter la permanence de cette fonction anthropologique et de « l'appliquer » à son terrain. Elle intègre l'établissement d'un tel lien et l'adapte à sa propre visée en en « retournant l'effet » : si la monnaie peut s'identifier structuralement aux sujets, alors l'enfant « sans valeurs » pourrait s'identifier au moins à ce premier pallier de valeur, et entrer ainsi dans la dialectique des identifications, dont on verra qu'elle est cruciale pour le développement psychologique. C'est ce que les praticiens désignent comme la fonction de « paye thérapeutique ». Au regard de la pédagogie, c'est la fonction la plus fondamentale de la monnaie. Intégrée à l'ensemble de la machine-classe, la monnaie représente le niveau le plus machinique de l'institutionnalisation de la classe, plus encore peut-être que les réunions : par sa seule manipulation, l'individu le plus amoché a accès à l'échange, côtoie du symbolique. Cela permet souvent de réenclencher le désir du sujet sur une situation, même quand les mots de l'intercommunication sont trop infectés de la doxa macrosociale, ou quand le rapport au symbolique est trop détérioré chez l'enfant.

---

[158] Une structure qui crée du neuf ? De l'Un structuré de façon à faire croître du négatif ? Notre trajet dans la praxis explicitera peut-être, dans un même geste, ce qui joue dans ce paradoxe, et ce qui pousse un certain point de vue à le percevoir comme contradictoire. Je renvoie à la fin de ce chapitre pour une première approche du problème, par le biais sémiotique.

[159] Vidal, « Monnaie », art. cit.

> (…) 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.
>
> 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[160]…

D'où l'importance que ce circuit soit un système où l'enfant puisse évoluer dans une relative autonomie, ce qui rappelle que la réciprocité généralisée n'est un véritable système d'échange que si un certain jeu es possible entre ceux qui échange, ce qu'ils échangent, et la valeur des deux instances. Dans le cas de la paye thérapeutique, l'enfant qui se sent « nul » peut au moins s'identifier à ces « deux centipoints » que lui vaut son effort sur une soustraction que par ailleurs son niveau de ceinture blanche en calcul ne lui a pas permis de résoudre correctement.

Le circuit des échanges n'est pas qu'un circuit de production, et concerne aussi des investissements à tous les sens du terme, tant macroéconomique que psychiques. On ne peut entrer dans un circuit d'échanges que si l'on reconnaît ses valeurs et que si on croit à leur mesure étalonnée, donc que si cela est sensé et utile à notre propre existence. Or cela ne peut passer que par une pratique, et c'est ce que l'on appelle « la culture du métier » : le fondement de la culture passe par une pratique. Payer un métier ne fait pas tout, mais ce n'est pas rien, et cela peut relancer bien des enfants. Pas de monnaie, ni de praxis, ni de valeur sans participation plurielle du sujet à la vie d'une culture. Et à force de séjourner dans ce « bain culturel » qu'est la vie du groupe-classe, à force de « pratiquer » cette classe et d'en manipuler les outils et valeurs, ses « signifiants », l'enfant en acquiert les réflexes. Combien de monographies où l'on apprend que c'est par tel métier ou telle situation où il aura pris en charge un objet, une tâche, que tel enfant entre vraiment dans le groupe-classe ? Tel Miloud, qui ne choisit sans doute pas pour rien le métier de la porte et, pourtant psychotique, réussira comme on le verra plus loin, à s'intégrer à la vie du groupe. À son rythme certes, mais cela permettra justement d'enclencher cette aliénation au symbolique qui marque la réussite de sa thérapie

[160] Laffitte, *Une Journée dans une classe coopérative, op. cit.*, p.87-88.

par le milieu institutionnel. Au point qu'après ses deux années de classe coopérative TFPI, son institutrice parlera de cet ex-inadapté sans aucun repères en ces termes :

> — (…) Il a encore peur ?
>
> *C.P.* : Des adultes, absolument pas. C'est plutôt par le groupe des enfants qu'il se laisserait « bouffer » par souci d'être semblable[161].

Bref,

> 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[162].

Mais sur quoi repose cette confiance, cette sécurité qui seule peut mener un enfant à venir aliéner son comportement à une norme, là où il était évident qu'il refusait le contact avec autrui, ou avec la loi qu'autrui tentait de lui imposer ? Jaumeta Arribaud aide à situer cette efficacité, dans sa monographie « Christian, la propreté et la monnaie[163] ». Christian a des problèmes d'énurésie ; il est arrivé en petite section à l'âge de deux ans cinq mois, et a fait tous les jours dans sa culotte depuis son arrivée. Un an après, le problème n'étant pas résolu, il arrive dans la classe de J. Arribaud, où il apprendra peu à peu à se retenir, non pas à coup de sermons ou de fessées, mais à coup de monnaie :

> Le jeudi matin, je demande une réunion extraordinaire du Conseil avant de se mettre au travail. J'explique que nous sommes tous gênés par l'attitude de Christian :
>
> — il sent mauvais, je dois le laver, le changer et pour ce faire, la classe est seule plusieurs fois par jour. Nous pouvons aider Christian.
>
> Je propose :
>
> — si nous sommes d'accord, je le paierai à 10 sous s'il ne fait plus dans ses culottes.
>
> Aussitôt, Christian intervient : — *Es un gros billet, vau aveire força sauses !* (C'est un gros billet, je vais avoir beaucoup de sous[164] !)
>
> Évidemment c'est beaucoup puisque tous les métiers, dans la classe, sont généralement payés un sou. Je fais comprendre que c'est pour aider Christian. Mais en contrepartie, il me paiera dix sous si je suis obligée d'aller le laver et le changer. Nous refermons ce mini conseil.
>
> Le soir, au moment du paiement, Christian dit :
>
> — *Ni pas fach ! Me pagas ?* (Je n'ai pas fait ! Tu me paies ?)
>
> Depuis le 6 octobre, j'ai payé Christian tous les soirs, et je n'ai jamais été payée[165].

---

[161] Catherine Pochet, Fernand Oury, Jean Oury, *« L'année dernière j'étais mort », signé Miloud*, Vigneux, Matrice, 1986, 37.
[162] Laffitte, *Une Journée dans une classe coopérative, op. cit.*, p.91.
[163] *Mémento de Pédagogie institutionnelle*, p.259-263.
[164] Cette monographie a pour cadre la Calandreta de Béziers, l'une des écoles primaires bilingues français/occitan, gratuites et laïques, et dont l'auteur est à l'époque également la directrice.
[165] Jaumeta Arribaud, « Christian, la propreté et la monnaie », *in* Laffitte, *Mémento de Pédagogie institutionnelle, op. cit.*, p.261-262.

Voici le commentaire qu'a fait le groupe de travail du ChamPIgnon de Béziers, qui a mis au point ce texte :

> Alors, miracle ? La monnaie est là, la saleté s'en va ?
>
> Nous ne savons pas (lui non plus du reste) pourquoi Christian *fait* dans sa culotte. Apparemment, en classe, il ne le fait pas n'importe quand et semble réagir à sa façon à certaines déceptions venues de la réalité, lorsque la classe ne *le* choisit pas, à une certaine angoisse les jours où l'on choisit les histoires. En pleine période œdipienne, *s'oublie-t-il* ou a-t-il peur qu'on l'oublie ?
>
> Vraisemblablement, ce signe s'adresse à quelqu'un de plus ou moins imaginaire. Il semble revenir à un *langage* qui *avait cours* (comme une monnaie) entre sa mère et lui quand il était plus petit.
>
> En demandant, exigeant, menaçant, je rentre par ma demande dans la structure de ce discours. Et s'il s'agit d'une provocation, je serais encore moins inspirée de *marcher*.
>
> Mais personne ne peut oublier cette trace, ce signe que *fait* Christian. Ne rien dire et laisser faire serait l'ignorer, lui, l'oublier là où *il s'oublie*.
>
> Mais que faire ? Certainement pas jouer au psychanalyste et céder à la tentation d'interpréter, de *comprendre*. Une interprétation, surtout si elle est juste, peut avoir des conséquences désastreuses. Heureusement, là aussi, la classe où l'on produit, où l'on échange, où l'on manipule, peut m'aider, voire agir à ma place.
>
> En plaçant la gêne sur le plan de l'ensemble du groupe, la parole du conseil n'est déjà plus celle de la maîtresse-maman. Me voilà excentrée. *Éduquer, c'est refuser le rôle que l'autre veut me faire jouer*, dit-on.
>
> La monnaie permet de replacer cet échange de pipi et de réponses sur un plan symbolique et redonner du sens : ce n'est pas un langage approprié, les grands ne font pas pipi n'importe où. À la place, ils parlent. *Christian, tu* nous *gênes ! Mais nous ne te rejetons pas. Je veux bien t'aider en te nettoyant, mais je ne suis pas ta maman. Tu payeras, et nous serons quittes. Mais tu peux aussi grandir et gagner des sous…* [Il est payé quand il se retient] Devenu ceinture jaune en comportement, il demandera lui-même à ne plus être payé. Comme les grands[166].

La monnaie remplit ici sa fonction institutionnelle « machinique » de façon exemplaire. Elle rebranche le sujet sur le circuit des identifications reconnues par ce groupe, et lui redonne ce capital minimum de croyance en soi, comme par capillarité de la valeur. Ainsi, Christian va d'abord marcher à cette « motivation ersatz ». Puis il fera fructifier son capital de croyance dans le placement qui donne le plus de richesse dans la classe coopérative : de l'argent acquis en tant que petit, son objet identificatoire va se déplacer, pour finir par s'identifier aux grands. Et il deviendra à son tour ceinture jaune. Or, à acte égal, un grand ne se fait pas payer comme un petit. Il y a même des actes qui finissent par faire partie du statut de grand : ne plus faire pipi, c'est être un grand ; cela va de soi. L'effort se déplacera vers des situations plus difficiles, et l'épreuve méritant salaire changera de nature. La puissance n'est pas la quantité d'argent

[166] Arribaud, monographie citée, p.262-263.

possédée, mais la liberté et le pouvoir reconnus à notre statut par le groupe. Comme aiment à le répéter les praticiens de pédagogie institutionnelle, « l'exigence est un honneur ». Un blanc se fait payer pour devenir ceinture jaune ; un ceinture jaune ne se fait pas payer pour l'être ; en contrepartie, ils accèdent à d'autres pouvoirs, que l'argent est impuissant à donner. On appelle cela passer un stade de croissance. La classe a rempli une fonction qui nul ne lui demandait : sortir un enfant d'affaire.

b. Neutralité et universalité symboliques

C'est là que prend pleinement sens le terme d'échangeur universel, pour définir la fonction de la monnaie intérieure dans une praxis. Qu'apporte d'essentiel la monnaie pour permettre un tel progrès ? Son *total* détachement fonctionnel d'avec le sujet et les *représentations* que se font les individus d'eux-mêmes et des autres. C'est donc l'outil le plus efficace pour d'une part médiatiser les relations entre mois, et d'autre part supporter avec discrétion fantasmes et investissements inconscients des plus intimes, et qui doivent rester intimes. Nulle inquisition ni moralisation, nul formatage : les ressorts les plus profonds sont destinés soit à le rester, soit à n'émerger que lorsque le sujet le juge bon, et sont donc laissés par la machine-classe dans une pénombre toute chargée d'éthique. dans la machine-classe, le rôle de la monnaie est d'être à la fois le liant, l'huile et la transmission « épochéisée » au sein de cette aire, un canal transmettant tout ce qui doit passer, y compris ce qui doit passer *incognito*, sauf pour les sujets concernés. Le milieu devient, plus « purement » que jamais, une *machine* thérapeutique puissante. Si visée pédagogique il y a, elle réside avant tout dans la mise en place d'une telle machine désindividualisée, qui décharge le plus possible la relation entre individus des inévitables surdéterminations imaginaires. La monnaie est un échangeur *universel*, donc *vide* d'être autant que faire se peut.

La seule substance dont est empreinte cet échangeur est l'étalon qui définit la hiérarchie des valeurs dans *ce* système. Ici, on se trouve dans une praxis pédagogique, c'est donc l'effort plutôt que le résultat qui va primer, le courage d'affronter ce qui fait grandir (la difficulté et l'angoisse), plutôt que la réussite à se conformer à ce qui assure une position de domination. Cet être, cette substance-là est déterminée. Elle est en partie imposée par la nature macrosociale de la situation (on est dans une classe primaire d'un champ

éducatif aux impératifs précis), ce qui définit une donnée ; elle est également en partie imposée, mais après avoir été discutée et votée lors du Conseil : elle est institutionnalisée ; elle concerne enfin matériellement des marchandises, des situations et des individus chaque fois particuliers, à partir desquels et pour lesquels, seuls, cet échangeur vaut quelque chose. La convention de cette monnaie est donc contingente dans son matériau et dans son existence. Ce n'est que son acceptation par des sujets, donc leur acceptation de s'aliéner à la régulation du milieu par cet échangeur, qui va donner à cet être de la valeur un statut symbolique. L'être est donc, à strictement parler, branché à hauteur du circuit d'échange dans son ensemble : « universel » ne signifie rien hors de son domaine de législation. Il n'y a d'universalité que sous le chef de cet être ; le monde est ouvert, il y a d'autres lieux, d'autres monnaies d'échange. L'universalité de cet être ne peut être valable au-delà puisqu'il s'agit d'une monnaie intérieure ni ne peut vivre isolément en-deçà puisque la monnaie vaut partout en classe, où il n'existe pas d'espace de non loi. Il y a certes des lieux et des moments où la loi n'est pas stricte et reste permissive, tout comme il y a des choses qui ne sont pas payées, mais ces deux cas sont décidés en Conseil. La monnaie est à la fois la matérialisation et le doublon conceptuel du système d'échanges, *id est* du milieu symbolique. Cette loi n'est possible que si s'établit une confiance par rapport à elle ; alors seulement, la monnaie peut être ce principe d'efficacité qui, lui aussi, double automatiquement l'existence de ce milieu institutionnalisé. C'est pourquoi la croyance en la valeur « universelle » ne se confond pas avec le règne de l'argent : la monnaie n'est qu'une image agissante et institutionnalisée de la croyance en la Loi de la classe. Car ce qui donne un sens au réel, c'est la loi de ce groupe où il y a accord sur la valeur de la monnaie.

Constat paradoxal en effet, dans la civilisation sociohistorique qui est la nôtre : ce qui marque la spécificité anthropologique de la monnaie, c'est la neutralité. Sa double fonction d'échangeur universel et de valeur d'échange en fait un vecteur neutre, par lequel les échanges peuvent se faire dans le plus grand respect de la valeur d'usage des objets échangés. La monnaie est un régulateur de la vie du groupe abstrait des captations imaginaires, là où les moyens habituels, basés sur le chantage ou la punition ne fonctionnent qu'avec autoritarisme, et ne reposent que sur un rapport de forces et de soumission (et l'on se rend compte

de plus en plus de ce qui arrive quand le rapport de force traditionnel s'inverse…). Par le recours à l'amende la monnaie permet de dissoudre l'agressivité ou la tension dans les cas qui peuvent faire l'objet d'un règlement automatique, et de désamorcer ainsi au plus vite ce qui peut l'être. Et ce qui résiste aura toujours d'autres instances pour être traité (le Conseil entre autres), instances dont la valeur sera d'ailleurs renforcée par la qualité et l'importance réelle des sujets ainsi retenus dont on y discutera. Rappelons-nous la situation dans laquelle se trouve la classe de Catherine Pochet, à ses débuts :

> —La parole ne vient pas à bout des conditionnements. À la moindre fatigue, à la moindre régression « ils » vont faire du bruit : que restera-t-il de la décision du Conseil, de la classe coopérative ?
>
> Il convient d'abord, selon moi, de dédramatiser. « Se moquer de l'autre », le détruire en tant que sujet est autrement grave que « faire du bruit ».
>
> — [Fernand Oury] Dans le premier cas, nous parlions de loi (et même de tabou !) à ne pas enfreindre. Faire du bruit n'est pas un crime et il ne s'agit plus vraiment de loi mais simplement de règle de conduite. (…) Simplement, puisque l'infraction, la transgression de la règle sont inévitables, il suffit peut-être d'accepter la chose et de prévoir un système de contraventions qui freinera le plus possible les contrevenants[167].

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
>
> La critique au conseil est certes un progrès par rapport au coup de poing. Mais envahi par les palabres, le conseil devient marécageux : personne n'écoute plus, la parole s'y dévalue.
>
> Ça finit toujours par une leçon de morale coopérative d'une inutilité remarquable et d'une inefficacité garantie.
>
> 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.
>
> Bien sûr, on peut faire appel au conseil.
>
> En cas d'infraction plus grave (…) l'affaire est portée devant le conseil (…).
>
> À moi aussi il m'arrive de transgresser les règles, d'être sanctionné : je paie mes amendes en monnaie « extérieure » puisque je suis payé en francs et cela s'inscrit en recette pour la caisse de la coopérative[168].

Rappelons que cette fonction de purge n'empêchera pas la monnaie, comme toute autre institution, de jouer également d'autres rôles dans la classe, en tant que médiation, en redéployant des relations. C'est là que la structuration de la classe en atomium démultiplie les effets de ses institutions locales, et c'est ce qui

[167] [167] Catherine Pochet, Fernand Oury, *Qui c'est, l'conseil ?*, réédition Vigneux, Matrice, 1997, p.72-73.
[168] Laffitte, *Une Journée dans une classe coopérative, op. cit.*, p.87-88.

va leur donner leur efficacité et toute leur portée significative au sein de la classe coopérative. Une portée qui, en ce qui concerne la monnaie, est contenue dans ce jugement d'un praticien, autant technique qu'éthique :

> Ce discours [moralisateur], qui scelle la dépendance, n'a plus d'utilité. La matérialisation des échanges par la monnaie, permet d'éliminer certaines infections ou retombées radioaffectives. Le maître (et ce qu'il représente) n'est plus là en permanence, à s'émouvoir et à juger. Le simple fait d'avoir remplacé les chantages affectifs, suffirait, si besoin en était, à justifier pour moi la monnaie intérieure[169].

c. Neutralité anthropologique de la monnaie et doxa sociale sur l'argent

Mais même en en restant à la définition anthropologique de la monnaie au sein d'une praxis pédagogique, cette dernière serait incomplète sans une analyse des rapports de la classe à l'environnement doxique dans lequel vivent les enfants, et qui n'est pas sans exercer une pression réelle sur les usages de la monnaie.

La monnaie est un outil. Sa valeur ne dépend que du milieu dans lequel il est mis en pratique et géré. Dans un milieu fonctionnant sur le registre du symbolique, la monnaie remplit sa fonction anthropologique de base d'échangeur universel. Ailleurs, quand la pâte praxique ne prend pas, et que l'on retombe dans le doxique et l'idéologique les plus sauvages, ses effets peuvent avoir des effets ségrégationnistes, terribles même… mais parfois risibles, et qui laissent songeur. Voici, en conclusion, ce que rapporte Martine Boncourt:

> *Les parents ont mis le nez dans notre argent*
>
> Et certainement pas de la manière que j'attendais. Pas de critiques, pas d'inquiétude sur le plan éducatif. On me fait confiance.
>
> Mais cette histoire de rentrée excédentaire a fait le tour du village. Et j'apprends par *un-parent-qui-me-veut-du-bien* que tel parent d'élève s'est procuré le tampon de l'école et que, grâce à ce petit objet magique aux pouvoirs illimités, il fabrique autant de monnaie que le demande son fiston. On a peine à le croire[170].

La pâte du praxico-culturel travaillée hors de son Lieu, dans le doxique contingent, le plus sauvagement idéologique qui soit : autre exemple de ce qui distingue une praxis d'une situation sociale lambda. Preuve que le *mana*[171] n'attend pas qu'on l'impose pour circuler !

---

[169] Laffitte, *Une Journée dans une classe coopérative, op. cit.*, p.91.

[170] Boncourt, monographie citée, p.258.

[171] Le *mana* est la force qui se retrouve dans chacun des êtres totémiques Ce terme a été vulgarisé, entre autres, par Hubert et Mauss, dans leur « Esquisse d'une théorie générale de la magie », (paru dans *L'Année sociologique*, 1902-1903, repris dans Marcel Mauss, *Sociologie et Anthropologie*, Paris, PUF, Quadrige, 1950, p.1-141).

La prise en compte de la monnaie dans la praxis se révèle dans la complexité propre à son intégration dans un cadre macrosocial qui lui impose une pression doxique particulièrement forte. Une approche anthropologique du concept de monnaie dans une classe ne saurait être théoriquement complète, pratiquement réaliste, et éthiquement contrôlée sans prendre en compte cette relation entre la doxa du groupe, où la monnaie est un outil institutionnel, et la doxa du champ social, où elle n'est souvent réduite qu'à sa fétichisation : l'argent.

> Je savais que donner la parole au sujet — même enfant — est capital. Il m'a fallu du temps pour réaliser que prétendre entraîner les enfants à un pouvoir individuel et collectif, sans relier ce pouvoir à la production et au maniement de l'argent, n'était peut-être qu'une aimable plaisanterie[172].

La position de la classe en tant que circuit d'échanges, entre réciprocité généralisée et réciprocité équilibrée, n'est pas la simple application d'une théorie à d'idéal idéologique que l'on se ferait de l'enfance et de l'éducation : elle n'a de portée idéologique, voire subversive de désaliénation, que parce qu'elle se révèle être une nécessité praxique d'organisation. Il s'agit de créer les conditions optimales pour que l'enfant apprenne non seulement à grandir sur le plan cognitif, mais aussi à gérer son pouvoir, sa valeur et son rapport à la loi. Gérer l'argent ne sert pas qu'à mieux apprendre à compter… Le but sérieux de la pédagogie institutionnelle est de « désinfecter » les relations entre individus et les usages de cette monnaie intérieure des projections doxiques. Or, la monnaie, ce tabou si profond, est l'une des institutions les plus propices à la mésinterprétation ou à la récupération. Il est donc impossible, lors de la mise en place de la monnaie, d'ignorer l'intégration de l'école dans la société. À cette condition seulement, on peut mettre en place un milieu, non pas autarcique (la classe ne se veut pas une utopie idéologique anti-sociale, autonome), mais non vicié, qui agisse efficacement sur les sujets. L'éthique et la théorie praxiques ne visent pas la purge complète d'une pression aliénatoire d'origine sociale ou idéologique. ; leur but est d'éviter l'évitement de l'annexion du fonctionnement de la classe aux seules lois de ces deux instances. Elles visent donc tout autant à éviter la dissolution théorique de la pédagogie dans des disciplines qui brancheraient

[172] Laffitte, *Une Journée dans une classe coopérative, op. cit.*, p.84.

directement la doxa du champ éducatif sur la vie interne de la classe, détruisant d'emblée sa spécificité, et ruinant donc toute chance pour l'école de remplir efficacement sa tâche éducative.

L'analyse par les praticiens de cette pression doxique est constante, et porte en premier lieu sur leur propre relation à la chose :

> Dans la société française du XX^è siècle, les enfants n'ont pas plus accès à la parole (…) qu'à l'argent.
>
> Ils ont de l'argent qu'ils ne gagnent pas et qu'ils peuvent rarement utiliser à leur guise. C'est de l'argent-cadeau qui ne signifie que l'aptitude à être reconnu satisfaisant par un détenteur de pouvoir. Payer un enfant serait reconnaître la valeur de sa production ou de son travail, signes tangibles de sa valeur personnelle. On ne paie pas un enfant : on le récompense. Le cadeau, signe de la puissance et de la bonté du donataire, scelle par la reconnaissance l'aliénation du récepteur.
>
> Ne nous étonnons pas de voir l'école distribuer des prix, des *satisfecits*, des bons ou des mauvais points et des jugements de valeurs.
>
> Ne nous étonnons pas davantage qu'un instituteur normalement institué n'aie pas « naturellement » l'idée d'introduire en classe une institution qui remettrait en cause son pouvoir extraordinaire de décider du bien (ce qui me satisfait) et du mal, son contraire…
>
> Supprimer les récompenses aliénantes, et affirmer que le travail enthousiasmant n'en a pas besoin, ne résout pas plus le problème de l'argent. Et ça ne l'empêche pas de se poser.
>
> Quelles que soient les intentions, la meilleure façon — habituelle et convenable — de l'esquiver, est de maintenir l'argent hors de portée des enfants. [en note : « …Hors de portée aussi des petits fonctionnaires chargés de défendre la morale et l'ordre établi. »]
>
> Pas question de monnaie avec laquelle chacun pourrait monnayer Dieu sait quoi ! Pas d'histoires. Comme celui de la mère et de l'esclave, le travail de l'enfant ne peut être que gratuit et obligatoire. Seul objectif : faire plaisir, satisfaire le maître ou ce qu'il représente.
>
> … Donc je n'y avais pas pensé[173].

Cette analyse concerne également les enfants. Là encore, on note souvent qu'il s'agit d'une question de confiance : une fois l'inutilité des défenses avérée, la confiance, puis la croyance peuvent s'instaurer.

> *De quelques phénomènes liés à la monnaie*
>
> *Le refus*
>
> « J'en veux pas, tu peux te les garder tes sous ! » : réaction normale de nouveaux arrivés, ex-héros de l'indépendance. C'est leur affaire. Quand ils ne se sentent plus en danger, ils renoncent à leurs défenses inutiles, et vont chercher leurs sous en papier dans la poubelle (d'où parfois, ils ont disparu).
>
> *Le vol des points*
>
> L'expérience prouve qu'il est rare. (…) En général, on trouve des solutions. Intérêt ici, d'une monnaie intérieure : l'incident n'a pas de conséquences catastrophiques. Il devient une expérience sociale utile. Chacun apprend à ne pas laisser traîner ses sous[174].

[173] Laffitte, *Une Journée dans une classe coopérative, op. cit.*, p.84.

[174] Cette présentation du problème du vol me semble, telle quelle, trop rapide. On verra que lors de crises graves liées à ce problème, c'est tout l'édifice de la classe, la confiance et la croyance mises en ses institutions, qui se trouve mis en danger.

> *La perte*
> (…) Symptômes plus que défaut[175].

Sans compter que le traitement d'une réalité au sein de la classe, au moyen des règles intérieures, peut être l'occasion d'un apprentissage qui concerne également les lois de l'usage macrosocial de la monnaie. Ainsi :

> *Les associations*
> *(…) Les fluctuations de la monnaie*
> (…) S'il est fréquent de voir des enfants suivre le cours de la bille, pour en acheter quand il est au plus bas, il arrive aussi que certains achètent des points avec des francs.
>
> La banque ne peut, sans risque, fabriquer de l'argent : nécessité d'une politique monétaire. Intérêt surtout d'y associer les enfants, si l'on croit bon d'utiliser ces phénomènes pour un apprentissage réel de la gestion, voire de l'économie.
>
> Là encore : maîtriser un pouvoir pour le donner aux intéressés. Laffitte, *Une Journée dans une classe coopérative, op. cit.*, p.88-91.

Enfin, il ne faut pas oublier la dimension propre à la praxis : la subversion. À ne pas confondre avec la contestation, que l'on retrouverait plutôt dans les expériences que j'évoquais plus haut, tentées par une isolement utopique de la classe par rapport aux lois sociales : on sait qu'une telle volonté de bâtir ces murs blancs protecteurs chers à Alain est le meilleur moyen de renforcer l'inaction de l'éducation sur l'aliénation imaginaire aux lois macrosociales, en les refoulant sans les traiter. Cette subversion, au contraire, se repère surtout lorsqu'elle va toucher à des tabous qui font se lever généralement les boucliers de l'ensemble du champ éducatif. Le but de mon propos ne se situe pas à hauteur idéologique et je ne cherche pas à distinguer des personnes, mais des *hexis* doxiques. On en vient là à l'analyse des effets non plus sur les praticiens eux-mêmes, c'est-à-dire les enfants, mais sur les acteurs extérieurs du champ social. Ces acteurs se retrouvent autant du côté des « forces conservatrices », que du côté des « forces rénovatrices » ou « contestataires ». Poser la monnaie comme un moyen donné aux plus faibles de s'organiser eux-mêmes, au lieu de les pousser à « choisir le bon camp », est une attitude qui mène à situer l'enjeu sur un terrain où l'idéologique manque de moyens pour maîtriser le débat : les sujets qui s'auto-organisent, cela fait appel à la notion de contingence et de désir, qui sont court-circuités par toutes les instances macrosociales et,

[175] Laffitte, *Une Journée dans une classe coopérative, op. cit.*, p.88-91.

épistémologiquement, par les sciences qui étudient ces instances. La socio-logique raisonne en termes d'agents et de masse, alors que la praxis raisonne en terme d'une économie des désirs, des demandes et des situations locales. Les deux échelles diffèrent quantitativement et qualitativement. C'est donc au niveau anthropologique radical, et non plus seulement socio-idéologique, que s'articulent les réponses praxiques. C'est la condition même de l'existence des praxis que d'établir ce lien entre pouvoir et sujet au profit du sujet, et non au profit de l'enrôlement des individus sous les drapeaux de n'importe quelle idéologie, fusse-t-elle celle d'un quelconque « parti des opprimés ». La dernière étape de cette thèse creusera cette différence, mais il importe ici d'en signaler l'existence afin non seulement de définir mais de maîtriser la spécificité, la complexité et l'atopie de ce « milieu symbolique d'échanges réciproques » qu'est la classe coopérative.

> Nous serions vite accusés de « faire de la politique »… si des réactions plus « affectives » ne venaient au bon moment occulter ce problème :
>
> — Ce n'est pas sérieux, votre monnaie de papier, c'est un jeu : vous n'utilisez pas la vraie monnaie.
>
> Remarque très juste, du reste : hors du territoire de la classe, notre monnaie n'a pas cours. Notre argent pas « vrai » est aussi fictif que le franc et le mark. Les enfants, eux aussi, sont surpris au début, par ces « sous en papier ». ils sont encore plus surpris quand ils constatent qu'ont peut quand même « acheter des trucs » avec.
>
> Ça leur permet de découvrir que le billet de 10 francs est aussi « en papier », qu'il n'a cours que sur le territoire national et que, comme toute monnaie au XX^{è} siècle, c'est une monnaie fiduciaire qui peut se dévaluer.
>
> *Réaction normale : le scandale*
>
> « Je pourrais sans risque, discourir sur l'autogestion, mais dès qu'il est question d'entraîner réellement les enfants à la gestion financière de leurs propres affaires, à commencer, bien sûr, par ce qui les touche de près, leur budget personnel, alors là, rien ne va plus. Nous sommes voués à la vindicte publique. Phénomène intéressant. » [Fernand Oury]
>
> Plus d'un siècle après Marx, on pourrait savoir distinguer la monnaie, qui permet les échanges, du capital qui assure sa propre accumulation par l'exploitation de la force de travail, et suppose la propriété privée des instruments de production.
>
> « On mélange tout : monnaie, argent, capital, bénéfice, salaire, plus-value… On parle d'exploitation parce qu'un travail libre est payé, de fausse monnaie… et presque d'attentat à la pudeur en voyant un chérubin manipuler de vrais sous…
>
> Il ne s'agit ni d'ignorance ni de débilité. Simplement de réactions affectives qu'il faut bien considérer comme normales… La monotonie du discours est un signe. » [Fernand Oury]
>
> « Le tabou de l'argent sera peut-être le dernier à résister à la révolution des mœurs, plus coriace encore que celui du sexe. » [Jacky Chassanne]

> Par contre, pas besoin d'avoir lu Freud pour savoir ce que le bon sens nous répète (…) C'est sale, c'est de la merde (…). C'est du pouvoir, aussi. Et le scandale assuré. (…)
>
> Nous n'avons ni l'espoir, ni l'intention de convaincre qui que ce soit : toute discussion dans un tel domaine est impie, donc inutile. Une étude sérieuse des effets de l'argent dans la classe coopérative reste à faire : ce n'est pas le lieu[176].

3. La monnaie et la valeur de l'inéchangeable : le sacré dans la classe coopérative

i. L'inéchangeable dans un circuit d'échanges

« Ce n'est pas le lieu » : voire. Car on peut à présent faire retour à ce que Godelier remarquait à propos des choses inaliénables et inaliénées, tels les présents des dieux aux hommes, et qu'il rapprochait de la catégorie du sacré. Il distingue tout d'abord ce qui est susceptible d'être échangé dans un milieu symbolique, de ce qui ne peut l'être : il y a certes la monnaie, d'où un échange économique au sens strict, mais aussi des échanges socialement plus fondamentaux, pouvant inclure des objets dont la valeur n'est pas seulement fiduciaire. Ainsi, dans une classe coopérative, certaines choses ne peuvent pas être payées, car elles sont inestimables : celles où le sujet lui-même est « à l'état brut » et *crée* sa propre valeur. On atteint là un travail du symbolique et de la valeur qui dépasse l'économique au sens strict du terme, et qui l'intègre dans une économie générale des pratiques et de leurs valeurs. C'est donc généralement sur le statut de ce qui s'échange que l'on se fixera, et il ne s'agira pas tellement de définir ces objets selon des critères « matériels » ni « objectifs » (encore que le cas est légiféré, en particulier pour les objets vendus au marché).

Dans la classe coopérative, ce qui ne peut être échangé, c'est ce qui marque la singularité de chacun. Les « objets » emplis d'une telle singularité restent propriété de leurs propriétaires initiaux ; ces derniers « doivent les garder, ce qui ne les empêche pas de faire bénéficier ceux qui ne les possèdent pas des bienfaits que ces objets dispensent[177]. » En faire bénéficier les autres, dans le cas de ce qui singularise chacun, c'est accepter par exemple qu'un texte, qui reste propriété de son auteur, devienne en même temps patrimoine du groupe. Ces objets gardent un statut spécial, mais sont désormais marqués, reconnus, et ne connaissent ainsi plus le sort qui les cantonnait au refoulement, au non-dit. C'est ainsi que bien des émois arrivent à

[176] Laffitte, *Une Journée dans une classe coopérative, op. cit.*, p.88-91.
[177] Godelier, « Don », art. cit., p.782.

être dits, mis en forme, « posés » dans des mots ou des actes. Cette sortie de l'intime sur la scène du groupe n'est possible que si le sujet a confiance dans la loi de ce milieu, et également croyance dans les moyens d'expression de ce milieu. La confiance peut être acquise dès lors qu'il sait que de tels objets, sacrés à ses yeux, vont être marqués, *tabu*, exclus de l'ensemble des objets réductibles à une valeur d'échange. Seul Christian aura le droit de chercher à savoir pourquoi il faisait pipi : la seule chose qui intéresse le groupe est qu'il ne gêne plus, et la Loi de la classe est là pour l'aider à grandir, pas pour faire sa psychanalyse[178].

À partir du moment où la monnaie a réintégré l'enfant dans la dialectique des identifications, elle va pouvoir alors essayer d'embrayer sur le véritable épanouissement de ce petit individu qui se construit. Et c'est là que le respect du non échangeable va être des plus importants. Car alors peuvent revenir les images de soi que chacun tire de son statut : être « le ceinture marron » est un statut inaliénable, sinon s'effondre la notion du grandissement lié à l'efficacité des ceintures de comportement. Ce qui fait qu'on ne paye plus Christian une fois qu'il est passé ceinture jaune, là où sa ceinture blanche lui offrait un salaire. Grandir est inexorable. Cet attachement du sujet à la valeur, qui s'inscrit dans les statuts institutionnels, est d'autant plus profondément enraciné lorsque, par ses créations qui entrent dans le patrimoine de la classe, l'enfant devient sujet culturel. Ensuite ct ce que chacun livre de son intimité à la classe relève aussi du sacré. La croyance dans l'efficacité du milieu réintègre cette question de l'échange dans sa dimension symbolique au sens large : la valeur n'est pas que son image habituelle de détention d'une puissance fiduciaire, elle mène aussi à une poièsis langagière. Par les mots et les topoi que lui offre le groupe, le sujet peut articuler et exprimer cet émoi qu'il gardait dans le mutisme du sans-statut. Le respect commun passe par exemple, lors qu'un Quoi de neuf ? ou d'un Choix de texte, par la qualité de l'écoute et des questions permise par tout un ensemble de règles et un entraînement à la vie en commun qui forme le quotidien de la classe. C'est dans cette structuration de la classe comme un Lieu offrant des espaces d'accueil que chacun peut venir fréquenter intimement, que réside la cause profonde d'une telle aliénation symbolique des enfants aux « lieux communs » de la classe, cette fois entendus comme formes langagières, des topoi que leur utilisation

[178] Il est à noter que l'on retrouve ce même respect au niveau des élaborations monographiques, qui refusent de publiciser les dimensions trop intimes, y compris quand l'articulation conceptuelle optimale le réclameraient.

et déchiffrement défigeront constamment, et que l'écriture et les paroles des enfants augmenteront sans cesse[179].

En ce qui concerne cet objet qui ne peut être échangé, et qui reste toujours, d'une certaine façon, lié à son émetteur/propriétaire, il est intéressant d'étudier le cas d'un don à la vie de la classe d'un tel objet dont l'élève ne cesse cependant pas d'être le propriétaire initial — un texte libre, un objet pour la table d'exposition, etc. Une telle étude ne mettrait pas l'accent sur l'objet lui-même mais sur la source de sa valeur, à la fois source collective qui en fait une richesse groupale, et source singulière dans laquelle réside la dialectique intime entre l'énergie du désir et sa sublimation sous une forme travaillée et parlée. C'est à partir des conditions imposées par le contexte et à propos d'activités précises du groupe que se met en place une organisation institutionnelle du milieu ; et de là, les faits, paroles et créations des enfants peuvent prendre une valeur qui unifie le groupe autour d'un patrimoine. Dans une certaine mesure pourtant, tout reste dans la sphère du singulier, et jamais le sujet n'est sommé d'abdiquer de cette intimité pour se fondre, lui et ce qu'il considère comme sa valeur, dans la valeur d'échange ou d'usage de l'objet qu'il donne au groupe.

Mais au-delà des objets eux-mêmes, cette neutralité assurée permet de faire pénétrer dans le circuit de la valeur, ce qui ne peut être cependant saisi et manipulé : le désir. Rien n'est possible sans le désir, celui que chacun décide ou non d'aliéner à la Loi du groupe. On le verra dans la suite de cette étude, c'est la marque du plus intime et du plus singulier : le sujet. La praxis n'a pas à l' « attraper par la queue » par la praxis, mais plutôt à le déployer. Ce qui est de l'ordre du sujet est laissé à la discrétion de chacun et, dans ce milieu, le sujet poursuit son trajet vers l'articulation toujours plus affinée et maîtrisée d'une parole, d'une action, d'un sens à son existence. Ce qui représente l'objet sur lequel travaille directement la praxis, ce sont seulement les moyens d'aliéner le désir à la demande à travers des situations institutionnalisées.

[179] Ce mouvement, c'est la dialectique vive d'une culture praxique, dont la description viendra ultérieurement dans cette enquête.

Mais quel que soit l'objet, ou quoi que ce soit qui en lui est de l'ordre de l'inéchangeable, il n'en reste pas moins nécessaire qu'existent une norme et un circuit, pour en apprécier la valeur. Et qui dit échange d'une telle valeur intime, dit production de cette valeur sous une certaine forme. Ces formes sont de deux ordres au moins : institutionnel et culturel. Institutionnellement, elles peuvent recouvrir la notion de statut, et dans ce cas c'est une dimension de sa personne sociale que l'individu aliène dans le circuit de la valeur commune : ce sera le phénomène de l'identification au statut, à travers entre autres l'institution des ceintures de niveau (ceintures de comportement surtout, mais également ceintures de niveaux, concernant toutes les autres domaines de la création de valeur : écriture, calcul, sport, imprimerie, etc.). Cette valeur que prend l'individu dans le groupe pourra aller jusqu'au statut d'ancêtre, et l'on assiste alors à une historialisation de l'institutionnalisation — l'un des ponts de la machine institutionnelle vers la dimension culturelle de la vie de la classe. Culturellement, la valeur de soi peut également prendre la forme du poiétique singulier, à travers entre autres l'écriture de texte libre, la réalisation d'objets ou de faits, de performances salués pour eux-mêmes. Alors le sujet a donné une forme au groupe qui augmente le patrimoine commun, mais reçoit en échange une reconnaissance qui fait de lui un auteur, reconnaissance qui tout à la fois révèle et respecte cette relation unique entre lui et sa création : non seulement il conserve une part de cette valeur irréductible qui le définit, mais encore cette propriété qui lui est solennellement reconnue ne peut que renforcer la valeur qu'il s'attribue à lui-même. On touche là au narcissisme, qui est souvent l'un des points de faiblesse de bien des enfants, sentiments d'échec, tentations d'abandon, aliénation dans des carapaces violentes, etc. Bref, la classe coopérative permet à bien des enfants de retrouver l'accès aux fondements de la valeur de soi et de ses fondations gâtées ; ce qui bien sûr ne vaut que si un tel travail est branché sur une activité sérieuse, et sur une exigence qui rebranche l'estime sur un principe de réalité, et la norme d'une telle valeur sur un critère inspirant confiance. Ce qui, pour dérouler une dialectique que j'ai déjà évoquée, permet le retour d'une catégorie existentielle, à égale distance de ce narcissisme originaire et de l'aliénation à la Loi symbolique : la croyance. Croyance en la valeur d'une loi,

croyance en autrui, croyance en soi. Et lorsqu'à nouveau le désir embraye, on dit en général que l'enfant « se remet à y croire »…

Ainsi, à travers l'étude de ces formes que peut prendre le rapport du sujet au circuit d'échanges dans la classe, on aurait d'un même mouvement le nœud matériel dans lequel s'articulent et émergent les trois dimensions praxiques de la formation de toute valeur : l'objet contingent, le système d'échange dans lequel il apporte sa matière et dont il retire une valeur, et la manipulation de cet objet symbolique par l'agent de la valeur (celui pour qui et par qui cette valeur est reconnue, efficace, mise en circulation). Manipulation forcément singulière, puisqu'elle correspond en profondeur à la problématique existentielle de l'individu. C'est à travers ces trois dimensions que chemine le sens, et qui dessineront l'évolution de cette enquête sur la vie des classes et de leurs sujets.

ii. Sacré praxique et respect du sujet

L'importance et le sens que prend pour chacun l'entrée dans la classe ainsi travaillée et pro-posée, cela ne se décide ni ne se vote. C'est même pour cela qu'une classe coopérative TFPI est si fragile : son existence, ce qui la distingue d'avec la situation scolaire classique et imposée, ne repose que sur le désir ou non des enfants d'y adhérer, et d'apporter dans ce commerce commun ce qu'ils jugent bon de donner. Et cela se fera seulement si leur confiance est suffisante. Aux yeux de la praxis, c'est cela qui relève précisément du sacré. Le sacré, c'est-à-dire le fondement grâce auquel une relation de croyance, entendue comme confiance emphatisée, et de confiance, entendue comme croyance fondée, peut s'établir entre le sujet et la loi de son groupe. Le sacré est de l'ordre de l'évidence fondatrice, de l'intouchable absolu en même temps que du but ultime de la pratique, de ce qui en dernier ressort donnera la valeur au travail effectué par la praxis. Et c'est dans le respect de cette part d'intime, de conservable par devers soi, que naît et se conserve la force de la valeur de ce qui est mis dans le commerce de la classe. Non seulement lors du marché, où les enfants apportent ce qu'ils veulent, hormis certains objets (biens de la famille, entre autres) ; mais surtout avec ces textes pour le journal, ces objets pour la table d'exposition, ces gestes qui n'entrent pas forcément

dans la catégorie de ce qui est payé mais qui font mieux marcher la coopérative, et qui font vivre le groupe et ses sujets.

Sujet de la Loi comme sujet du désir, quelle que soit l'individualité considérée, c'est le respect de cette dimension subjective qui relève du sacré fondamental, et c'est en cela que la praxis de la classe coopérative prend en compte l'humain au niveau anthropologique. Mais on ne peut considérer close cette discussion sur ce qu'est le sacré d'un point de vue praxique. Car la notion même de respect n'est pas un donné anthropologique, et fait l'objet d'une volonté et d'une mise en œuvre. Cette gestion est le telos de l'institutionnalisation, et son maintien en vie témoigne d'une culture dans la praxis. C'est au moins jusqu'à ce point de la vie des praxis qu'il faudra attendre pour confronter d'une part la place que joue dans la vie praxique cette dimension du sacré, mise en lumière par l'ethnologie, et d'autre part ce qui est affirmé par la praxis comme étant sacré. La spécificité de la praxis par rapport à une situation ethnologique classique se marque par la prise en compte de deux dimensions : l'éthique et le théorique.

En ce qui concerne l'éthique, une part de la valeur de ce que donne l'individu à son groupe ne peut exister qu'au sein de la culture de ce groupe. L'autre part appartient à sa propre aire — existentielle. C'est la part du sujet ; or c'est cela qui constitue le sacré aux yeux de la praxis. Ainsi, la praxis est dans sa structuration même une ouverture et un respect envers ce qui est inassimilable. Or ce statut sacré, qui devrait aliéner le sujet à la route Kula, désigne bien une telle aliénation ultime — sauf que cette route n'appartient pas au territoire de la praxis ni de sa culture. Structuralement, la praxis n'est pas un groupe culturel autonome et fermé, mais une machine qui lance l'aliénation de l'individu à sa propre route, à sa propre demande. Et pourtant, ce respect et cette efficacité praxiques dont profite le sujet pour son propre compte, n'est présent qu'en déployant une culture, c'est-à-dire un fonctionnement à hauteur de la machine dans laquelle il s'aliène. Le sacré praxique, c'est précisément ce qui est de l'ordre du sujet, mais plus fondamentalement, on le verra à propos de la dimension textuelle de la praxis, c'est ce qui échappe à sa législation, au tissu, au « texte » de ses institutions et de sa culture — et qui néanmoins fonde la praxis et

la fournit en énergie et en matière. D'un point de vue éthique, on peut déjà définir le sacré comme ce qui a un statut négatif — enjeu qui se révélera dans toute son importance par la suite.

En ce qui concerne l'effort de théorisation consubstantielle à la praxis, elle est irréductible à la seule dimension de discours idéologique — sans pour autant que cette dimension soit totalement hors-jeu. Le sacré praxique relève en effet de la pertinence théorico-pratique : l'accès au statut de sujet est un résultat vérifiable ou infirmable du travail praxique, et reste inséparable de la teneur théorique du discours de la pédagogie institutionnelle — Mais tout autant, ce concept de sacré révèle, sur un plan différent et cependant connecté, de la teneur idéologique de cette pertinence. Bref, il faudra attendre l'analyse de l'ancrage de la pédagogie institutionnelle dans le champ socio-idéologique pour se faire une idée suffisamment complexe de ce que peut être un concept praxique du sacré — c'est là une pierre d'attente de plus.

Mireille Perbal est arrivée en septembre 2000 dans une classe particulièrement difficile de Béziers — l'école primaire est réputée la plus difficile de la ville —, au sein d'un environnement social des plus déstructurés — la majorité des familles sont éclatées, monoparentales, ou connaissent des difficultés financières, légales (prison, drogue, etc.) et, bien évidemment, comprennent de nombreux membres souffrant de troubles affectifs. Déstructuration généralisée de tout tissu humain, absence totale de la notion de limite dans l'esprit (et le comportement physique) des enfants, de la notion de respect d'autrui et de soi-même, incapacité d'entendre ou parler à force de crier et de hurler, déconstruction psychologique de la majorité des enfants : face à cette perte profonde des repères symboliques, la première réaction de la maîtresse d'école est d'instiller des germes de repères, des perches possibles. Elles attendront des semaines avant d'être vraiment saisies et manipulées par les enfants. Il n'est pas surprenant d'apprendre que pour lancer l'action de la machine institutionnelle, M. Perbal a fait appel à l'institution la plus basale, la seule peut-être qui pouvait aller instiller des germes de valeur dans les couches symboliques les plus abîmés de ces enfants amochés : la monnaie intérieure. Sa décision est aussi rapide que son constat du délabrement de la

situation, et intervient dès le deuxième jour. Les effets ne s'en feront sentir que bien après Toussaint… Une fois l'entrée dans le circuit de la valeur assurée, se referme sur les enfants ce fameux « piège » dont ils ressortiront grandis. Réinjecter du symbolique semblait une absurde goutte d'eau potable dans l'océan. Quelle alchimie de la classe les a malgré tout menés, depuis leur jungle urbaine, à accepter et faire vivre ce milieu humain ? Toujours est-il qu'à la fin de l'année, c'est une classe coopérative qui existe. Et qu'à partir d'un certain moment, ces petits d'homme seront eux-mêmes saisis par le symbolique. Sans parler de quelques effets annexes sur le comportement de certaines mères d'élèves… À ce niveau, ce n'est plus d'éducation qu'il faudrait parler, mais d'hominisation.

IV.
Langage et éthique
la dimension sémiotique de la praxis

Le Conseil, c'est pour pas se battre

(11 ans, Perfectionnement[180])

La classe est un milieu travaillé par du symbolique, par des lois régissant l'organisation et la géométrie des relations entre les individus, ainsi que par tout un tissu de paroles singulières formant un discours commun — ce que l'on analysera plus tard, sous le chapitre de la culture de la classe. La classe devient un milieu qui se donne à lire, où des choses peuvent être repérées. Des sujets peuvent s'inscrire, « trouver leur place », puis « placer leur voix » et enfin tracer leur voie vers une expression personnelle — ils grandissent. La classe est ainsi, de façon indissociable à sa dimension symbolique, un lieu de langage. Il serait vain de prétendre faire le tour en quelques pages de cet aspect récurrent de la relation du sujet au langage. Je vais donc seulement commencer à tisser les principales problématiques qui ne cesseront de se complexifier et de s'étoffer par la suite.

[180] Cité *in* Laffitte, *Mémento de Pédagogie institutionnelle, op. cit.*, p.114.

Dire que « tout est langage » est malheureusement devenu un cliché, un slogan rapide qui finit par faire oublier la question pratique essentielle : à quel titre tout ce qui est pris dans le filet du symbolique peut-il faire l'objet d'une articulation langagière, et faire signe ? Bref comment y a-t-il langage dans cette classe qui se veut un Lieu dédié à l'accès du sujet à la Loi et à la parole ? Cette question que jamais les praticiens n'oublient, est celle de la sémiotique. Le processus sémiotique est à l'œuvre dans tout phénomène humain. Il en existe plusieurs approches regroupées sous le terme de « Sémiotique ». Mais, tout comme pour les sciences anthropologiques et ethnologiques, je ne vais ni ne veux viser à l'exhaustivité ; pour des raisons de proximités théoriques avec les enjeux de ma propre réflexion sur les praxis, et qui se clarifieront au fur et à mesure de cette enquête, j'aborderai la question du traitement sémiotique du réel au sein de la praxis en m'appuyant sur la théorie de sémiotique culturelle de Georges Molinié : la sémiostylistique — ce qui ne m'empêchera pas de faire appel à d'autres théories sémiotiques.

1. Rapports entre praxis, langage et sémiose

i. Un milieu qui travaille le langage

La classe coopérative accueille les individus en tenant compte du langage et du symbolique à un niveau fondamental : quel que soit le rapport du sujet au langage, il ne peut pas ne pas y avoir imprégnation de l'humain par le langage.

> Aucune échappatoire n'est concevable : il ne peut y avoir que des trous, des ratures ou des gommages d'un texte. (…) Et c'est ce dire qui est le corrélat logique du clivage premier de la *Spaltung* fondatrice[181].

On verra ce point plus en profondeur, évidemment, lorsque l'on en viendra à la pris en compte par la pédagogie institutionnelle du champ de l'inconscient freudien. Mais ce champ est précisément ancré dans la dimension du langage — c'est du moins cette proposition qui constitue la base de l'apport lacanien à la théorie de Freud, apport qui a marqué de façon décisive la pédagogie institutionnelle. Les sujets de la classe coopérative peuvent évoluer dans leur existentialité et non seulement dans leur socialité, par opposition à

[181] Jean Oury, « Psychothérapie institutionnelle et Sémiotiques », *Psychanalyse et Sémiotique, Colloque de Milan, mai 1974*, Paris, 10/18, 1975, repris dans Oury, *Onze heures du soir à La Borde, op. cit.,* p.29.

la seule situation anonyme et générique du champ éducatif qui ne se préoccupe que d'agents et de certaines dimensions de l'humain, mais pas de l'humain dans sa complète dimension anthropologique.

> L'existant, c'est l'être parlant, le parlêtre comme disait Lacan. Dire qu'on s'occupe de la vie pure, faire de la biopolitique, ça aboutit aux camps. Il y a des livres là-dessus. Or, par définition, l'État ne s'occupe que du *bios*, de la vie pure.
>
> La vie quotidienne d'un être parlant, ce n'est pas son problème[182].

La praxis tente de maintenir l'accueil de l'humain à son niveau le plus génésique. Ce qui situe son urgence à la juste place à laquelle l'accule un certain état du champ macrosocial : juste avant la mort du sujet par asphyxie dans un milieu anaérobie. Combien d'enfants prêts d'échouer, de s'échouer, tant scolairement qu'existentiellement ? Que Jean Oury (qui n'a pas attendu *La Méthode* pour le dire) aille en cet endroit jusqu'à l'évocation des camps, cela semblera-t-il excessif ? La suite témoignera peut-être que non…

Quoiqu'il en soit, laissons le soin à Jacques Ardoino de constater que :

> Le *travail pédagogique plein* (c'est-à-dire non réduit à des procédures) est, en tout premier lieu, un travail sur le *langage*[183].

ii. Un milieu que travaille le langage

Le Conseil de coopérative est un des lieux par excellence où la question du langage est posée dans sa dimension la plus neutre et basale. « Institution instituante », il s'agit d'une réunion hebdomadaire ou bihebdomadaire, où la classe se réunit pour prendre des décisions concernant la vie et les activités du groupe, régler les conflits, etc. (j'y consacrerai une description plus précise dans un autre chapitre). Le Conseil est un lieu de régulation de la vie de la classe, ce qui l'a fait comparer au rein de l'organisme. Mais tout autour de ces discussions, c'est aussi l'accès à la parole et au langage qui se déploie.

> Tout a besoin d'être repris sur un plan symbolique, et au besoin remanié : c'est peut-être le rôle essentiel du Conseil de coopérative.
>
> (…) Il est essentiel de connaître les institutions, les rôles, les responsabilités de chacun et de pouvoir déchiffrer le langage du groupe. Car c'est un moment privilégié de langage : les participants abandonnent leur rôle, leur statut habituel et, par là même, un certain nombre de défenses, pour parler ensemble à propos de quelque chose d'actuel, de vécu, voire de traumatisant.

---

[182] Marie Depussé, Jean Oury, *À quelle heure passe le train ? Conversations sur la folie*, Paris, Calmann-Lévy, 2002, p.314.
[183] Jacques Ardoino, « Des allant-de-soi pédagogiques à la conscientisation critique (L'articulation problématique des Sciences et des Pratiques sociales) », Préface à Imbert, *Pour une praxis pédagogique*, Vigneux, Matrice, 1985, p.XV-XVII.

> Les communications s'établissent sur un plan de relations sociales et mettent en place les unes par rapport aux autres, la signification des choses, des rôles, des personnes et des événements.
>
> À la faveur d'émotions collectives, la communication s'établir sur un plan plus profond, moments riches de possibilités d'interventions très efficaces[184].

Il s'agit aussi d'une réunion thérapeutique, tant pour le groupe que pour les individus, dans et par la parole du groupe autour de l'organisation de la classe, à propos de questions matérielles, symboliques ou intimes — ce qui permet à ces dernières de ne pas être emphatisées et réifiées. Il n'y a donc pas à le confondre avec un psychodrame ou un T Group, dont le principe d'efficacité repose sur une catharsis, donc sur la manipulation des émotions intimes à une échelle groupale et publique : technique aux conséquences dangereuses et aux vertus structurantes douteuses quand il s'agit de gérer non pas le rassemblement momentané de plusieurs individus, mais toute la vie d'un groupe.

> L'interdiction des passages à l'acte et l'obligation de la verbalisation dans un groupe contrôlé où la parole dite et reçue donne un sens aux événements, (…) favorise l'acceptation de la réalité [*vs* réel lacanien] (…), condition de l'action sur cette réalité[185].

Les « émotions collectives » ne doivent pas devenir effusion, mais permettent justement, une fois articulées, d'arriver à la parole vraie : c'est là l'importance du langage et des repères, c'est-à-dire de la fonction fondatrice du logos.

Ce qui se dit au Conseil de coopérative doit souvent être considéré comme un symptôme et ne doit pas être traité directement, ce qui ne signifie pas pour autant que cela est négligé :

> Reste à régler des conflits dont la signification est minime pour le groupe ou même niés, alors qu'elle est réelle pour l'intéressé. La répétition semble un indice précieux soit de la non-acceptation de la décision collective, soit de la non-acceptation de l'individu par le groupe. On observe des tentatives successives au cours desquelles, l'individu tente de faire comprendre son drame. En cas d'échec, il y a souvent régression vers des formes inférieures du langage, cris, mimiques, gesticulations.
>
> Le Conseil peut facilement devenir un lieu favorable à l'extériorisation de drames individuels, de conflits anciens non résolus. Ces situations demandent de la part du maître, vigilance et disponibilité accrues, pour savoir écouter et faire écouter le groupe, sans chercher à imposer des solutions hâtives ou à étouffer les drames éveillés[186].

---

[184] Aïda Vasquez, Fernand Oury, *Vers une Pédagogie institutionnelle*, Paris, Maspero, « Textes à l'appui », 1967, p.82-83.
[185] Aïda Vasquez, Fernand Oury, *De la classe coopérative à la Pédagogie institutionnelle*, François Maspero, « Textes à l'appui », 1971, p.471.
[186] Vasquez, Oury, *Vers une Pédagogie institutionnelle, op. cit.*, p.90-91.

Plus que le rein ou le poumon, le Conseil tend alors à devenir le cœur du groupe, moment de langage créateur de nouveaux dynamismes ainsi que d'une identité irréductible, et qui se remarque avant tout par une façon de parler qui ne peut se confondre avec d'autres. Appellera-t-on cela une parole ? Non, car il n'y a pas de parole de groupe, la parole étant singulière comme le fantasme, et ne pouvant être que de l'ordre du sujet. Un discours ? Non, car alors il s'agirait d'un contenu, donc d'un formatage doxique purement et simplement, or c'est dans une façon de réagir au contingent, à l'imprévu, que se situe l'adaptation praxique. Le discours et son contenu, on le verra par la suite, entretiennent un rapport étroit avec ce point de contingence, mais les paroles de ses sujets n'en sont pas la « traduction » ; encore moins, nulle concertation consciente n'est là pour formater de « bons élèves PI » ânonnant une vision du monde — la pédagogie institutionnelle serait alors réduite à de la seule idéologie. Est-ce une langue ? Non, puisque la classe coopérative fonctionne avec celle que parlent les enfants, et n'est pas une utopie coupée des codes extérieurs, nombreux et changeants qui constituent l'environnement de ses classes — des classes dont la liste, qui s'allonge depuis cinquante ans, est assez hétérogène pour ne pas céder à la naïveté d'établir une lexicologie, ou même une sémantique isolées. Cette façon de parler, reconnaissable bien qu'hétérogène, insituable bien qu'efficace, reconnaissable par bien des endroits comme fille des spécificités du groupe, travaillées par l'institutionnalisation mais avec les mots de tous et apportés par chacun, tout cela, on ne peut que l'appeler un langage.

> … c'est ce qui nous a le plus impressionnés… ces enfants avec qui pourtant nous avions joué et travaillé, nous apparaissent différents… ils ne parlent plus de la même manière… moi-même, devant ce groupe, je ne savais plus au juste comment parler[187]…

Un langage qui ne se limite pas à des mots, mais emporte l'hexis tout entière des individus qui l'acceptent, l'utilisent et le font vivre.

> J'ai le souvenir d'un collègue qui, surveillant la récréation, expédiait au piquet, d'un geste furieux, un de mes anciens imprimeurs. Très calme, le garçon obtempérait, mais sa démarche disait assez son absence totale d'émotion :
>
> « Y a rien à faire : il vient de chez toi, celui-là ?
>
> — Oh !… Et en classe ?

[187] Vasquez, Oury, *Vers une Pédagogie institutionnelle, op. cit.*, p. 91.

— En classe, ça va, il travaille. Mais tes gars, ils ne sont pas émotifs. On les reconnaît à la démarche[188].

Qui sait, pourrait-on penser à Giacometti et son *Homme qui marche…* Un langage qui, surtout, influera durablement sur les repères du groupe à travers l'écrit : le cahier du secrétaire inscrira les décisions, actes symboliques dénotés, mais aussi la dimension du code proprement dit, les mots et les orientations connotés, autant d'expressions du rapport sémiotique du groupe au monde. Ainsi, un instituteur en stage dans une classe coopérative TFPI dira :

> On peut penser que cette différence dans la façon de s'exprimer signifie une modification provisoire du mode de relation entre des personnes qui, à ce moment, se perçoivent différemment. « On s'est vu », disait un enfant, à la suite d'un Conseil mouvementé (…)[189].

L'évolution du Conseil et de la teneur de ses séances, au fil de la mise en route de la classe coopérative, suit habituellement une suite récurrente. Cela commence par du silence observateur, intrigué et sur la défensive quant à cet endroit où il est dit qu'on peut parler : mais parler de quoi ? C'est là qu'intervient, irremplaçable par une quelconque motivation ersatz, cette vie quotidienne de la classe où il se fait des choses, où se présentent conflits et problèmes d'organisation : pas moins que l'on n'institue le vide, on ne parle dans le vide. Puis vient le tumulte, lorsque l'on se rend compte que l'on peut véritablement parler ; tumulte qui est généralement amplifié par la découverte des enfants que, une nouvelle forme d'organisation étant possible, ils peuvent par la même occasion « mettre à mort » l'ancienne autorité devenue inutile. Ils entrent dans la Loi de la classe, par une Mise à mort fantasmatique certes, mais à la violence symbolique bien réelle et dont peut souffrir l'enseignant. Cette période tumultueuse est, aussi peu que la première, hors langage ; au contraire, lorsqu'il y a crise, il s'agit souvent d'un problème de langage et de communication. La cause ne se situe pas au niveau des volontés mais des capacités à articuler, et les signes émis par les uns et les autres ne sont pas à prendre au pied de la lettre. Leur portée n'est pas à situer au niveau d'une revendication consciente mais au niveau d'une demande inconsciente ou préconsciente.

> Selon notre hypothèse, la crise est avant tout une crise de langage. Dans l'incapacité de formuler une demande (parfois inconsciente), les enfants utilisent des moyens d'expression préverbaux pour tenter de

[188] Vasquez, Oury, *De la classe coopérative à la Pédagogie institutionnelle, op. cit.*, p.140.
[189] Vasquez, Oury, *Vers une Pédagogie institutionnelle, op. cit.*, p. 91.

> faire comprendre parfois quelque chose qu'ils ne comprennent pas eux-mêmes (un désir de repos simplement)[190].

Ce n'est qu'ensuite que vient la troisième phase, celle du langage proprement dit. Cette description n'est bien sûr pas à lire comme une loi d'évolution diachronique, temporelle et objective (même si l'on reviendra sur les phénomènes de périodicité et de rythme de vie de la classe). Il s'agit plutôt, aux yeux d'Aïda Vasquez et de Fernand Oury d'une sorte de matrice, de logique évolutive du comportement groupal vis-à-vis de l'institution : « Sans attacher à cette évolution un caractère de généralité, ni même de réalité, nous nous en servirons provisoirement comme hypothèse de travail (…)[191]. »

Cette troisième phase du langage met parfois longtemps à venir. L'établissement d'un rapport au langage le plus fin et le plus structurant possible est le but, patient, que se fixe la pédagogie institutionnelle, et pour lequel elle a besoin de temps, surtout dans le cas d'enfants ayant de graves carences de repères symboliques. Ainsi Angel, préadolescent délinquant, qui a à son actif plusieurs délits, et dont le rapport à la Loi, tant juridique que sociale ou anthropologique, pose à tout le moins problème… Sa monographie, « Les 3 L d'Angel ou l'accueil de la violence[192] » analyse son trajet au sein des institutions d'une classe coopérative de perfectionnement dans laquelle il sera placé d'office, en dernier recours après l'échec de l'administration juridique et psychoscolaire. Pourtant dans cette « classe rebut » qu'est la classe de perfectionnement, quelque chose va commencer d'embrayer, comme l'analyse ce passage, évoquant un état d'insertion d'Angel déjà avancé et qui a demandé bien des efforts et de la patience à toute la classe. L'extrait est à la charnière entre ce qu'a permis d'initier la qualité institutionnelle du milieu, et ce qui n'aura malheureusement pas le temps d'agir :

> *10 octobre, 14 heures*
> L'assistante sociale et l'éducatrice du service qui le suit lui avaient proposé de lui faire connaître exceptionnellement, cet après-midi, un manège de chevaux. Il avait accepté. Mais il s'est sauvé, et le voilà en classe :
> — Ça me plaît pas ! Ça tourne en rond. Je viens pour gagner du pognon pour le marché de demain.

---

[190] Vasquez, Oury, *De la classe coopérative à la Pédagogie institutionnelle, op. cit.*, p.361.
[191] Vasquez, Oury, *Vers une Pédagogie institutionnelle, op. cit.*, p.93.
[192] René Laffitte, « Les « 3L » d'Angel ou : L'accueil de la violence », *Cahiers de genèse de la coopérative*, 1992, rééd. *in* Laffitte, *Mémento de Pédagogie institutionnelle, op. cit.*, p.212 sq.

> *18 heures*
> L'assistante sociale, qui le cherche, vient me voir. Je la mets au courant. Elle reste perplexe.
> — Qu'il se sauve, j'ai l'habitude ; mais que ce soit pour venir en classe, c'est à peine croyable !
> (…) Au marché, il est l'acheteur le plus acharné. Toute menace d'amende le calme instantanément. Ouf, ça y est ! L'échange du plaisir et de l'agressivité se situe désormais sur le plan symbolique. Angel s'insère dans le réseau des institutions. L'armature symbolique a prise sur lui.
> En sport, nous jouons : *Dans la mare ! Sur la rive !* Il essaie, comme tout le monde, d'être là où il faut, quand il le faut. Dans le jeu comme en classe, *Lieu, Limite, Loi*, les « 3L » commencent à exister. Le quatrième, le *Langage*, va peut-être pleinement s'instaurer. L'échange social devient possible, et Angel devient vivable. Il n'envahit plus classe : il commence à l'habiter. Et d'une certaine façon, cette classe, sa culture, ses signifiants l'habitent également[193].

La relation d'intégration de l'enfant à la Loi du groupe n'est pas automatique. Elle n'est pas moins un formatage psychologique au service d'un compartimentage comportemental, lui-même au service d'une contenue sociale : tout ce que l'on entend de nos jours par le mot d'ordre de « L'Intégration ». Il s'agit, anthropologiquement, et pour reprendre une expression de Georges Molinié, d'une relation « pénétrant/pénétré ». Le sujet devient sujet *de* la praxis, aux deux *sens* de la relation induite dans le génitif : c'est sa praxis dont il est le sujet. Sauf que le titre de la monographie n'annonce que les « 3 L » d'Angel, et non les « 4 L » habituellement présents : Lieu, limite, loi, langage. Le trajet d'Angel ne s'achèvera pas dans l'accès au quatrième L pour des raisons administratives — il partira dans un autre établissement — et n'accédera donc pas à ce qui aurait pu vraiment constituer pour le gitan une thérapie et un raccrochage à un réel processus éducatif. L'efficacité de la classe coopérative n'aura pas le temps d'agir sur le trajet existentiel du sujet Angel. Faute de laisser à Angel le temps de vraiment s'installer dans la classe, celle-ci n'aura donc eu que la possibilité d'avoir fait fonctionner la relation entre Angel et le groupe selon la loi de la coopérative, à régime praxique (et encore, ce ne fut pas donné dès le début). Ce respect de la qualité anthropologique du milieu et de la vie praxique du groupe, reste la plus basale des tâches de la gestion de la coopérative, et c'est le fondement nécessaire pour toute action institutionnelle efficace. Conserver la confiance du groupe en la loi de la classe fut la priorité pour l'instituteur durant les quelques mois où Angel fut présent dans la vie de tous, une présence qui inspira crainte et danger à un groupe d'enfants par

[193] Laffitte, « Les « 3L » d'Angel ou : L'Accueil de la violence », monographie citée, p.221.

ailleurs fragiles et « petits[194] ». Mais du temps, de la durée eussent été nécessaires pour que l'individu fasse son propre trajet, et que l'imprégnation du sujet dans un milieu de langage portât ses fruits. On touche là l'absurde qui sanctionne souvent l'action praxique, plongée dans les exigences du macrosocial. La temporalité propre de la classe, plus proche de la notion de rythme que de celle de délais impartis, est fracturée et soumise à ce temps fractionné, imposé et lamellé du champ éducatif et de sa pression doxique. « Le temps fait son affaire »… mais pas seul. Il œuvre dans la pénombre, mais il faut lui offrir un terrain approprié, permettant l'accrochage des désirs sur des processus et des travaux qui *sont*, qui *font* la matière de ce temps. En effet, cette durée restera dans la contingence de l'inefficace si elle n'est pas employée par le sujet à déployer son agir. Praxiquement, la valeur des choses, temporelles ou autres, n'est pas donnée de fait : elle est travaillée et élaborée autant que vécue et subie. Visant à la fois consistance, étoffe et liberté. L'institutionnalisation est la mise en place d'un collectif/dispositif qui « fait de la place au temps », lui offre un espace de « jeu » sans lequel il n'y a aucune praxis possible.

iii. Maîtriser la praxis et son langage

Un ultime enjeu réside dans la maîtrise des rapports entre le langage et la praxis, cette « archi-machine sémiotique », qui structure et conditionne la coexistence, la corrélation et l'efficacité singulière de chacun des processus sémiotiques de la classe. En effet, si la praxis est le cadre irréductible au sein duquel une telle fabrique de la valeur, du sens et de l'éthique est possible, il est évident que la qualité de la production praxique dépend de la maîtrise de ces processus sémiotiques. En d'autres termes, on rejoint un des aspects de la définition marxienne de la praxis : ce sont les praticiens qui travaillent à posséder eux-mêmes la propriété et la maîtrise technique de leurs outils et du processus de production, que ces outils et cette production soient de nature économique, matérielle, technique ou intellectuelle. Or, maîtriser la praxis, si celle-ci est un milieu de langage, c'est maîtriser son langage de façon optimale, c'est-à-dire maîtriser le langage linguistique, et sa version permanente : l'écriture.

[194] Je reviendrai sur cette situation en étudiant le fonctionnement de la classe coopérative à l'épreuve des crises qu'elle peut rencontrer

> (…) la sémiose verbale, et elle seule, sert de méta-sémiose pour toutes les autres ; et cette relation n'est pas réversible. Le langage verbal sert de métalangage aux autres langages non-verbaux, non seulement pour parler de ces langages, mais aussi, et surtout — c'est en tout cas le plus sensible à ce point de notre réflexion — pour désigner la substance du contenu[195].

C'est à partir de cette cellule minimale de puissance énonciatrice, que l'on pourra dire qu'un praticien maîtrise sa praxis, à la fois dans sa pratique, sa reproduction et sa transmission, donc également dans son analyse et sa théorisation. On le voit, l'enjeu de la propriété de cette maîtrise est de taille. La seule possibilité de permettre une telle vie praxique est, en toute rigueur, la suivante : seuls les praticiens, à la fois maîtres et sujets du langage de leur praxis, peuvent également être les propriétaires de son discours — sinon, leur pratique est aliénée au discours d'un autre, ce qui se détruit toute la dimension praxique de l'autonomie. Une telle autonomie, dans l'état actuel (et pluriséculaire) du champ éducatif, est une réalité homéopathique. Je me contente de pointer cette problématique du langage parlé et de l'écrit, qui courra à travers l'étude de la classe, où les enfants apprennent à maîtriser et à partager leur existence et le sens de leurs autres activités à travers cette sémiose verbale, mais qui courra également à travers l'aire culturelle plus vaste de la pédagogie institutionnelle, où là aussi l'écrit permet tout à la fois d'articuler une théorie et de créer un passé, un patrimoine, un fond sur lequel des sujets articulent leurs propres pratiques et discours. Se construit ainsi « ce qui est leur » : non pas à la façon d'un pré carré protectionniste, mais d'un trésor accumulé, fait de progrès d'enfants, de paroles émergées, de désirs retrouvés, d'outils théoriques forgés, bref le trésor de ce que seules leurs classes ont fait naître. De quoi faire naître à nouveau, ailleurs, d'autres lieux éducatifs où l'humain traitera du monde et créera un espace de mondain. Mais en utilisant ces termes, j'anticipe sur la présentation d'un outil théorique qu'il va à présent m'être utile de mettre en œuvre : la sémiotique.

[195] Georges Molinié, *Sémiostylistique. L'effet de l'art*, Paris, PUF, Formes sémiotiques, 1998, p.17.

2. Origine sémiotique du statut langagier de la praxis

i. L'espace et le statut du mondain : l'émergence du sémiotique dans le/hors du monde

L'approche sémiotique de l'humain permet de modéliser la construction de ce qui relève de l'ordre du langage. Phénoménologiquement, une telle construction articule le vécu de l'individu et sa relation, perceptive et schématisante, à ce que Molinié appelle le « monde » :

> Le sujet, comme conscience subjective individuelle, est en relation avec ce qui lui est étranger, extérieur, par un ensemble de flashes d'ordre chimico-neuro-psychique. Ce type de contact, à la fois instable et permanent, concerne, du point de vue de ce qui est mis en contact, *le monde*. (…)
>
> Mais ce type de contact est sans doute socialement rudimentaire, même s'il est intense. On est conduit à poser le fonctionnement de procédures de médiatisation, appliquées à la sensation de ces flashes. De telles procédures, également entièrement humaines, ont pour finalité, pour fonction, de catégoriser le contact avec l'extériorité. On est en droit de penser que la procédure qui, apparemment, aboutit à la catégorisation maximale, la plus factuellement poussée, c'est le processus symbolique complexe qu'on appelle le langage ; et on soutiendra logiquement, aussi, que le langage qui catégorise optimalement et spécifiquement, c'est précisément le langage au sens restreint et strict, le langage verbal, le linguistique[196].

La sémiose est un « traitement symbolique de matériau sémiotique à travers des formes[197] », un schème qui catégorise le monde en le structurant sous forme de mondain. Ce terme de « mondain » désigne tout le dicible :

> Je propose donc, en harmonie avec toute une tradition sémiotique, de conférer une appellation exclusive à ce qui est médiatisé par la procédure dont je parle, procédure qui s'appréhende bien sûr comme une procédure de symbolisation, et dont l'effectuation optimale et spécifique est réalisée dans la catégorisation verbale, langagière : ce qui est de la sorte produit, c'est du *mondain*. On dira que le monde est mondanisé par des procédures de médiation qui atteignent une catégorisation maximale par le langage (verbal).
>
> Le mondain, c'est donc du monde médiatisé, et, à la limite, catégorisé[198].

Le cadre d'ensemble de la complexité à laquelle s'attaque la sémiotique ne se limite pas à la seule description immanente des fonctionnements du langage, qui relèvent à strictement parler des sciences du langage. Au contraire, lorsqu'elle pose sa question fondamentale : « Qu'est-ce que signifier ? », la sémiotique va interroger la formation des valeurs en général. Elle interroge donc tous les systèmes en interaction dans la société, et ne peut ignorer l'intégration du langage dans le cadre sociohistorique — sans pour autant ignorer la dimension corporelle, thymique de l'acte sémiotique et donc de la valeur. Les

[196] Molinié, *Sémiostylistique, op. cit.,* p.8.
[197] Molinié, *Sémiostylistique, op. cit.,* p.17.
[198] Molinié, *Sémiostylistique, op. cit.,* p.8-9.

valeurs sont des points de particularité et d'existence investis plus ou moins avec intérêt, produits dans l'empirie des praxis et non dans une sphère purement noétique (ratio-conceptuelle), transcendante et disjointe[199]. Cette articulation constante des dimensions noétique, thymique et éthique est même ce qui caractérise la démarche théorique d'ensemble de Molinié. On ne sait pas si un corps est un sujet, et l'approche de la notion de sujet reste constamment, dans la théorie de Molinié, négative (ce terme, qui n'en est pas à sa première apparition dans ce travail, fera l'objet d'un développement en temps voulu) ; ce qui importe à la formation de la valeur en situation, c'est que la notion de subjectivité que va construire cette approche sémiotique est indissociable de la sphère de l'extra-subjectivité. Les sujets parlants sont des corps se posant les uns par rapport aux autres, et la dimension corporelle entrant en jeu dans la sémiose est indissociable de la posture sociale de ces divers agents sociaux : l'intersubjectivité émerge d'une interrelation et d'une interaction entre des corps, voire s'y identifie (dans les positions les plus radicales de la théorie de Molinié). Cette conception s'ancre dans une interprétation elle-même radicale de la définition aristotélicienne de l'humain comme « vivant politique » : c'est dans le social et le doxique que ce vivant animal épuise son être sémiotique[200]. C'est-à-dire, comme on le verra, que sont indissociables le pulsionnel et l'éthique, terme qu'il faut entendre dans son acception neutre et aristotélicienne désignant l'ethos d'un groupe, ses « mœurs » au sens large, c'est-à-dire la substance doxique d'une communauté[201]. La valeur est sémiotiquement établie dans sa dimension complexe, à la fois subjective, situationnelle et normative.

La notion de médiation est à la base de cette conception de la sémiose ; mais cela implique deux choses. D'une part qu'il y ait deux pôles qui aient besoin d'une telle médiation : le sujet et le monde ; d'autre part

---

[199] Séminaire de sémiostylistique, tenu par Molinié à l'Université de Paris IV, séance du 9/1/2002. Noter qu'au terme de « sens » trop plombé par les linguistes, Molinié préfère celui de valeur, qui met l'accent sur l'orientation du langage vers (dimension du telos) et sur la position qui marque toute activité sémiotisante dans sa dimension affirmative et engageant l'individu (le corps) qui la soutient ou l'interprète (c'est tout un dans la théorie de Molinié, qui, établit une équivalence de termes au sein du tripode conceptuel de base producteur/récepteur/milieu de la réception, en ce qui concerne le processus de formation du *statut* de la valeur, et non seulement de leur agencement hylétique). (Séminaire de sémiostylistique, séance du 20/2/2002) Je me réserve de discuter la définition de « sens » en temps voulu.

[200] J'insiste sur cette limitation de la sémiostylistique, clairement revendiquée par Molinié qui, en adoptant une position nominaliste, refuse de se prononcer pas sur ce qu'il en est de l'être en soi : ses emprunts à Aristote ne se situent pas dans la descendance ontologique, mais dans la descendance rhétorique du système aristotélicien. Je n'entre pas ici dans les raisons épistémologiques d'un tel choix, ni dans leurs légitimations et leurs discussions.

[201] Séminaire de sémiostylistique, séance du 16/1/2002

qu'il existe un espace entre ces deux pôles : l'espace du mondain. Le mondain a une fonction d'intermédiaire entre l'objet et le milieu. Cette fonction n'est pas à amalgamer à son statut qui, lui, n'est pas intermédiaire mais singulier : c'est précisément ce qui fait qu'il est irréductible à une simple variation entre deux substances étrangères, et qu'il est seul apte à occuper cette place médiatrice. Mais cette irréductibilité va précisément complexifier l'ensemble de la situation, puisqu'elle implique l'émergence au sein du monde d'un espace propre. Les conséquences à cette augmentation d'être ne sont pas secondaires, tant sur le plan épistémologique qu'éthique.

ii. Un langage intransitif et efficace

Cela permet déjà de penser la dimension du langage non comme un état donné, mais comme une production active : l'activité sémiotique sera donc, en tant qu'activité humaine, une praxis. Ce constat doit cependant être précisé. Faire le trajet de la relation en sens inverse n'est pas exact : on ne peut pas dire que la définition de la praxis se réduise à celle d'une sémiose. Toutefois, il existe une certaine relation de circularité entre les deux notions, pour trois raisons au moins. La première est que Molinié définit la praxis comme création et mesure de la transformation des valeurs dans le social. La deuxième est que la praxis, comme tout terrain humain développant une perception et une traduction du monde, opère *tel* un langage par rapport au monde, et crée sa propre « mondanité » — c'est ce qui donnera lieu à la construction d'une culture, d'abord faite de simples réactions aux situations rencontrées, puis élaborée en un ensemble patrimonial d'institutions, de codes, de topoi et de créations. La troisième raison est que la sémiose n'est pas qu'une « fonction automatique » : certes elle est aussi inaliénable pour définir la vie primordiale de l'humain que, par exemple, les propriétés biologiques ou neurologiques, mais elle implique une autre activité qui, elle, ne peut être qualifiée que de praxique, à savoir une attitude interprétative. Ce terme prendra une résonance toute particulière quand j'aborderai le problème du « collectif » (au sens que lui donne Jean Oury), mais Molinié, avec ses termes et ses enjeux spécifiques, pose le problème dans une radicalité que l'analyse praxique peut d'emblée faire sienne :

> Par rapport à la question implicite, presque jamais explicitée, donc encore moins posée, *qu'est-ce que comprendre (un texte, un objet culturel) ?*, on est obligatoirement, quasi-instinctivement, en position d'activité herméneutique, c'est-à-dire de demande et de production — d'exigence — de sens. Dès que du comportemental social (comme quelque objet culturel que ce soit) est perçu, reçu, reconnu en tant que tel, le simple contact s'opère comme un acte d'interprétation, c'est-à-dire que l'objet contacté est perçu comme devant avoir une certaine valeur. Il est commode de dire que le sens, grossièrement, c'est ce devoir être-là. Et on ajoutera que l'on se situe à peu près, et même sans doute tout à fait, dans la zone de l'opération de médiation qui catégorise le monde pour le mondaniser, pour en faire de l'appréhendable mondain, du mondain, tout l'appréhendable. Autrement dit, ce que je suis en train d'expliciter ici avec ces termes, c'est sans doute la même opération cognitive que celle dont je parlais à propos de la mondanisation[202].

Cette interrogation sur ce que veulent dire « comprendre » et « signifier » n'est pas à entendre par : « que veut dire comprendre/signifier quoi, ou de/à propos de quoi[203] ». La production sémiotique, en tant qu'émergence, se détache d'une conception transitive du langage. Non qu'elle coupe tout contact entre langage et monde, mais ce contact n'est pas vu comme un appui de la valeur du langage sur une vérification objective, un fondement dans le monde. Le langage mondanise, et ne « traduit » pas, par opposition par exemple à la conception du langage à la base de la linguistique vériconditionnelle, où l'indexation du langage est vérifiée par l'expérience et le monde[204]. En effet, le langage ne peut se fonder dans le monde puisque ce dernier est précisément, dans le processus de formation de la sémiose, l'exclu rendant possible qu'il y ait du mondain :

> L'indicibilité du monde a, si l'on peut dire, un sens précis (…). On ne peut dire, ni même exprimer linguistiquement le monde ; ou alors, on parle, en disant ce genre d'expressions, par métaphore, ou, d'une manière plus large, figurément. À partir du moment où le langage est en action, il se meut nécessairement dans ce cadre d'analyse, à l'intérieur de l'appréhendable, donc du mondain, donc du dicible — toutes thèses qui sont de faux truismes[205].

Comment, en effet, le langage, évoluant dans du mondain que lui même il bâtit, pourrait se fonder sur son absolument autre ? Par contre, ce qui n'est pas niable, c'est que le langage n'en reste pas moins intégré dans une activité. L'alternative à une conception transitive du langage n'est pas son symétrique simpliste et ruineux d'une vision hermétique d'un langage autiste et déconnecté du monde. Si ce n'est pas dans son

[202] Molinié, *Sémiostylistique, op. cit.,* p.19.
[203] Séminaire de sémiostylistique, séance du 22/5/2002
[204] Séminaire de sémiostylistique, séance du 27/3/2002
[205] Molinié, *Sémiostylistique, op. cit.,* p.9.

fondement que le langage est lié au monde, comment comprendre son rapport à lui ? L'adéquation entre monde et langage ne doit pas être seulement statique et permanente, comme dans sa fonction restreinte de vérification (laquelle reste néanmoins valable dans certains cas), mais plus généralement elle peut s'entendre comme un mouvement efficace, dans une visée d'adéquation. En termes de sémiotique fondamentale, Molinié définit ce rapport, là encore dans « sa » ligne aristotélicienne, comme une intégration du langage au monde : tout langage a un but, et s'intègre dans une praxis qui lui impose un telos. Nulle production ou réception de valeur[206] n'existe en soi et isolément, selon un critère purement noétique, hors du commerce avec le thymique et l'éthique. La question fondamentale n'est donc pas « Comprendre et signifier quoi ? », mais « Comprendre et signifier de qui, et pour/à qui ? » Cette relation intransitive efficace, dynamique et énergique du langage au monde, est du même ordre que ce que je mettrai, quant à moi, derrière le macro-concept de Sens/Éthique/Pertinence. Sans m'attarder pour l'instant sur la portée exacte des termes « efficace, dynamique, énergique », eux aussi d'origine aristotélicienne, je dirai par rapport au problème précis qui nous intéresse, qu'ils impliquent que toute production sémiotique fait émerger une certaine matière : la matière de la praxis. Matière inséparable d'une « énergie », et qui appelle donc une économie non restreinte au seul domaine des valeurs abstraites : une économie des pratiques symboliques dans leur ensemble. Si une « dynamique » de production langagière est observable, alors un effort et un ajout d'être est indéniable ; cet ajout prend une dimension d'évidence qui le rend d'emblée perceptible par les sujets qui sont en contact avec lui, soit parce qu'ils l'ont produit, soit parce qu'il a été produit pour eux[207]. Et cette évidence, qui est donc de l'ordre de la reconnaissance d'une forme, fait entrer la dimension du « style » non seulement dans la sémiotisation, mais dans l'action des sujets de la praxis. Le style est ce qui marque singulièrement la situation dans laquelle une sémiose introduit l'acte d'affirmation d'un sujet, que ce soit dans la réception d'un langage (problème bien connu de l'enargeia rhétorique), ou dans la modélisation de cette praxis de réception par une interprétation (laquelle, on y

[206] Dans la théorie molinienne de la production de valeur, production et réception ont même statut.
[207] Concernant l'accès au statut de valeur, production et réception sont là encore des postes actanciels strictement interchangeables dans la théorie de Molinié.

reviendra, ne se limite pas à une traduction, mais est toujours un acte qui fait coupure et césure dans le réel). Ce qui, enfin, éclaire l « 'efficacité » propre de la praxis : l'ajout irréfragable d'une matière qui « fait monde », mais qui reste cependant uniquement articulée sur le mode du mondain, et dont le statut sera donc lui-même mondain. C'est cette émergence paradoxale qui constitue la matière propre au champ praxique, et c'est dans sa production que plonge la première partie de cette thèse ; la seconde partie, elle, étudiera le mode de maintien d'une telle matière, vive mais *para*doxale au sens étymologique, ce qui nous fera revenir à la question d'une politique du vivant humain.

> Tout le mondain est appréhendable ; tout l'appréhendable est du mondain. Ce qui veut dire qu'on n'appréhende que du mondain, et jamais du monde : le monde est effectivement indicible. [208]

Reste donc, entière, la question du monde et de ses intrusions éventuelles dans l'ordre du langage et du mondain. En effet, soutenir l'intransitivité du langage vis-à-vis du monde,

> est-ce à dire que ne soit jamais mis en jeu, à travers le langage, de l'expérience du monde, et non pas, normalement du mondain ? Non ; il est possible de penser un nombre limité de cas de cet ordre[209].

En ce qui concerne la praxis de la pédagogie institutionnelle, la question est d'autant plus importante qu'il y a une revendication ouverte de structurer la classe comme un langage, de façon à pouvoir accueillir même des enfants psychotiques ou prépsychotiques, dont les problèmes d'articulation avec le symbolique doivent être travaillés d'abord au niveau même de leur présence en classe, avant que les enfants ne soient eux-mêmes capables d'articuler eux-mêmes leur propre discours : faute de pouvoir parler d'eux-mêmes, c'est la classe qui va les parler, et amorcer ainsi leur entrée dans le royaume du langage. Guilhem et Miloud nous montrerons comment ils ont pu trouver un tel passage vers une parole à eux. Et pour comprendre comment fut rendu possible leur trajet vers, et à travers un usage du langage porteur de sens, il me semble nécessaire de considérer à nouveau ce cercle notionnel entre praxis et sémiose, non plus dans sa dimension définitoire, mais plus précisément dans son articulation entre les deux types de production. La praxis est, dans l'une de ses dimensions, production d'un univers de sémioses, au sens de schèmes perceptifs catégorisant (surtout dans le cas du langage verbal) le monde en le structurant sous forme de mondain ; ce

[208] Molinié, *Sémiostylistique, op. cit.,* p.9.
[209] Molinié, *Sémiostylistique, op. cit.,* p.9.

mondain est, dans ce qu'il a de commun aux sujets co-présents, ce qui émerge à travers la construction de la culture de la classe. Mais la praxis, c'est en même temps le produit de cette sémiose, entendue cette fois comme l'acte interprétatif qui agit dans le réel. La sémiose en effet est production d'une valeur : pour distinguer une situation praxique d'une situation strictement sociale, tout va dépendre du régime[210] de fonctionnement de cette valeur.

À partir des catégories du mondain donné et ordonné par l'archi-sémiose de la classe, c'est la qualité du travail praxique qui va permettre l'embrayage de la dialectique du grandissement.

La question que pose Molinié des confins entre mondain et monde va permettre d'établir une première typologie de ce que peut justement prendre en compte la praxis de la classe, conçue comme l'accueil de l'humain dans sa plus grande fragilité, précarité, importance ; là où son émergence est si souvent aléatoire et non assurée ; là où, pour reprendre l'expression de Morin, il y a « clignotement ontologique » de l'humain.

Le premier de ces cas est purement hypothétique :

> Une situation humaine, sans doute mythique, présocialisée, antérieure au développement du logos : pour nous, plutôt que d'état de nature, il faudrait parler de barbarie[211].

L'évocation de l'état de nature, avec ses relents multiples, est l'affirmation *a contrario* de l'arrimage définitif de l'humain au symbolique. À ne pas confondre, cependant, avec le cas du développement bio-neurologique :

> Un état tout à fait initial du développement psychologique de l'enfant[212].

C'est là resituer la problématique sémiotique dans le cadre des phénomènes d'éducation et d'intégration de l'enfant au groupe humain. Quoiqu'il en soit,

> (…) il s'agit, peut-on dire, de prémondanisation, ou de mondanisation non aboutie[213].

---

[210] Je reviendrai sur cette notion de régime de fonctionnement.
[211] Molinié, *Sémiostylistique, op. cit.,* p.9.
[212] Molinié, *Sémiostylistique, op. cit.,* p.9.
[213] Molinié, *Sémiostylistique, op. cit.,* p.9.

La capacité sémiotique est ainsi une des dimensions spécifiques fondamentales de l'être-humain, et la praxis de la classe coopérative entre dans cette dynamique anthropologique, tout en gardant son statut et son efficacité propres. Mais précisément, cette « simple » fonction anthropologique de la classe que lui fixe la société, n'est pas toujours aisée à mener sans prendre en compte deux autres cas de figure de l'immédiate intrusion du monde dans le langage aussi fondamentaux, mais bien moins automatiquement pris en charge par leur seule gestion sociologique — ce pour quoi la praxis doit situer son action à un niveau plus basal que la seule couche phénoménale sociale.

Le premier de ces deux cas de figure est celui, en effet, d'une complication du schéma du développement psychologique :

> Un dérèglement social généralisé de la catégorisation verbale, ce qui situe forcément l'activité relationnelle langagière aux bords du monde et du mondain — c'est ce que l'on appelle la folie[214].

Ainsi, dans le cas de Miloud, qui clôt ce chapitre, c'est à partir d'un tissage progressif du mondain par l'enfant, grâce à ce que les autres lui renvoient en guise d'interprétation de ses dires a priori incompréhensibles, que le petit psychotique va accéder à une sémiotisation certes précaire, mais enfin opérante et ordonnatrice de son propre vécu. L'écoute attentive des autres, qui reçoivent ses mots éclatés comme des paroles pouvant être réunifiées autour d'un sens, en essayant de les classer, par exemple, à partir des topoi « histoire vraie/histoire imaginée », va mener Miloud à des usages de plus en plus fins des mots, des phrases puis de la dimension transphrastique du langage. Miloud va pouvoir accéder au mondain, alors qu'il était en proie à ce qui relève de ce que Molinié appelle « monde », et qu'en clinique lacanienne, on peut appeler le « Réel ». Si en effet, le monde est hors-langage, le drame et la souffrance de l'existence en groupe réside pour Miloud, être parlant, dans le fait d'être lui-même hors-langage. Il est dans l'impossibilité de communiquer par un code commun alors qu'il en maîtrise « techniquement » l'outil, c'est-à-dire l'articulation de mots. Il y a seulement que ces mots, ces bribes d'articulation offertes au sens restent des sons purs et isolés, des signifiants non rattachés à du doxique, et qui ne sont pas maillés avec le reste du tissu groupal. Toute la structuration du milieu institutionnel est là afin que des accroches par

[214] Molinié, *Sémiostylistique, op. cit.,* p.9.

bribes, des « greffes de transfert » pour reprendre une idée de Pankow et de Tosquelles, puissent malgré tout devenir possibles autour de la béance inarticulable, et l'endiguent un minimum, dans un effort permanent et jamais acquis.

iii. Le statut des paroles de Guilhem dans la classe

Mais rappelons-le : le sémiotique ne se limite pas au linguistique. L'action de la praxis, pour retisser les liens du sujet au mondain dans ces confins où il est en proie au monde, ne peut limiter son traitement sémiotique au seul déchiffrage du sémantico-verbal.

> La question est de savoir dans quelle mesure il existe d'autres médiations que celle, optimale, de la catégorisation linguistique, verbale[215].

Il est possible de sémiotiser du monde selon plusieurs vecteurs, plus ou moins adaptés à l'expression de *ce* monde-là. Il s'agit de savoir quels sont les statuts de ces différents moyens de parler : il n'y a pas que le langage linguistique, ni même les langages utilisant un medium formel, un code articulé selon une technè et un geste symbolisant, consciemment maîtrisé au moins en partie, et appris, comme par exemple le dessin. La praxis est un tel ensemble de processus sémiotiques, lui-même structuré de façon à agir avec une efficacité langagière. La praxis est un milieu dont le but est d'accueillir le sujet et ses paroles dans toute leur complexité, donc dans la pluralité de leurs manifestations ; c'est également un milieu dont l'organisation et l'ouverture à l'extérieur vise à pouvoir traiter les matériaux les plus divers (à travers les sorties d'enquête, les albums, les visiteurs étrangers dans la classe, etc.) ; enfin, la cohabitation de toutes ces subjectivités complexifie à son tour les possibilités d'articulation entre les choses, les êtres et les faits. La praxis étant une machine à langage, à traiter le réel par le symbolique plutôt qu'à favoriser les passages à l'acte, il est normal que les formes d'expressions soient rendues possibles dès qu'une chose à dire ou qu'une volonté de s'exprimer se fait jour, et permettent aux enfants de venir « mettre des mots sur les choses », plutôt que de se laisser aller aux modes d'expression infralangagiers ou que de refouler et de taire leurs vécus. C'est ce que l'on peut voir avec le statut des paroles de Guilhem. Elles témoignent surtout que les articulations langagières ne sont pas toutes de même nature, et que la praxis est-elle même, en dernière instance, la

[215] Molinié, *Sémiostylistique, op. cit.,* p.12.

machine à langage à hauteur de laquelle se situe l'unité minimale de déploiement du sens que peut exprimer un sujet de cette praxis. les paroles de Guilhem en font foi.

À défaut d'une hypothétique place dans un établissement spécialisé, Guilhem, dix ans, a erré depuis l'école maternelle de classe en classe, à la recherche d'une intégration possible. Le voici en désespoir de cause dans une classe primaire spécialisée (classe de perfectionnement, dont il ne « relève » normalement pas). D'après son dossier médical, il présente une « dysharmonie évolutive », c'est-à-dire des troubles de la personnalité de type psychotique. Il est « amoché », mais pas débile : il est au contraire l'un des plus intelligents de la classe. Il est dispersé, vit son corps comme dissocié, chaotique. C'est en tout cas une angoisse de cet ordre qui s'exprime dans les formes de parole que je vais énumérer. C'est la typologie de ces divers niveaux de parole qui m'intéresse ici, telle que celle-ci se déploie à travers la multiplicité des situations de la classe. Elle vise également à hiérarchiser ces niveaux, à voir comment ils s'imbriquent, se renforcent ou s'annulent les uns les autres. Elle ne constitue qu'une première approche de la parole du sujet, telle qu'elle peut s'articuler dans une classe coopérative.

a. Premier niveau : la parole comme prestation imaginaire

Prendre ce que dit de Guilhem pour argent comptant serait bien hasardeux. À son âge, ses passages dans différents groupes (ré)éducatifs ont achevé de le rouer aux rhétoriques des relations adultes/enfants. Il a appris à savoir dire ce que l'on attend qu'il dise... pour avoir ce qu'il attend des autres.

À cela s'ajoute une relation à l'adulte où flotte, incertaine, la limite entre le responsable et le « copain » (à la fin de l'année, comme il y avait été habitué avec d'autres éducateurs, il demandera son numéro de téléphone à l'instituteur ; il ne sera pas surpris du reste du refus argumenté de ce dernier). L'adulte reste pour lui un danger, ce qui est tout le contraire d'une limite. Quant à voir en lui un repère... La mère se dérobe à toute communication par un discours savamment contradictoire dès qu'il s'agit de son fils : elle dit à la fois que son fils n'a rien d'anormal (elle le dit avec émotion) et qu'il est nul (sur le ton de la plaisanterie). Ce discours génère, chez l'interlocuteur qui n'y prend garde, désarroi ou agressivité. Bref, elle

aussi rend les éducateurs « fous ». Le père quant à lui est violent, même s'il semble être le seul à vouloir comprendre ce qui se passe chez son fils.

À cette relation problématique au symbolique s'ajoute une puissance de manipulation perverse qui le mène souvent à « foutre le bordel » dans n'importe quelle situation où il se trouve (monter les uns contre les autres...).

Considéré comme porteur d'un message, ce dire *brut* de Guilhem à son arrivée relève plus d'un comportement, d'une défense que d'un discours, et ne saurait être pris pour argent comptant, tant que des institutions ne médiatisent pas la relation entre Guilhem, ses mots et les autres.

Quelles sont ces institutions diffractant son discours pour ménager une place au sens ?

b. Deuxième niveau : « être parlé » par son statut dans la classe

Cette capacité destructrice de Guilhem ne semble pas viser quelqu'un en particulier. Son attitude en classe se traduit souvent par la violence (sa taille et sa force, relativement au groupe de « petits », facilitent la chose), mais révèle avant tout une forte angoisse. Afin de neutraliser un tel fauteur de troubles chronique, afin de protéger la classe tout en rassurant Guilhem lui-même, une institution existe : la ceinture dorée (sur laquelle je reviendrai plus tard). Ce statut l' « isole » tant que cela fait du bien à lui *et* au groupe, qui ne se supportent plus. Tout en faisant partie de la classe, Guilhem occupe donc une place marginale. Marginale mais respirable, supportable et vivable pour tous. Ce statut limite grandement ses droits, ses responsabilités et ses devoirs. Mais cela ne veut pas dire qu'il est un « petit », et qu'il régresse à un niveau infra-légal : cet endroit à la fois l'écarte de la loi du groupe et le met en contact avec elle. La robinsonnade n'existe pas plus ici qu'ailleurs : la marginalisation institutionnelle de Guilhem est une expérience qui en soi lui fait appréhender le sens de la loi du groupe, au nom de laquelle il est déclaré ceinture dorée. Cette intégration symbolique à la Loi constitue le deuxième niveau de parole : Guilhem « est parlé » par la place qu'il prend dans la configuration du groupe. Un premier sens émerge par comparaison : parce que, dans cette classe,

l'on se situe en un Lieu précis, l'autre devient non pas le juge de « ce qu'il *est* » (« anormal »), mais l'écho de « où il (en) est » en tant qu'être souffrant (ceinture dorée).

La prise en compte et la mise en place de ce mode de parole seraient stériles s'ils conservaient l'espoir de faire marcher l'intégration de Guilhem au chantage ou à la promesse. L'enfant est en effet assez averti pour parler « comme les autres » et pour se plier au code quand celui-ci peut lui servir : à l'en croire, il veut « aider la classe coopé », « prendre des métiers »… ces interventions peuvent aussi bien être vraies que peu fiables, et seront donc particulièrement soumises au contrôle du Conseil, qui entérinera seulement les engagements suivis d'effets. Classe échaudée craint l'eau froide. Voici quelques extraits d'un conseil de classe du vendredi après-midi :

> — Jean-Pierre : (…) il gêne un petit peu la classe mais pas tout le temps, il travaille.
>
> — Ludovic : Moi, ton niveau 2, Guilhem, je te l'aurais donné sans problème. Mais ce que t'as fait ce matin aux WC, alors ça, ça va pas du tout parce que t'as poussé Fathia, et en plus elle est handicapée. Et puis t'as renversé les composteurs et foutu ton texte au brouillon.
>
> — l'instituteur : Je me donne la parole, en tant que ceinture noire. On a plusieurs solutions. Soit dire à Guilhem « On te laisse au niveau 1 », et ça veut dire qu'on regarde pas les progrès qu'il a faits; soit dire « On te donne le n°2, mais les amendes qu'on va te donner seront plus fortes, avec un avertissement à propos de ce matin : la prochaine fois que tu le refais, tu reviens au niveau 1. » (…) Autre chose : Guilhem a commencé du travail à la maison. Peut-être qu'il l'a fait exprès pour se faire bien voir… Avec Guilhem, on ne sait jamais s'il a envie de grandir, s'il fait du théâtre, ou si c'est pour nous plaire et venir à la piscine... et ne plus rien faire le lendemain. Si c'est ça, c'est pas grave, il redevient niveau 1, on ne risque rien. Par contre, s'il veut grandir, alors je pense qu'il serait normal qu'il ait son niveau 2.

La tête de Guilhem, à ces rappels que le groupe ne marche pas à son jeu, montre bien qu'il « encaisse » ce discours qui soudain lui résiste. Il apprend la force de la loi par ce groupe de petits moineaux effarouchés (plus un instituteur, certes) qui, sans chantage ni amadouement, annule son jeu de manipulation jusque là bien rôdé.

Sa parole n'en est pas pour autant toujours niée, pas plus que ses efforts lorsqu'ils sont réels. Quand la valeur est nulle, elle est dénoncée comme telle; quand elle est réelle, elle est louée, et Guilhem est félicité. Et plutôt deux fois qu'une, on s'en doute… Il n'y a pas absence de langage dans la classe, tout acte a une valeur sur une échelle qui représente la loi de la classe. Jamais Guilhem *n'est* rien, jamais il n'est « puni » : il

est tout simplement remis à sa place. Première étape dans le processus *vécu* de mettre des mots sur les choses, autrement appelé « sens »…

c. Troisième niveau : l'émergence d'une parole du Sujet

Mais cette classe n'est pas qu'un lieu où règne le symbolique. Le symbolique permet d'institutionnaliser la vie de la classe, c'est-à-dire d'en faire un endroit qui, selon les moments, pourra être investi de différentes façons. Un de ces investissement est lié à la confiance qui s'établit peu à peu vis-à-vis de cette Loi qui protège et fait que la classe est aussi vécue comme un corps maternel : comme la « bonne mère » qui distribue, surtout à ces enfants affectivement fragiles, un dosage de frustrations et de réconfort. Des amendes et des salaires, du travail et des fêtes, de la soumission et de la victoire, des devoirs et des droits. La confiance dans la loi de cette classe est inhérente au fonctionnement culturel du groupe : si celle-ci vient à manquer, alors c'est une dimension essentielle du sens qui est en train de se perdre. Un rapport au groupe qui n'est pas pétri de cette confiance dans la Loi commune ne désigne plus une culture mais état comparable à une société non représentative ou, pire, une dictature. En tout cas, il s'agit d'un groupe où le désir est évacué, ou bien aliéné dans le silence intérieur des individus. Ceux-ci acceptent la loi, mais de force de vie elle rétrécit en oppression régulatrice d'un monde de monades.

Dans une existence groupale à régime culturel, le corollaire de cette confiance reste la terreur, au sens fort et quasi-sacré du terme. Une terreur de l'expulsion de soi par la loi du groupe, synonyme de mort sur le plan de l'inconscient. Une mort symbolique qui concerne au moins une dimension de l'individu, si bien sûr celui-ci a trouvé dans ce groupe de quoi *exister*. C'est au point que Jacques Pain trouve dans cette « terreur » une des composantes essentielles de la PI, au même rang que le matérialisme, le groupe et l'inconscient[216]. La participation à un groupe est forcément une aliénation : le critérium éthique de ce groupe réside dans l'émergence du poiétique permise par cette aliénation, car cette émergence ne peut être « falsifiée ». Une parole de l'ordre du vrai peut être bridée en un fonctionnement totalitariste, parodiée ou

[216] Il s'agirait toutefois de bien saisir quelle est la place de cette terreur dans le fonctionnement d'une classe PI. C'est ce que l'on verra en étudiant la vie culturelle de la classe.

en « Devoir : texte libre ! », mais jamais *reproduite*. Or, dans le cas que je vais relater, la parole de Guilhem est-elle truquée ou véritablement une émergence poiétique ?

Ce « corps maternel », si important pour un enfant qui se sent tellement en danger dans son corps propre, est d'autant plus rassurant qu'il est régi par une Loi paternelle. « Nous t'écoutons si tu parles vrai. Sinon nous avons autre chose à faire. » Cette sécurité va permettre la tombée de certaines défenses individuelles. Cela est posé, sans drames, dans l'existence quotidienne de la classe : considération, rémunération, impression dans la culture commune. Pour Guilhem, cette classe au corps unifié et polymorphe à la fois peut très bien constituer un objet sur lequel investir des « bribes de transfert[217] », afin de « se retrouver », de « s'y reconnaître ». Par bribes seulement. Un lieu dans lequel Guilhem se sent bien, c'est par exemple ce même conseil de classe du vendredi après-midi où, lorsqu'il sera question de « la mort du groupe » prochaine[218], il pourra se laisser aller à pleurer et dire ce qu'il ressent, comme les autres, alors que depuis le début de la semaine cette incapacité collective à mettre des mots sur l'angoisse empêchait le fonctionnement normal de la classe coopérative.

Troisième niveau de parole : non plus seulement signifié par une place, Guilhem peut faire émerger quelque chose de son « vécu en cette place »… et calmer l'angoisse, calmer le corps. Les défenses et les symptômes peuvent céder la place à la parole au sein du fonctionnement institutionnel.

Vers la vérité du sujet : vers l'angoisse ?

d. Le poiétique

Ce troisième niveau de parole s'est traduit à travers deux media : le texte libre et le dessin.

Voici le contenu du texte :

La casse

[217] Je reprends l'expression de Gisela Pankow, dans *L'Homme et sa psychose*, Champs Flammarion, 1969.

[218] Le groupe doit en effet se défaire bientôt : on est au mois de juin et qui plus est, l'instituteur doit lui aussi « quitter la classe » afin d'effectuer une année de formation de directeur d'établissement. Ce qui signifie une fin de la classe coopérative, et un retour à une pédagogie traditionnelle en septembre. D'où une angoisse double : celle liée au départ normal des jeunes oiseaux du nid, mais aussi celle de la disparition du nid lui-même. Et cela, pour *tous* les oiseaux... Mon enquête aura l'occasion de recroiser cette semaine-là.

> J'ai vu une grue qui attrapait une voiture cassée. Elle l'a posée dans une presse. La voiture est ressortie en « cube rectangle », comme une boîte à chaussures. J'ai eu peur que la grue m'attrape et me mette dans la presse.

Nul besoin d'être psychanalyste pour entendre l'écho de l'angoisse de Guilhem, dissocié, pour qui l'extérieur est vécu comme un danger de destruction. Un corps qu'on détruit, qu'on casse et comprime. La « casse », la « classe »… Un corps qui prodigue du bon et du mauvais, où il y a des risques de se faire « sortir » ? D'autant plus que « casse » et « presse » sont des signifiants importants dans le groupe : ils désignent les outils d'imprimerie, ceux qui permettent à l'expression de devenir un texte diffusé, et à Guilhem de devenir un auteur. Tous deux peuvent alors entrer dans le paysage culturel de la classe. Tout d'abord par le fait que le journal de la classe *Notre Moulin* est vendu à l'extérieur, ou échangé avec la classe des correspondants : c'est l'entrée dans le circuit social. Ensuite, le texte deviendra l'un des matériaux de l'atelier de lecture : la production devient patrimoine du groupe, et son auteur, personne culturelle. Enfin, son texte fait partie des déjà quatre-vingt une publications de *Notre Moulin*, Guilhem tâte de l'historicité et des psychiatres parlent de la valeur thérapeutique de la classe TFPI…

Mais dans quel sens faut-il lire ce rapport entre les signifiants de la classe et l'utilisation qu'en fait Guilhem ? Comme le vécu d'un endroit où la Loi ne protège plus des agressions ? Si la classe cesse d'exister, devient-elle dangereuse pour cet enfant qui s'y sentait malgré tout en sécurité ? Le sens et les repères se perdent ; le corps de la classe est-il malade… lui aussi ?

Quel que soit le « sens » du rapport qui s'établit entre la culture, la situation du groupe et l'articulation qu'en fait ce texte libre, il semble en tout cas que ce soit dans ce milieu que Guilhem trouve des mots pour articuler sa vérité, son angoisse. Dans ce lieu où il peut trouver des outils d'expression, et où son écrit a pu être lu et entendu. Car il faut savoir qu'il avait déjà parlé de cette visite à la casse lors d'une séance de Quoi de Neuf ? Le groupe lui avait alors posé des questions, s'était intéressé à son histoire. Faut-il voir là la saisie par le désir de l'enfant de l'un de ces moments quotidiens de la vie du groupe ? Comme des saisies au vol, pour des raisons qui n'ont rien de programmé ni de programmable, mais qui sont des effets de l'ouverture institutionnelle aux possibles. Et si, dans ces questions à propos de ce qu'il dit, Guilhem avait vu avant

tout une réponse ? Un écho qui lui renvoie, dans le sérieux avec lequel il est écouté, que ce qu'il dit est important ? Comme une première « vérification », une première tombée des défenses, un premier pas vers l'expression. Quoi qu'il en soit, il parle, même isolé dans sa ceinture dorée… ou précisément parce que c'est son abri ? Les institutions (lieux de parole, loi, statut, etc.) permettent à Guilhem de capter une longueur d'onde disponible, une écoute qui permet la parole.

Reste alors *la* question : dans quelle mesure ce texte est-il vraiment « sincère », et sa parole relève-t-elle de l'ordre du vrai ?

Il l'est dans la mesure où un dessin témoigne, lui aussi, d'une telle angoisse, tout en court-circuitant assurément toute manipulation de Guilhem. Le second moment de l'expression de Guilhem est en effet une des esquisses pour illustrer son texte dans le journal. Elle représente une grue soulevant une voiture à mettre à la décharge. Si l'on retourne la feuille, le godet de la grue contient non plus une voiture, mais deux yeux ronds effarés, une bouche ouverte : un visage angoissé. Il est difficile de ne pas penser à l' « image inconsciente du corps » selon Dolto. À mi-chemin entre la parole et le symptôme, une chose est dite sans être « conscientisée », « volontaire ». À travers la main qui dessine, c'est le corps qui parle. Les traits tracés échappent au regard de l'enfant, court-circuitent sa conscience. L'enfant aurait eu beau mettre toute la charge pathétique dans la mise en scène du dessin, le visage, lui, apparaît malgré Guilhem — son absence de mise en relief dans le dessin, et finalement le choix d'une autre illustration pour le journal le confirment. Le texte n'est pas moins à prendre au sérieux, mais sa possible « mise en scène » (Guilhem n'en serait pas à sa première) le rendait, isolé, sujet à caution. Ce sont les deux média réunis, texte et dessin, qui font sens et qui viennent pointer ensemble que c'est bien la globalité de la situation, de la classe qui a permis l'advenue d'une telle parole.

Mais on pourrait se demander alors si un tel dessin, loin d'être permis par le milieu, ne situe pas l'expression de Guilhem dans une « spontanéité » dans laquelle aurait peu à voir les efforts et l'influence de l'institutionnalisation de la classe. En effet, l'angoisse se manifeste en tout lieu, malgré tout et malgré tous

(lui, la classe, l'instant, les codes sociaux, etc.). Sauf que cette angoisse a été *également* articulée de façon beaucoup plus consciente, par des mots : cette fois c'est le texte libre qui, révélé par le dessin comme véritablement expressif, au sens le plus involontaire du terme, indique que cette véracité est aussi due au milieu institutionnel, dans sa présentation lors du Choix de textes, lieu important de la classe où règne une certaine qualité d'écoute et de parole. La parole de Guilhem est de l'ordre du jaillissement, ce qui n'est pas incompatible, mais intrinsèquement tissé avec le travail des institutions, dans ce lent défilé qui mena d'un Quoi de Neuf ? à un texte, à un dessin, à un auteur. Le « poiétique » est bien la dimension dans laquelle s'exprime Guilhem.

Or on ne cessera par la suite de vérifier cette appropriation personnelle des signifiants du groupe, qui définit un rapport culturel des enfants à la classe. La mise en place travaillée d'un tel réseau de formes pouvant être investies est une action d'institutionnalisation ; mais une fois que les enfants font vivre cette tablature, il s'agit d'une culture. De part en part, la praxis de la classe coopérative est travaillée par le langage, et s'affirme comme un véritable univers culturel. La praxis entretient bien avec la sémiose un rapport de circularité conceptuelle. Non pas une équivalence, mais une proximité factuelle à partir de laquelle pourra s'éclairer l'articulation entre la visée active de la pratique, et le déploiement culturel, immanent à la vie du groupe. C'est ce que l'on va voir à présent.

3. L'éthique, du sémiotique praxique au sémantique culturel

i. Le problème de l'éthique dans le champ sémiotique et dans la praxis

Venons-en au second cas recensé par Molinié de cette présence déréglée du monde dans le langage. Je ne peux ici que l'annoncer, tant il sera intriqué à l'enjeu des praxis et se posera, à hauteur de champ social, dans toute sa gravité et son ampleur. Il s'agit du décrochage du langage de la dimension symbolique anthropologique, au point que cette situation atteigne un statut strictement anti-humain. C'est ce qui est atteint par l'usage du langage géré à régime uniquement sociohistorique, en un point précis de l'évolution des mégamachines anthroposociales de l'ère historique, celles que Morin nomme les « entités de troisième type » les plus développées : l'aire du régime nazis :

> Un dépassement de la mondanisation, un au-delà de la praxis du logos, une naturalisation du langage, une vampirisation, comme d'un mort-vivant, de la catégorisation, une sorte de trans-médiation qui, paradoxalement, transperce, dénature, inverse le mécanisme de symbolisation. Bref, tout cet arsenal d'indications indirectes (ici utilisées par moi), parce que justement le langage « régulier » est en défaut, pour la transgression d'une contre-culture, d'un anti-logos, d'un masque sur une voix morte. Nous sommes hélas bien placés aujourd'hui, à la charnière XXe-XXIe siècles, pour savoir de quoi nous parlons ainsi, et que ce n'est point là pure vaticination spéculative : on pourrait dire que je parle du langage dit *langue de bois*, ou du langage totalitaire en général ; ne nous voilons pas la face ; nous savons bien, malheureusement, que nous avons fait l'expérience d'une sorte d'excellence de type, certes vaste, de comportement langagier, expérience techniquement parfaite et impeccable, dirimante, écrasant absolument, et pratiquement et théoriquement : le langage nazi. L'énormité de l'expression éclate dans le sentiment obscur qu'on a là presque une alliance de mot. Et pourtant, c'est bien de langage qu'il s'agit au cœur historique de la culture, de la médiation, de la catégorisation les plus hautes ; et du nazisme aussi. Langage démondanisant ; mondain traversé des silences hurlés.
>
> On reviendra sur cette énormité fondamentale pour notre praxis sociale, si scandaleusement réduite hors champ de la réflexion linguistique, comme si de rien n'avait été[219].

Pourquoi parler d'un statut anti-humain ? Parce qu'il s'agit d'une sémiose qui tue le mondain, d'un décrochage du symbolique, mais par et au cœur du symbolique même. Crime de la raison, du noétique en tant que noétique par la Civilisation de l'Aufklärung.

Cette question n'entre pas, telle quelle, dans le champ d'investigation des praxis. En effet, les urgences de la psychothérapie ou de la pédagogie institutionnelles semblent a priori relever plus du quotidien de l'infralangagier. Notons néanmoins que c'est dans un contexte idéologique et historique bien précis que s'ancrent et la psychothérapie, et la pédagogie institutionnelles, ainsi que leur décision d'humaniser les univers scolaire et hospitalier, qu'elles n'ont cessé de dénoncer comme des institutions concentrationnaires. Et puis… la traversée de la Guerre d'Espagne par François Tosquelles, ce colonel membre du POUM qui organisa les services psychiatriques de l'Armée républicaine ; la suite de l'Histoire, entre purges staliniennes et camps de réfugiés ; la traversée de la guerre suivante, auprès de vivants voués à une plus ou moins lente extermination, et l'écho inouï de la découverte des camps nazis ; les bidonvilles de Nanterre où Fernand Oury enseigne à des enfants issus de la même classe sociale que lui et son frère Jean, le psychiatre qui va rencontrer la misère rurale et devenir un « psychiatre des champs », loin des cabinets feutrés des « psychanalystes des villes »…

[219] Molinié, *Sémiostylistique, op. cit.,* p.9-10.

Cette question entre donc dans l'horizon éthique des praxis, et de deux façons. D'une part, et ce sera la dimension idéologique de cette thèse, parce que ce questionnement imposé par l'extermination contemporaine de l'humain dans une hybris tout ce qu'il y a d'humains et de culturelle, peut trouver une réponse parmi d'autres, de la part du mode d'autorégulation des praxis. D'autre part parce que le champ évoqué ici, à savoir l'interpénétration entre la fonction sémiotique et les dérives de sa gestion macrosociale, pose une question dont la portée est méthodologique et conceptuelle extra-sociologique : comment tenir compte de l'éthique comme composante du matériau sémiotique ? La question en effet mérite d'être posée, tout d'abord au sein de la thématisation sémiotique, puis dans une perspective proprement praxique.

Au sein de la théorie de Molinié, par éthique, il faut entendre le sens « neutre » d'ethos : la matière doxique présente dans tout acte de langage. Cette présence ne fonctionne pas forcément à la façon d'une infrastructure se reflétant dans la superstructure langagière (ce serait retomber dans une transitivité du langage et du discours). On l'a vu, Molinié articule cette donnée comme un matériau sémiotique, au même titre que l'est la composante noétique et la composante thymique. Ce noyau compose ce qu'il appelle, en empruntant à la catégorisation de Hjelmslev, la *substance du contenu* de tout langage[220]. Voici la définition que donne Molinié de la notion : « c'est le contenu idéologique, et en même temps l'investissement individuel de chaque producteur de discours[221]. » L'éthique n'y est cependant pas un élément à même hauteur que les deux autres : elle est le jeu relatif et la gestion du thymique et du noétique, symétriques[222]. L'éthique joue un rôle schématisant au sens strict et cependant complexe du terme. En effet, c'est dans la gestion entre les deux pôles du somatique et du noétique que se positionne l'éthique : tout processus de signification et d'interprétation du monde sera indissociablement une articulation entre de la matière (dont le thymique) et du noétique. il ne s'agit pas d'une imposition purement normative d'une signification sur une matière et un vécu, mais une schématisation qui restera la « marque » propre à toute sémiose. Dans l'atome même du processus de signification, s'opère une

[220] Là encore, il s'agit d'une notion qu'il glose et réinterprète, car la tripartition interne de la substance du contenu, ainsi que sa prééminence par rapport aux autres catégories définissant toute sémiotisation, sont absentes de la théorie hjelmslévienne.
[221] Molinié, *Sémiostylistique, op. cit.,* p.12.
[222] Séminaire de sémiostylistique, séance du 5/12/2001

articulation nodale entre les trois dimensions dont la disjonction entraînerait une déviation dans l'une des trois directions où le mondain s'écroule. Les praxis de la psychothérapie ou de la pédagogie institutionnelles sont confrontées, avec les psychotiques ou les enfants en difficulté psychosociale, au cas où cette articulation défaite laisse place au monde ou à la folie. Mais dans le cas de la démondanisation par hybris sémiotique dont le paradigme contemporain est le régime nazi, la qualité sémiotique d'un milieu humain cède le pas à la folie proprement sociohistorique, c'est-à-dire sans plus aucune attache au corps, à l'intime ni au singulier, émergence de la catégorie de ce que Molinié a placé sous la catégorie de l'ultramondain. Alors, la catégorie du respect n'est absolument plus rattachable à nulle norme : ni noétique ni, même, éthique (cette dernière étant forcément infectée du mal, qui s'est niché dans le pôle du noétique. La seule source d'où peut jaillir du respect, qui est l'acte social moral (j'y viens ci-dessous), est l'autre pôle : le thymique. Et encore, il s'agit là d'une analyse dans l'abstrait : dans l'empirie praxique, aucun des deux pôles n'est jamais totalement pur du contact avec l'autre, puisqu'ils sont plongés dans le bain éthique qui les articule. Ni pensée pure, ni corps pur. C'est pourtant à l'instrumentalisation de ce dernier à la dévalorisation de sa valeur autonome, matérielle, bref à sa mise hors-jeu, qu'incline la seule gestion macrosociale des processus sémiotiques. À cette hauteur de gestion, si elle arrive à rester totalement disjointe de la prise en compte du thymique, du pulsionnel et du fantasme, on assiste à une dissolution de l'anthropologique fondamental. Le thymique évincé du jeu de la substance du contenu, ce jeu se bloque sur deux potentielles totalités, intellectuelle et impérialiste, laissant ouverte la voie à une dialectique positive et identitaire dans laquelle la matière ne peut plus revenir que sous la figure du corps humilié et sémiotique anéanti — évanoui.

L'enjeu praxique n'est pas à situer dans une lutte frontale et immédiate contre une telle dérive vers l'humiliation de la catégorie générique des corps d'*untermenschen* : l'échelle efficace de ce phénomène ultramondain relève de la dimension sociohistorique des machines anthroposociales, disjointes de toute régulation thymique. Au contraire, comme on l'explicitera théoriquement plus loin, un des axes définitionnels de toute praxis réside dans la coprésence de corps, ce qui impose à la praxis de prendre en

compte les trois composantes de la substance du contenu ; sans compter, comme on l'a déjà dit, que c'est dans un but d'efficacité subjective de réarrimage du désir au symbolique, par prise en compte donc du corps, que s'est imposée à ses praticiens initiateurs ce qui prit ensuite le nom de psychothérapie ou de pédagogie institutionnelles. Apparemment, si on le rattache à l'ethos aristotélicien, le terme d'éthique ne peut en toute rigueur pas référer immédiatement au fait moral, qui relève plutôt de la question du bien et du mal, que ce bien soit impératif formel de type kantien, ou injonction antéprédicative d'Autrui comme obligation au respect. Pourtant, une telle question vient concerner la praxis en son cœur, puisque celle-ci se distingue d'une gestion sociologique précisément par sa volonté d'instaurer une qualité d'existence et de pratique proprement humaine. Strictement, en tant que détermination morale de normes (fussent-elles celles, soi-disant proclamées, du corps), l'enjeu de dire (ce qui est) le bien et le mal fait seulement partie des éléments qui constituent la complexité praxique, et doit à ce titre être resitué et traité dans l'ensemble de la praxis, dont le mode de fonctionnement est en-deçà de, ou irréductible à, la seule dimension sociologique de l'impératif. Peut-on inférer de là qu'il s'agit d'un matériau structurellement inclus dans la praxis, ou bien au contraire faut-il constater qu'il peut seulement faire l'objet d'une vigilance « atechnique » de la part des sujets, sans aucun moyen structural d'agissement ? Dans le premier cas, bien et mal seraient de droit des questions d'éthique et profiteraient de l'action structural de l'institutionnalisation et de la théorisation praxique ; dans le second cas, rien ne viendrait essentiellement différencier praxis et situation sociale anonyme. Bref, la pertinence praxique a-t-elle son mot à dire dans l'établissement d'un milieu éthique où ce qui relève du respect de l'humain et du corps soit pris en charge au niveau structural, ou bien faut-il s'en remettre uniquement à la « conscience morale » des individus, non plus en tant que sujets praxiques, mais en tant qu'agents moraux, qui appliquent ou nient l'impératif du bien, mais sans aucun moyen de travailler la situation en vue d'un institutionnalisation ?

Or ce qui caractérise la praxis, c'est le respect de l'humain en tous les sujets participant de cette situation, c'est-à-dire, puisque la praxis est à la fois action et situation, le respect de l'humain de cette situation elle-même : c'est l'éviction d'une utopique et barbare scission entre l'humain que je suis et les humains que

représentent les autres et auxquels je pourrais dénier cette valeur[223], phénomène potentiellement inclus dans toute formation d'un soi groupal, qui se construit (sur) l'image d'un non-soi. C'est pour cela que, si le problème moral peut être gérable dans la praxis, ce ne pourra l'être qu'à régime radicalement anthropologique, lié à un régime de Loi et non seulement social. On peut néanmoins noter ce point : la question du bien ou du mal ne peut pas être statuée hors d'une décision du sujet, singulière ; elle ne peut donc s'inscrire « objectivement » dans la structuration d'une situation sociale de champ, puisque cette situation sociale qui est physiquement situable au prix, précisément, d'une éviction de la problématique du sujet. Par contre, il semblerait possible de la situer au niveau de la texture active du milieu praxique lui-même, ce que Jean Oury appelle le « collectif » : une praxis n'*est* que ce que ce qu'en font ses sujets, donc elle n'est une praxis que si ses individus sont des sujets, et non seulement des agents de sa valeur. La singularité du subjectif pourrait bien être, sinon un élément de la structure, du moins un élément vital pour le régime praxique de cette dernière, au lieu de lui être « surajouté » comme peut l'être la décision morale au sein d'une situation sociohistorique qui n'impose en rien une prise de position subjective et autonome en faveur du bien ou du mal. Mais pas plus qu'avec une réalité objective, telle une situation du champ social, la praxis ne doit être confondue avec un acte isolé effectué par un de ses agents, tel un acte dont la norme serait soit imposée par une obligation impérative, interdisant toute autonomie dans le fond[224], soit laissée au libre arbitre de cet agent, alors déconnecté de toute considération de la situation locale et des outils dont il dispose pour juger de son acte. Que ce soit liberté pratique kantienne ou libre arbitre cartésienne, dans aucun cas une quelconque prise en compte de la « substance éthique » ne vient articuler la position du sujet à la structure sociohistorique de la situation. Ou bien le sujet est uniquement considéré comme un agent moral, ou bien il est ontologiquement libre de toute aliénation. À l'inverse, la praxis n'est pas ce qui disjoint agent et situation, mais au contraire les conjoint. On ne peut pas se limiter à choisir entre l'un de ces pôles antagonistes, structure *vs* sujet, et c'est précisément dans leur articulation que

[223] Vision au choix radicale ou naïve de l'intersubjectivité, héritée d'une certaine tradition phénoménologique où soi et non-soi sont antinomiques.

[224] Et même si, de cette absence d'autonomie, jaillit la seule liberté possible pour un être de raison, comme c'est la thèse de Kant dans la *Critique de la raison pratique*. Un être praxique n'est pas qu'un être de raison.

l'on aura une approche proprement praxique de la question éthique. Dans ces conditions seulement, il deviendra légitime de faire entrer le problème « moral » dans la catégorie structurante de l'éthique : on verra apparaître un ethos spécifiquement praxique. Il me faudra donc définir ce que j'entends par éthique[225], en sachant que cette définition ne pourra sortir de la dimension praxique, donc restreinte et locale, de mon approche, mais réintégrera dans la structuration même, et dans la substance de la praxis, la visée du bien et, comme l'appelle Badiou, « la conscience du mal[226] ».

Le problème sémiotique des usages de la parole (c'est-à-dire la rhétorique, pour rester dans l'ambiance aristotélicienne de la pensée de Molinié), on le voit, n'est pas le moralisme mais la signification[227] et va interroger la présence de l'éthique dans le processus sémiotique lui-même. Mais on peut à présent poser la question centrale de l'approche sémiotique en termes praxiques : si l'éthique est une position collectivement conscientisée comme pensée et comme sensation[228], comment penser et gérer son maintien, sa résistance à tomber dans l'ultramondanisation dérélictoire d'un oubli de la dignité humaine, comment institutionnaliser la dignité du corps et du sujet ? Qu'est-ce qui, dans la praxis, donne les moyens de penser sérieusement la neutralité de l'éthique, et donc de la mettre en pratique en l'interprétant activement ? Et l'on comprend alors que le maintien de la qualité anthropologique du système sémiotique comme sémiotique est essentiel pour la vie de toute praxis : comment maîtriser le fonctionnement de la vie culturelle du groupe, et l'empêcher de tendre vers le figement doxique qu'assure, à toute institutionnalisation et à toute construction d'une identité groupale, une dialectique identitaire, « positive » par opposition à la « dialectique négative » dressée paradigmatiquement par un Adorno face à l'incessante image d'Auschwitz ?

[225] Mais si cela est posé, il ne serait pas sérieux d'entreprendre d'y apporter une réponse ici : le trajet à travers la praxis n'est pas encore assez avancé pour savoir ce qu'il en est des relations entre une action structurale et une action subjective, et donc pour statuer si l'éthique est une dimension fondatrice ou seulement une contingence morale. Il faudra pour cela attendre au moins la description de l'institutionnalisation du « collectif ».
[226] Alain Badiou, *L'Éthique, essai sur la conscience du Mal*, Paris, Hatier, Optiques philosophiques, 1993.
[227] Séminaire de sémiostylistique, séance du 27/3/2002
[228] Séminaire de sémiostylistique, séance du 5/12/2001

Et si une telle gestion réussit, à quelle conditions la praxis pourra-t-elle être autre chose que de l'utopie, à l'échelle macrosociale[229] et donc y survivre et croître ?

ii. L'enjeu culturel, entre sémiotique et sémantique

Car si le langage définit l'humain, il ne suffit pas à rendre compte de la vie humaine dans l'étoffe toujours changeante de ses manifestations, pour lesquelles il est nécessaire d'introduire à tout le moins le concept de langue. De même, le symbolique ne reste pas une disposition spécifique, c'est-à-dire uniforme et indistincte à travers toute l'espèce humaine. Si nous avons considéré la fonction structurale de la loi symbolique, celle-ci n'est pas pour autant une forme vide de contenu sémantico-culturel. Les conséquences du rôle de marque du symbolique structurent la perception du réel, laquelle, constituée en état imagé, narratif et élaboré, donnera naissance au phénomène culturel. Cette distinction entre la fonction structurale et la détermination sémantico-culturelle est de pure présentation, et ne saurait être considérée comme un ordre de préséance dans l'émergence réelle des différentes lois qui, dans leurs aires respectives, organisent des groupes anthroposociaux. À la rigueur pourrait-on dire que cette distinction est d'ordre logique, qu'elle ne concerne que des dimensions, au sens abstrait du terme, et qu'elle s'effectue au sein d'une même entité, la praxis, non dissécable sous peine de la faire mourir en tant que principe matériellement organisateur, et de la dissoudre « analytiquement » en tant qu'objet épistémologique[230].

En effet, à un niveau sémiotique, la singularité d'une classe se traduit dans la façon dont se met en son sein une *lecture* et une *écriture* du monde et de soi, système de références culturelles communes aux divers sujets qui auront décidé d'entrer dans cet espace symbolique, de se soumettre à ses lois organisationnelles, schématisantes et sémiotisantes ; ces sujets le feront vivre à travers leurs singularités, multiples dans leurs origines (chaque praticien est unique) et dans leurs expressions (paroles, actes, écoutes, réactions, etc.).

---

[229] C'est pour répondre à cette question que j'en viendrai à considérer la notion de champ praxique dans son ensemble : car si l'éthique d'une praxis inclut le bien dans sa problématique définitionnelle, alors se poseront la question de la survie de cette éthique au sein du champ macrosocial dans lequel elle est intégrée, ainsi que la question de son respect dans la transmission à d'autres praxis. En effet, la praxis est indissociablement un milieu humain subissant les pressions de son environnement *et* un faire praticien dont le telos est d'être transmissible : C'est là une des articulations nécessaires de l'éthique et de la pertinence, en vue d'une construction de la valeur de l'humain, qui soit matérialiste et néanmoins irréductible à du socio-logique figé, bloqué en loi de champ, *illusio* idéologique et/ou totalisante.

[230] On pourra voir ce qu'implique un tel constat lorsque l'on s'attardera sur les conditions d'émergence et les fondements d'une praxis au sein du champ social.

C'est dans l'analyse immanente de la vie de la classe que l'on peut à la fois étudier la formation de cette matière éthique, et comprendre ce qui maintien sa prise en compte et son fonctionnement à régime praxique. Cette vie de la classe, c'est ce que j'appellerai, dans la suite de cette étude, sa culture.

Et c'est sur tout ce champ de faits et de comportements que peut porter la faculté sémiotisante du milieu institutionnalisé et de ses codes. L. Caillet souligne l'origine sémiotique des codes culturels[231]. Selon lui, une sorte de code figurant au premier rang des systèmes symboliques constitue la culture, la culture étant formée d'ensembles préformés de signaux. Mais tout n'est pas marqué ni même marquable, on l'a vu à un niveau radical : la conséquence au niveau de la culture du groupe est que seuls certains comportements, parmi tous les concevables, seront pris en considération pour former des ensembles significatifs, information servant aux membres pour formuler des messages dont la compréhension exacte est une condition *sine qua non* du fonctionnement groupal. Le terme d' « activité sémiotique » est à prendre en son sens fort : il ne s'agit pas que d'une opération abstraite relevant du symbolico-langagier, et elle engage tout l'être, corps et esprit, des sujets du groupe. D'où, poursuit Caillet, les phénomènes d'adaptation des comportements personnels et interpersonnels au contexte, leur conférant signification : « La signification est un produit du codage et le codage est une forme de conduite qui est apprise et partagée par les membres d'un groupe communiquant[232]. » Se construit ainsi ce que j'appellerai plus loin l'édifice des lieux communs du groupe, les expériences récoltées et inscrites (sous formes de paroles, de textes, d'enquêtes, de ceintures de comportement, etc.). Cet édifice, relié au code autorisant la signification, rendra possible le phénomène de construction d'une réalité, c'est-à-dire d'une convention commune reconnue comme telle, en laquelle s'instaurera une croyance ; croyance qui, tout au long du travail de cette réalité par des outils qui s'avéreront plus ou moins efficaces, qui dialectiseront plus ou moins poiétiquement le désir dans un dire et un faire, s'affrontera au réel, au « négatif ». Dans cette expérience par les sujets, se construira une relation de confiance envers le code, qui aura ou non été éprouvé dans son adéquation à la situation qu'il faut maîtriser toujours plus finement et efficacement.

---

[231] Laurence Caillet, « Codes culturels », *in* Bonte, Izard, *Dictionnaire de l'ethnologie et de l'anthropologie, op. cit.,* p.155.
[232] Citation rapportée par Caillet.

Voyons bien que ce qui est en jeu ici, c'est la qualité de la présence subjective et de l'existence collective au sein de la classe.

La classe est, de façon indissociable à sa dimension symbolique, un lieu d'acquisition et de création d'un langage, lesquelles ne peuvent être séparées de la dimension sémantico-culturelle qui fait de tout groupe l'espace d'une production, d'une utilisation et d'une vie commune autour de codes précis, d'un patrimoine unique et de créations singulières. Les enfants s'approprient cet espace de langage en s'en appropriant les codes, en cherchant à maîtriser les clés de la signification des choses, les activités, et la manipulation du monde. Cette articulation des institutions les rend préhensibles par le sujet, qui reconnaît en elles à la fois de l'étrange mais du saisissable ; à différents niveaux. Voici l'exemple d'un tel accrochage du sujet à la texture institutionnelle, d'une appropriation par les enfants du code et sa vivification :

> Christine tient à *la précision du vocabulaire* : « Vous dites « chef d'équipe », mais on n'est qu'ouvrier imprimeur, orange. On n'est pas vert en imprimerie. »
>
> P. — En effet, il y a confusion. Le chef d'équipe c'est celui qui dirige une équipe, (…). Ça va ?
>
> Christine s'estime satisfaite de cette décision.
>
> Sabine critique l'ordre du jour : « Le journal et l'imprimerie *c'est pareil.* On pourrait les mettre ensemble. »
>
> P. — C'est un peu pareil, ça se relie, mais ce n'est pas la même chose. (…) on pourrait tout mettre ensemble… On ne risque pas de tout mélanger ?
>
> Sabine demeure pensive…
>
> Moi aussi je demeure pensive : que se passe-t-il ? Manifestement ils sont branchés sur la classe : leur désir est là. Or cette classe émerge du chaos. Les éléments du complexe ont été distingués, définis, nommés, abstraits : on peut en parler, organiser, prendre conscience des interrelations entre l'imprimerie (technique, compétences, rôles, statuts, etc.), le journal, le choix de textes. Pourquoi ne verraient-ils pas la liaison avec les progrès en français, les problèmes de trésorerie, les enquêtes ? L'important c'est que dans la tête de Christine, de Sabine (et d'autres !) ça se définit, ça s'organise, ça s'articule aussi. De la nébuleuse, du magma initial se dégagent petit à petit des éléments, des repères, des structures. À partir du vécu. De l'action à la pensée (cf. Wallon), vers une pensée plus abstraite, plus conceptuelle (cf. Piaget). Et si c'était ça la formation intellectuelle[233] ?

La formation intellectuelle, peut-être, mais surtout l'acquisition d'une fonction cognitive par tâtonnement expérimental, et l'émergence d'un ordre dans la classe *et/parce que/donc* dans la tête des enfants. Préciser, distinguer dans l'Un… C'est le travail praxique de la classe qui fait émerger cet Un pluriel, distingué et

[233] Pochet, Oury, Qui c'est, l'conseil ?, op. cit., p.310-311.

articulé. Ces petites attaques individuelles du problème du sens des institutions, de la manipulation des outils et du sens, ce sont ces points d'ossification qui construisent la classe. C'est là que l'atomium émerge, en tant que forme structurante. L'atomium a autant besoin d'Un que de défigement. Défiger l'amorphe initial, c'est faire émerger ces points d'ossification, de solidification ; l'unification de la praxis autour d'une maîtrise de son organisation et de son sens est d'abord absente, elle revêt la forme d'un manque repéré à partir de situations particulières, puis de façon plus systématique, et devient enfin conscience distinctive d'Un à travers le chaos, en établissant des distinctions dans l'Un indéterminé — peu à peu, elle devient construction réelle et symbolique. C'est cette intrication fondamentale entre le processus de structuration et la matière de la vie du groupe, contingente et substantielle, que l'on étudiera sous le nom de « culture d'une praxis ». Acquérir les mots pour désigner le monde, c'est manipuler des symboles et du monde ; c'est « faire du mondain qui fasse monde », par nos propres mots et interprétations, c'est d'emblée le façonner de leur substance. C'est en cela que le mondain « fait monde », sans pour autant être du monde. C'est tout cela qui fait une unité vivante. Pour évoquer ce chaos, sur lequel va justement venir agir un grand principe séparateur et unificateur afin de donner ordre au monde, Francis Imbert[234] rappelle la description de la naissance de l'univers dans *Les Métamorphoses*.

> Avant la mer, avant la terre et le ciel qui couvre tout, la nature, dans l'univers entier, offrait un seul et même aspect ; on l'a appelé le chaos ; ce n'était qu'une masse informe et confuse, rien qu'un bloc inerte, un entassement d'éléments mal unis et discordants. (…) Un dieu, ou la nature la meilleure, mit fin à cette lutte ; il sépara du ciel la terre, de la terre les eaux et il assigna un domaine au ciel limpide, un autre à l'air épais. (…) Lorsque le dieu, quel qu'il fût, eut ainsi partagé et distribué l'amas de la matière, lorsque de ses différentes parts ils eut façonné des membres, il commença par agglomérer la terre, pour en égaliser de tous côtés la surface, sous la forme d'un globe immense[235].

Sauf qu'il ne faut pas croire que tout va ensuite se figer dans un état aussi stable que l'apparence de ce globe. Le point de vue praxique est pour le coup très ovidien : au départ, c'est *même chose* que l'un et le multiple, que la volonté d'Un et la réalité du contingent : c'est leur produit/magma qui est le donné originaire de la praxis, statut vif et non figé, toujours mouvant dont elle ne devra jamais se départir sous

[234] Francis Imbert et le GRPI, *Médiations, institutions et lois dans la classe*, Paris, ESF, Pédagogie, 1994, p.15.
[235] Ovide, *Les Métamorphoses*, I, trad. De Georges Lafaye, Paris, Gallimard, Folio, 1992, p.42-43.

peine de redevenir une situation sociale. Sauf que dans cette unité, tout n'est pas identique, et que des moments, de *noms* sont nécessaires, donc un rythme et des lieux, ainsi que des différences. Par ces noms, ces rythmes singuliers et ces différences, c'est bien l'ancrage dans un sol sémantico-culturel qui s'opère, duquel ne pourra jamais s'extraire une « structure abstraite » de la praxis : chaque praxis possède, est sa propre structure, et ne pourrait être, ni être ainsi, sans ces irremplaçables grains de poussière autour desquels elle a déployé ses cristaux.

iii. Du texte au discours

a. De l'articulation interne des institutions à la texture de la praxis

Mais ce déploiement par cristaux n'est qu'une image. La praxis n'est pas qu'un principe indistingué de propagation institutionnelle. Non seulement cette institution s'étoile autour de ses grains de poussière, lesquels sont la contingence au cœur de l'édifice. Mais surtout, dans leur substance et leur structuration même, les institutions ne sont pas des moules vides et interchangeables. De l'institution fantasmée à l'institution pro-posée, de sa structuration interne à son articulation avec l'ensemble du milieu, c'est une singularité qui finit par s'identifier à la praxis qui se dessine, et qui va aboutir à une véritable texture, voire un texte praxique. Dans sa structure même, la praxis est tissée non seulement de symbolique, mais d'un contenu sémantique et d'articulations possibles de sens. Déjà, c'est d'emblée que cette dimension « étoffée » de la praxis est vérifiée : dès l'instant où elle est pro-posée par l'enseignant, elle est travaillée, articulée et porteuse d'une intension de sens. C'est un point sur lequel insiste le *Mémento de Pédagogie institutionnelle* dans son introduction, après entre autres *Qui c'est, l'conseil ?* dans un passage déjà cité : sans désir chez l'instituteur d'instaurer une classe coopérative, nul départ. Ensuite, lors de sa pro-position et de son instauration au sein d'un groupe particulier, une institution articule des séquences minimales de sens et se révèle ne pas être qu'une forme vide. Le Quoi de neuf ?, par exemple, n'est pas un bloc, et se présente comme une séance articulée, qui se déroule dans une certaine durée, laquelle n'est elle-même pas un bloc dépourvus repères. Citons par exemple la mise en place, l'inscription pour la prise de parole, l'écoute de chacun, les questions posées, la phrase rituelle « Quoi de neuf ? est terminé ». Autre repère fondateur du

Quoi de neuf ? : la parole. Au Quoi de neuf ?, tout comme au Conseil, on ne parle pas sauvagement, ce qui induit que ce n'est pas le plus fort qui décide de qui parle. N'étant pas obligé de crier pour se faire entendre, on est d'autant plus assuré que notre voix au chapitre est assurée. Il ne reste plus pour l'enfant qu'à peu à peu sentir, trouver, choisir le moment pour prendre sa place dans le concert des paroles du groupe. Au niveau plus global du milieu institutionnel, l'articulation propre à « une institution » ne se révèle pas moins une monade qu'elle n'est un bloc indistinct. Chaque institution proposée aux enfants l'est à l'occasion d'un problème qui se présente au hasard des activités, et selon les besoins du groupe.

Ce n'est plus seulement chaque institution qui cesse d'être une monade, c'est chaque processus d'institutionnalisation qui est singulier : sans cela, nulle prise sur la réalité, nul embrayage. Cette entrée dans le circuit de la valeur est l'embrayage du sujet sur la vie de la classe : mais c'est cette même vie du groupe qui rend efficace une institution, en lui permettant de ne pas être une monade, de s'articuler avec d'autres situations, et vite avec d'autres problèmes d'organisation, appelant ainsi l'introduction d'autres institutions[236].

Au fur et à mesure que les situations s'accumulent, les institutions pro-posées pour les organiser prennent une « couleur locale ». Celle-ci ne peut conceptuellement pas être séparée de « telle institution » précise. La culture propre à une classe se constitue, et fait écho à l'étoffe sémantique dont ne peut être distinguée la structuration symbolique du milieu. La monnaie de telle classe n'est pas celle d'une autre classe ; le Conseil de coopérative d'un groupe ne ressemblera jamais à celui d'un autre groupe ; et si le groupe est vraiment engagé dans la vie de ces institutions siennes, il appréciera rarement que des visiteurs étrangers subsument et désingularisent ce qu'il considère comme des pratiques qui le définissent en propre, même s'il n'ignore en rien qu'il peut partager de tels outils institutionnels avec d'autres classes — mais

[236] Le cas d'une classe où une institution unique serait isolée est une hypothèse d'école, ne serait-ce que parce qu'elle ne survivrait pas à telle asphyxie d'articulation à d'autres Lieux (ainsi, peu d'avenir pour l'institution de la séance d'écriture de textes libres sans celles du Choix de textes et du Journal scolaire). C'est là que résonne le principal conseil donné à des débutants en pédagogie institutionnelle, lorsqu'ils posent la question de « Par où commencer ? » : « Par un peu tout à la fois. »

justement, il s'agit d'autres classes, qui font leur propre usage de ces outils dans lesquels ne peut résider l'être des bricoleurs qui les manipulent et acceptent d'être eux-mêmes façonnés à leur usage[237].

À travers ces différentes institutions articulées les unes aux autres et l'étoffe culturelle que revêt la vie du groupe, la culture s'affirme être plus que la dimension abstraite, indistincte ou atomisée des « cellules de sens » que sont les situations singulières et cependant institutionnalisées. On peut dire à partir de là que la praxis n'est pas qu'un milieu de langage ou de Loi, mais une pro-position d'articulations possibles de séquences de sens, sur lesquelles pourront se greffer les propres articulations des individus : c'est la dimension narrative de la classe. J'emprunte ce terme à Ricœur[238]. C'est cette articulation que l'on étudiera plus particulièrement à propos du trajet des sujets dans la culture de la classe. Mais je ne peux pour l'instant que verser ce constat au dossier de la dimension symbolique de la vie de la classe, et avec elle, annoncer son aporie fondatrice, sans les moyens d'y apporter une réponse, que seul notre circuit à travers tout le champ des praxis pourra énoncer peu à peu.

La présentation de l'aporie est la suivante. De droit, la praxis peut être vue, en tant que suite d'actions et que culture, suite visant à faire sens dans un milieu de langage, comme un texte[239]. Ce n'est qu'au regard du texte que les praticiens vont lire, faire et produire dans la praxis que celle-ci pourra être reconnue, décrite dans la théorie et réécrite dans la pratique. Mais la praxis n'est pas « un récit » en soi, et ce n'est qu'à partir du moment où des sujets, les siens ou des personnes extérieures mais intéressées, décident de l'interpréter[240], donc de voir en elle une séquence de signes pouvant faire sens, qu'une praxis peut être regardée comme texte, élaborée tel un texte par des sujets, et enfin analysée sur un plan théorique comme un milieu articulé et donc articulable grâce à des outils conceptuels et techniques. Produire une valeur ne

---

[237] Tout ethnologue connaît cette réaction de la part de « ses indigènes ». Tout ethnologue devrait la traiter avec un respect autant théorique qu'éthique. Et c'est sans doute la seule tâche sur laquelle ce travail, par ailleurs impropre à prétendre au statut d'étude ethnologique, tentera de se vouloir à la hauteur d'une exigence anthropologique.

[238] Paul Ricœur, *Temps et Récit 1*, Paris, Seuil, 1983, rééd. Points, 1991. Dans cette brève évocation, je m'appuie plus précisément sur un passage de « la triple mimèsis », p.155 sq.

[239] Je reviendrai sur cette affirmation qui, telle quelle, est dogmatique et ne peut se réclamer de la tradition d'anthropologie culturelle qui, la première, l'a proclamée — je pense en particulier à Clifford Geertz, « Thick description: Towards an Interpretive theory of Culture », dans *The Interpretation of Cultures, Selected essays*, Basic Books, Inc. Publishers, New York, 1973.

[240] Je reviendrai en temps voulu sur la notion d'interprétation.

peut se faire sans produire en même temps une interprétation de cette situation de production. C'est donc dans sa relation au récit, défini à partir d'Aristote comme *mimèsis praxeos*, que la praxis peut être vue comme une situation appelant à être narrativisée. En toute rigueur, il faudrait donc parler non pas de structure narrative de la praxis, mais d'une structure prénarrative. Mais encore faut-il pour cela que l'on reconnaisse cette situation, cet ensemble d'actions, comme appartenant à l'univers du langage. Ricœur rappelle que la narrativité traite du monde appréhendé sous l'angle de la praxis humaine plutôt que sous celui du pathos cosmique : le récit re-signifie de l'agir qui a déjà été pré-signifié, et n'a rien à voir avec ce qui relève d'une temporalité purement physique (d'où, chez Ricœur, une distinction dans ses références entre la réflexion poétique d'Aristote, et sa réflexion physique). En fait, il y a « augmentation iconique » (terme que Ricœur emprunte à Dagognet) consistant dans l'augmentation de la lisibilité préalable. C'est donc un circuit qui s'établit entre la praxis qui demande à être narrativisée et la narrativisation de cette praxis. À cette relation bipolaire, il faut adjoindre un troisième pôle : celui de la praxis dans laquelle ce récit va être lu, reversant au monde l'acte de narrativisation du monde. Ce circuit n'est cependant pas un cercle pur, dans la mesure où les deux mondes, celui appelant la narrativisation et celui qui la réintègre ne sont pas à proprement parler les mêmes : dans le second cas, il s'agit du monde de la lecture. On a donc ici une face de la praxis : la praxis comme texte (texte en puissance, devenue texte, productrice de son propre texte). On retrouve ainsi le piège « symbolique » dont parle Fernand Oury, dans lequel les sujets sont pris et dont ils sortent grandis ; mais on se situe désormais à un niveau culturellement étoffé, ancré sémantiquement dans des situations concrètes dont la matière spécifique ne peut être considérée comme péripétie négligeable de sa mise en récit. Une matière dont la contingence apparaît donc comme élément substantiel de la dimension narrative d'une praxis. En effet, un milieu symbolique représentait déjà une possibilité d'articulation significative de tout donné, contingent : dans une praxis, tout peut a priori prendre une couleur. La thèse de Ricœur, mettant l'accent sur la spécificité narrative de toute expérience humaine, me semble donc cohérente avec l'ancrage sémiotique de la praxis. Cette cohérence est due, chez Ricœur, à son interrogation qui met l'accent sur le rapport de l'humain au temps : ce n'est que par la

médiation du récit que les hommes peuvent aborder ce qui, d'un point de vue de la pensée, reste une aporie : l'incompatibilité d'essence entre le temps subjectif (temps de l'âme et de la conscience) et le temps objectif (temps physique et temps du monde). Seul le récit permet de rendre compte de cette réalité, et non de la résoudre sous le chef de catégories philosophiques ou phénoménologiques. J'aurai évidemment à suivre cette piste féconde à plusieurs reprises par la suite (surtout à propos de la monographie) ; je me contenterai pour l'instant de rattacher la problématique phénoménologique et la problématique praxique au nom de la présence de la première dans le vécu des sujets de la praxis : pour agir humainement, donc par le langage, il est légitime d'y lire un monde, pour y agir en humain, c'est-à-dire en instaurant un rapport symbolique et poiétique à la matière. Or, on ne lit pas « un langage », ni même une langue ; quant au discours, on l'écoute, le déchiffre, l'analyse ; ce qu'à proprement parler on lit, c'est-à-dire dé-lie et dé-plie, c'est un texte, une suite (plus ou moins étendue) schématique de séquences[241]. Jusque là, les situations de la classe coopérative correspondent à une telle description, y compris dans le déroulement de la « triple mimèsis » par laquelle le texte produit est interprété, que ce soit dans la classe d'origine par le groupe même, ou bien dans le cadre d'une autre classe, lorsque les correspondants lisent ce qu'ils ont reçu, ou bien encore lors des réunions entre enseignants, lorsqu'ils analysent en commun ce qui est arrivé à telle occasion, dans telle classe. C'est tout cela, entre autres, que l'on pourra voir à l'œuvre dans le résumé que je donnerai de la monographie de Miloud.

C'est ici qu'apparaît le problème, du moins au regard de l'enjeu praxique[242]. On a une homogénéité d'essence entre les trois étapes du trajet du sens : la condition inaliénable de toute situation humaine, c'est-à-dire de toute praxis, est textuelle : elle réside dans sa narrativisation possible, qui implique à son tour l'interprétation possible de toute praxis. Il y a bien, dans ce circuit, intensification des traits qui caractérisent l'action comme demande d'interprétation, donc comme situation de pré-compréhension. Le risque est celui du cercle vicieux. En effet, l'intensification de ce qui est pré-figuré ne se pose pas la

[241] Ricœur donne sa propre définition du texte dans « Qu'est-ce qu'un texte ? Expliquer et comprendre », *Du texte à l'action, Essais d'herméneutique II*, Paris, Seuil, 1986, rééd. Points 1998 (1970 pour la première parution de l'article), p.153-178.
[242] Car tout *Temps et Récit* tourne autour d'une autre aporie, propre au champ phénoménologique, et qui ne concernera pas cette enquête, du moins directement : l'aporie de la représentation du temps.

question de l'émergence de cette structure prénarrative qu'est la praxis : comment se gèrent précisément ces présences du monde irréductible au mondain ? C'est précisément dans le rapport au monde qu'émerge la possibilité même de sémiotisation ; sans aller interroger la gestion de ces confins, comment comprendre que Miloud puisse accéder à une mondanisation viable de ses angoisses ? Certes, les enfants vont tenter de faire entrer Miloud dans le texte culturel du groupe, comme on le verra. Mais qu'est-ce qui rend cette aide efficace, et non seulement « empirique », les enfants tâtonnant au dangereux hasard des intuitions et des interprétations sauvages ? Comment, donc, ancrer l'interprétation dans un rapport au monde, mais qui resterait sous le règne du mondain ? Cela hypothèque déjà sérieusement la capacité du modèle du texte, tel que l'entend Ricœur, à modéliser fidèlement la complexité complète de la praxis — je vais revenir sur ce point. On ne peut reprocher à *Temps et Récit*[243] de ne pas aborder cette question, puisque le cadre de la réflexion de Ricœur dans cet ouvrage est le champ de l'épistémologie des sciences humaines et de l'histoire, donc de l'analyse des pratiques, et non des pratiques elles-mêmes. Comme l'indique le titre de l'un de ses articles, son but est de considérer l'action sensée comme un texte[244], et de proposer un modèle herméneutique pour des sciences analytiques ; l'interprétation est toujours, d'emblée, faite depuis l'extérieur du champ praxique dont il parle — et il n'est donc pas étonnant que les paradigmes en soient le texte historique et le texte de fiction.

Cette aporie dont la reconnaissance tient de la position épistémologique et ontologique, se révélera une séparation radicale lorsque j'en viendrai à traiter ces questions de front. Mais si je convoque malgré tout ici l'interrogation de Ricœur, c'est d'une part pour sa richesse modélisatrice, et d'autre part parce qu'elle ne peut être totalement dissociée de la question des praxis[245]. En effet, Ricœur ne semble pas prendre en compte ce qui relève du non compréhensible, du non textualisable, du non narrativisable, bref du négatif, sinon pour le laisser dans la contingence. De quel droit tout, dans la praxis d'origine, devrait être considéré

[243] Il n'en ira pas de même pour *Soi-même comme un autre.* Je n'aurai donc pas le même scrupule lorsque j'entamerai le dialogue avec cette œuvre majeure, ultérieure à *Temps et Récit* et la dépassant.
[244] Ricœur, « Le modèle du texte : l'action sensée considérée comme un texte », *Du texte à l'action, op. cit.,* (1971 pour la première parution de l'article), p.205-236.
[245] Pour des raisons que j'aborderai en fin de parcours, il est épistémologiquement impossible de dissocier l'analyse des praxis par les sciences humaines de l'analyse par les praxis elles-mêmes.

comme textualisable ? De quel droit, symétriquement, ce non textualisable devrait être évincé des préoccupations des sujets qui établissent le texte ? Ne serait-ce pas là le meilleur moyen d'oublier ce qui, pour fonder le sens, n'en est pas pour autant du sens ? Ne serait-ce pas surtout une éviction de la contingence de la définition de « ce qui doit être interprété » ? N'est-ce pas, sous prétexte qu'on ne peut évidemment légiférer le contingent, l'oubli d'en penser la place et l'accueil ? Une contingence qui, parce que thématiquement sortie par la porte théorique comme négligeable, fait souvent retour par la fenêtre, immaîtrisable par une interprétation qui, de sa propre décision, s'est déconnectée de la réalité emplie cette contingence ? Précisément, l'analyse de la praxis par ses praticiens consistera à tenir compte de cette contingence, d'en reconnaître le statut et la position agissante, au cœur même de sa « mise en narration » de la situation[246]. Car ce qui intéresse proprement le champ praxique n'est pas l'analyse des praxis disjointe de leur terrain, soit dans le temps soit dans l'espace du champ social. C'est au contraire une analyse immanente, qui fait retour dans la situation afin de la rendre plus désaliénante pour ses sujets. Mais cette immanence ne se limite pas aux « interprétations spontanées », jaillie dans l'instant, car encore faut-il que l'instant soit propice, et le sens du kairos ne s'improvise pas. La qualité dont témoigne la classe qui écoute Miloud est impensable sans un travail du milieu. Ce travail est institutionnel et théorique, et ne s'effectue pas seulement dans la classe, mais aussi à d'autres moments, en d'autres lieux : les autres praxis de la pédagogie institutionnelle, dans laquelle la classe est analysée et interprétée par ses praticiens. C'est donc la formation de ces textes qui permettra d'éclairer la régulation des praxis sur un mode praxique et non seulement sur un mode disjoint. Certes ces textes interprètent une praxis, mais ils sont eux-mêmes les produits d'une praxis d'écriture. La particularité de l'enquête sur les praxis, par rapport à une réflexion sur les seules sciences humaines, c'est qu'ici les textes naissent dans une praxis et développent un contenu tous deux indissociables de la praxis qu'ils modélisent. Distinguer, dans l'enquête, la praxis des classes de la praxis d'élaboration des monographies (ou de la transmission du discours et du savoir PI) ne signifiera en rien les disjoindre. Elles participent au contraire d'un circuit qui garantit la qualité praxique de la classe et

[246] Je ne fais qu'annoncer ce thème ; je l'ai déjà évoqué, et j'y reviendrai plus tard.

son maintien aux mains des praticiens eux-mêmes. Ce n'est qu'en procédant à la mise sur un même plan, dans un rapport d'immanence, des deux praxis : celle de la classe et celle de l'élaboration de ce qui peut en être dit, que l'on pourra alors questionner ce que Ricœur nomme le reversement au monde du récit, et voir en quoi ces discours sur la classe peuvent aider à leur tour à faire naître des classes.

b. Discours et culture, conditions transcendantales de toute praxis

C'est pour toutes ces raisons que la forme paradigmatique de l'écriture proprement praxique, dans cette enquête, sera la monographie. La monographie articule le singulier, le théorisable et le transmissible et relève donc d'une visée praxique. Elle est l'histoire singulière d'un enfant, narrée pour analyser ce qui a pu se passer dans un cas précis, afin de mettre au point une hypothèse interprétative, laquelle remplira le rôle d'outil théorique. Cet outil pourra être ensuite réinjecté dans la classe d'origine, mais ailleurs également, lorsqu'une situation nouvelle se présentera à un autre praticien PI et lui fera penser à « ce que raconte telle monographie ». La question des relations entre praxis et approche langagière dépasse donc la seule dimension narrative ou textuelle, qui forme l'armature sémantico-langagière de la dimension culturelle des praxis ; non que cette dimension soit secondaire, mais elle est seconde, c'est-à-dire qu'elle est un effet, certes indispensable, mais autorisé par le travail préalable d'institutionnalisation du milieu. Déchiffrer la praxis comme un texte n'est pas suffisant pour comprendre la production de ce texte à partir de ce qui reste irréductiblement du non-texte. Pour appréhender ces conditions d'émergence des praxis, ainsi que de leurs respect et gestion de ce qui échappe à toute notion de texte, il faudra tenir compte d'une dimension plus transcendantale, condition de possibilité de l'existence d'une praxis au sein d'un milieu social où rien *a priori* n'était disposé pour la laisser vivre et survivre ; et ce n'est alors plus la seule narrativité interprétative qui primera, mais la notion fondatrice de discours. Il n'est pas possible de faire entrer cette dernière notion dans ce chapitre qui ne concerne que les fondements anthropologiques de la praxis, car le discours est une notion proprement culturelle. Il l'est dans un sens restreint, lorsque l'on considère le discours comme le produit d'une culture ; et donc, en cela le discours appartient bien, toujours, à son texte culturel et praxique. Mais ce même discours est également une notion culturelle dans un sens fondateur,

lorsqu'il énonce, élabore les outils et établit les conditions sans lesquels une praxis ne saurait voir le jour ; à ce titre, il occupe alors non plus un rôle culturel second, mais une position logiquement première de fondation. Je rappelle en effet que je ne réserve pas seulement le terme de « culture » à la seule analyse locale d'une classe, et que ce terme désigne également un phénomène observable à une autre échelle, et s'applique à l'ensemble de l'aire culturelle de la pédagogie institutionnelle. C'est pourquoi la question du discours ne pourra être complètement traitée qu'une fois effectué le parcours complet de cette aire culturelle.

La monographie à la fois ancre et aspire, entre autres, les concepts « abstraits » (soit ceux qu'elle abstrait elle-même en modélisant la praxis des classes, soit ceux qu'elle tire d'autres théories, non encore investis et essayés par elle) dans le *vif* du praxique. Dans la praxis, la réalité n'est jamais regardée en fonction d'ordonnées et d'abscisses, syntagme et paradigme utiles pour classer, mais non, tels quels, pour agir. Alors, le discours est pris dans la mouvance d'un corps qui, partie intégrante d'un faire (d'une praxis), ne fait pas que se placer par rapport à des paradigmes ou des syntagmes, mais les intègre dans l'atomium vivant de la situation. Là, les concepts ne perdent pas la singularité pour laquelle ils ont été élaborés ou convoqués, mais leur extériorité les uns par rapport aux autres. Or, cela serait impossible si la parole ne venait du dedans de l'action. Et ce faisant, en distordant les axes du discours qui assuraient sa base d'acceptabilité doxale et générale, au profit de l'urgence locale dans la praxis, la parole ne fait pas que créer de nouvelles acceptions, qu'entériner de nouveaux cas d'efficacité ou d'inefficacité de ce discours, c'est-à-dire de « l'innovation ». Elle crée de la possibilité singulière de neuf — elle crée un langage : le discours dans la praxis prend l'efficacité d'un langage lorsque, de pur contenu assertif, sa réinjection dans la vie de la classe le transforme en structure institutionnalisée qui va aider les enfants à parler.

Le circuit entre la dimension fondamentale, anthropologique, du langage et sa fonction discursive fondatrice relayée par la monographie, est bouclé. — Mais pas figé. En cela en effet, un discours complexe est aussi un langage en devenir : non que le discours engloberait dans sa définition le langage, on l'a vu, mais il l'intègre dans l'économie locale d'une praxis ou d'une aire culturelle. Le tout est dans la partie,

laquelle est dans le tout. Au cœur du structural, il y a du sémantique ; il est impossible de structurer un vide de sémantique, tout comme est vouée à l'inefficacité l'application d'une théorie pédagogique — ou d'un autre contenu doctrinal quelconque — sur une situation structurée « par ailleurs », c'est-à-dire déconnectée ou passive à l'égard d'une telle doctrine. C'est pourquoi je reviens sur cette « possibilité singulière de neuf » qui caractérise l'efficacité de la praxis et son discours. Ce « neuf » est tout sauf l'imposition d'une innovation au contenu fixé, donc voué à passer. On se situe bien ici dans une dimension fondamentale : cette possibilité est ce qui relève du transcendantal ; et cependant sa singularité est ce qui la fait échapper à la logique de l'universel *vs* particulier. Le discours n'est ni un être universel ni un fondement anthropologique, ni un cas particulier ou ethnolinguistique : il incarne et fonde la spécificité praxique de la singularité qui n'est ni contingente ni dépendante de l'universel. Sa logique, on le verra, relève plus du vague, au sens peircien du terme.

iv. Éthique praxique et dynamique sémiotique

Cette étoffe, cette épaisseur, cette chaleur culturelles n'est pas qu'une excroissance contingente, mais relève bien d'un processus d'émergence à la fois singulier et structural. Cela s'ancre fondamentalement dans la suite de l'effort d'institutionnalisation de la praxis.

Et c'est ici que prend toute son importance la conséquence, non plus éthique, mais épistémologique, de l'adoption de la thèse de l'intransitivité du langage. D'un point de vue méthodologique autant que pour situer un point théorique propre à la pédagogie institutionnelle, il me faut m'attarder en conclusion à cette discussion sur la position langagière d'une praxis. La thèse de l'intransitivité implique que le langage n'est plus conçu selon la relation entre signifiant et signifié au sein d'une linguistique du signe, mais dans une intransitivité fondamentale. Si l'on donne à la praxis le statut d'un milieu travaillé par le langage et structuré comme peut l'être un langage, la conception que l'on se fait du langage impliquera la conception que l'on se fait de la praxis. Or l'approche du langage sur laquelle je vais appuyer mon étude va différer de la linguistique sur laquelle, historiquement, s'est appuyée la pédagogie institutionnelle : celle qui a centré

son attention sur le registre quasi exclusif du signifiant[247]. Si j'ai choisi de m'appuyer sur l'approche intransitive et sémiotique du langage, c'est qu'elle va permettre d'articuler, au sein d'une analyse de la praxis dans sa globalité, le symbolique structural avec le sémantique culturel.

Prendre en compte le sémantique, et non le seul règne du signifiant vise à tenir compte du fait que toute pensée du manifesté est d'abord du manifestant[248]. Pas de langage en effet qui ne serait pas déjà du manifesté, il n'y a pas de signifiant « pur », sans sémantique. C'est sans doute ce qui fait que des enfants peuvent trouver dans l'efficacité de l'ordonnancement de la classe, des schèmes grâce auxquels, *dans* lesquels réarticuler les défaillances de leur propre schématisme, de leur image d'eux-mêmes et du monde. Les institutions ne sont pas de « purs » systèmes structuraux : sans étoffe, sans chaleur, elles ne peuvent vaincre les réticences des petits humains refroidis par la loi sans sève d'une école sans nerfs. Dans cette

---

[247] Deux remarques me semblent importantes à faire. D'une part, délaisser la promotion dont fut gratifié le signifiant comme leitmotiv schématique et théorique, ce n'est pas abandonner tous les acquis qu'il a permis, en particulier dans le cadre de la théorie lacanienne de l'inconscient. Si la pédagogie institutionnelle est vraiment une praxis, son ancrage historique dans certaines ambiances théoriques ne décide ultimement ni de sa pertinence ni de son type de législation dans lesquels ce sont au contraire ces outils théoriques extérieurs qui ont été plongés. Il y a à la fois détermination de la praxis par la localité d'une urgence, la volonté d'une modélisation efficace, et appel à un outil de pertinence disponible à un moment donné de l'Histoire des idées. On se trouve finalement dans le même cas vis-à-vis du langage que lorsque l'on a évoqué l'emprunt de la monnaie intérieure à la théorie de Mauss. Dans un cas comme dans l'autre, on a affaire à des praxis théoriques, qui ont recours à certains repères et outils conceptuels qui ne sont ni négligeables, tel un simple verni discursif justificatif, ni des concepts épistémologiques hypostasiés dont le sort dans leurs domaines théoriques d'origine emporterait la pertinence de ce qu'en ont pu faire d'autres champs de recherche, selon leurs problématiques propres. Et ma propre position sera la même : je propose les outils dont moi-même, dans ma visée modélisatrice locale, je dispose afin de cerner l'organisation d'une classe coopérative. On retrouve finalement la contingence : toute rencontre, même avec une théorie, ne devient praxique que si elle s'articule à la logique singulière de la situation, qu'elle participe à transformer sans cependant l'uniformiser. Cette question de la substance théorique des outils d'une théorie particulière peut faire l'objet d'une approche épistémologique classique des interrelations entre sciences — il faudrait prendre alors en compte, sur ce point très précis du langage, l'ancrage de la pédagogie institutionnelle dans le champ structuraliste, et le mien propre dans le champ de la sémiostylistique. Il importe certes de ne pas négliger cet élément de la complexité de la pédagogie institutionnelle, complexité « aggravée » par le décalage théorique que ma propre situation théorique fait subir à mon objet. Mais, on l'aura compris, c'est dans une voie tout autre que cette épistémologie que s'engage le présent travail ; je me contenterai de le situer au carrefour d'une théorie praxique et d'une épistémologie complexe, me réservant pour la dernière partie de l'ouvrage la recollection de tous les éléments aidant à la définition unifiée et complète d'un tel programme.
D'autre part, réintégrer une approche par la signifiant dans un cadre sémiotico-sémantique plus directement branché sur l'éthique et le contingent, présente un autre avantage : cesser la disjonction souvent présente entre imaginaire et symbolique qui témoigne d'une lecture rapide de la théorie lacanienne. Je tiens à souligner ce point pour deux raisons. La première est que la psychothérapie et la pédagogie institutionnelles, et surtout Jean Oury, ont toujours, dans les faits et en théorie, tenu le grand compte de l'imaginaire, ce qui est sans doute dû à leur pratique des groupes, à l'inverse de nombre d'autres récepteurs de Lacan ; il me semble donc plus adéquat d'aborder ainsi la complexité de la classe coopérative, plutôt que de ne la rattacher qu'aux grandes figures conceptuelles desquelles la pédagogie institutionnelle s'est revendiquée. La seconde raison découle de ce travail des groupes, dans des praxis au sens non restreint des pratiques seules, mais au sens complexe de pratiques développant un milieu culturel. Ce milieu, dans son étoffe sémantique, ne peut se réclamer d'un symbolique purement structural. Là où il n'y a du sujet et du groupe, il n'existe pas de symbolique pur : l'imaginaire est la pâte sans laquelle il n'y a pas plus d'humain que sans symbolique. L'option sémiotico-sémantique me permettra donc de faire appel aux apports anthropologiques incontournables de Castoriadis, sans cependant tomber dans des positions limites qui ne correspondent pas à l'anthropologie des classes coopératives TFPI, bien que légitimes au sein de sa théorie mais qui me semblent parfois dues à une lecture tendancieuse de Lacan.
[248] Séminaire de sémiostylistique, séance du 5/12/2001

efficacité, entre probablement en compte cette substance subtile autour de laquelle l'enfant pourra articuler sa propre demande, sa propre action : une matière éthique qui n'est cependant pas là « en vue de (conformer les enfants) », mais qui est seulement là pour être-là. Toujours intransitivement, donc. Une matière pro-posée à la préhension des sujets mais qui les laisse libres de s'en saisir ou non, et qui n'existerait pas sans ce milieu ni les occasions multiples qu'il offre aux enfants d'articuler des mots, de travailler le langage et la parole, de se confronter à de la réalité. Une matière qui n'est pas pour le sujet de la praxis une oppression comme l'est la « nature » pour l'animal, ou tout comme l'est pour l'agent social la société, cette surnature métaphoriquement désignée comme une « jungle ». Ni état de nature ni barbarie, dirait Molinié. La matière de la praxis est une matière traitée et mondanisée par la machine-classe, visant à éviter le figement en une doxa socio-logique, et de façon à ce que le sujet entretienne un rapport vif avec elle. En effet, lorsque tout langage se place pour lui-même dans le mondain, quel est l'événement de la manifestation ? Une praxis, expérience de manifestation pour elle-même. Car ce qui se manifeste est du manifestant, du substantiel[249] : une substance éthique, qui ne serait ni un arrière-monde ni une quelconque infrastructure, ni même une matière au sens physicaliste, mais ce qui se manifeste dans la praxis, et selon Molinié y épuise son existence, c'est-à-dire cette substance du contenu dans laquelle se nouent thymique et noétique autour de l'éthique, unique matière sémiotique pouvant être prise en compte, et qui se love dans toute substance de l'expression[250].

En effet, on peut considérer que la culture et son étoffe sémantique sont elles-mêmes un produit, une formalisation de l'activité sémiotique, puisqu'elle est inséparable de la situation dans laquelle elle a émergé, à la suite de l'institutionnalisation du milieu. Mais cette culture se déploie ensuite selon ses propres règles de fonctionnement. Des règles qui, pour avoir émergé de l'activité primordiale de sémiotisation/interprétation, n'en sont pas moins irréductibles et en un certain sens autonomes. Le fait

[249] Séminaire de sémiostylistique, séance du 22/5/2002. Je rappelle également cette citation : « C'est peut-être la pensée de la substance qui pose problème. On sait — François Rastier l'a rappelé avec éclat — que la substance ne doit pas être conçue comme *hylétique*, c'est-à-dire comme matériellement essentielle ; cela va dans le sens de notre analyse du phénoménal social » (Molinié, *Sémiostylistique, op. cit.*, p.14).

[250] la substance de l'expression correspond, dans la théorie de Hjelmslev, au son et au dessin. C'est Molinié qui fait jouer à la substance du contenu cette place prépondérante et transversale à toutes les autres.

culturel connaît donc une situation conceptuelle doublement particulière : tant par son ancrage dans la situation « contingente » qui influe sur la nature des éléments qui vont former son patrimoine (aucune classe ne se ressemble : spécificités de la vie de la classe, milieu scolaire et social dans lequel elle se déroule, vécu familial et psychologique des enfants, etc.), que par l'autonomie de cette complexité émergée, de sa richesse et de ses productions. C'est pourquoi, sans pour autant l'hypostasier et effacer son intégration à la vie institutionnelle de la classe, il s'agira de respecter la culture de la classe en tant que culture, et non seulement en tant que production artificielle à visée éducative, reflet des conditions sociohistoriques d'une mise en pratique issue de la théorie de la pédagogie institutionnelle. Ce qui revient à dire qu'il faudra respecter le contenu contingent de toute culture, et cela ne sera possible que sous l'espèce de ce qui la marque de la façon à la fois la plus singulière et la plus contingente : son sémantisme.

Mais alors le problème transcendantal de la possibilité d'une telle émergence et de la production de neuf se repose à nouveaux frais, et toujours plus au cœur de la problématique praxique. Précisément à cause de la singularité et de la contingence de cette culture praxique qui émerge en plein champ social alors qu'elle n'était pas prévue, et s'organise selon des lois irréductibles à ce champ, comment comprendre son intégration dans une situation déjà là ? Ne constitue-t-elle pas une production dont la seule affirmation bouleverse l'état de cet environnement dont elle représente un traitement sémiotique et institutionnel ?

Il y a une transitivité particulière au langage, qui n'est pas la théorie substitutive du signe[251], et qui est avant tout un acte de présentation. Le langage est opération de traitement du rapport à l'altérité, au monde, transformation en mondain — mais cela ne signifie pas que l'on mette « quelque chose à la place » : le monde demeure. Un fonctionnement sémiotique ne sémiotise rien, il est acte de présenter une sémiose. Cela constitue une avancée dans notre modélisation des relations entre symbolique et réel, mais une avancée fortement problématique.

[251] Séminaire de sémiostylistique, séance du 5/12/2001

En effet, le langage n'absentifie pas le monde en le re-présentant, il présentifie une sémiose, et pose donc simultanément un accroissement de monde dans le monde (si tant est que tout mondain, s'il est sémiose, est traitement d'un rapport à du monde) : il y a poièsis sémiotique qui augmente le monde. Tout langage modèle le mondain en ordonnant le monde, c'est-à-dire l'inordonnable[252]. C'est d'emblée permettre une avancée sur le plan éthique, dont on mesurera toute la portée lorsque l'on abordera la relation, toute négative, qu'entretient la praxis, tant dans sa théorie que dans sa technique, avec son objet : ne pas rejeter le monde ou l'objet mais en respecter l'intégrité, à titre de matière fondatrice, d'ontique qu'il ne faudra jamais tenter de réduire à de l'ontologique. Le mouvement de genèse d'une telle topique articulant mondain et monde, rappelle, dans une autre topique, la constitution concomitante des trois instances lacaniennes, Réel/Symbolique/Imaginaire : le Réel, comme le monde, est un jeu de résistances, ce par rapport à quoi tout se construit, activité d'éviction prise dans la mondanisation elle-même. C'est ce sur quoi il n'y a aucune prise et qui cependant est l'objet de la gestion[253] en tant que ce qui va être refoulé par l'ontologique, c'est l'ontique : la matière, le négatif, le sujet.

Reprenons ici l'un des points déjà notés : si une « dynamique » de production langagière est observable, c'est qu'alors, un effort et un ajout d'être est indéniable. Ce qui revient à poser à nouveau la question basale d'une praxis : comment modéliser ce fait qu'il y a production humaine d'une matière ? Or dans les développements de Molinié sur l'intransitivité du langage, sourd sa relecture radicalisant la théorie de la mimèsis d'Aristote, conçue chez le sémioticien non plus comme simple imitation, mais comme production d'un monde posé à côté du monde ; ce qui pose évidemment le problème de la possibilité de concevoir la réalité comme un lieu pouvant accueillir du créé non divin, non naturel, et proprement humain ; ce qui fait dire à Molinié, dans une perspective aux relents kabbalistiques revendiqués, que la création artistique est production d'un contre-monde. Cette réflexion se situe certes dans un cadre théologique évidemment éloigné de nos praxis, mais pose malgré tout la question de la création praxique, puisque humaine ; cette création n'est pas artificielle, produisant des choses inertes, mais réelle, puisque poiétique et faisant

[252] Séminaire de sémiostylistique, séance du 16/1/2002
[253] Séminaire de sémiostylistique, séance du 19/12/2001

émerger une matière vivante, physiquement présente et symboliquement agissante dans nos existences : la valeur. Pourtant, cette augmentation de la matière ne peut cependant être à proprement parler du monde, puisque le matériau praxique, c'est le mondain. Toute la question de l' « efficacité » propre à la machine praxique est contenue là : cette efficacité constitue l'ajout irréfragable d'une matière qui « fait monde », mais qui reste cependant uniquement articulée sur le mode du mondain — son statut sera donc lui-même mondain. Le monde reste ainsi ce qui iconise le négatif radical, en rien il ne devient articulable en tant que fait ou discours[254]. D'où que Molinié précise :

> On préserve en outre ainsi (…) l'autonomie du monde, sinon sa facticité[255].

La praxis n'est ni seulement une situation sociale, ni seulement l'action d'un agent. Elle est une structuration subjective singulière, au-delà de toute opposition individu/groupe, qui n'en sont que les corrélats de personnel, mais pas des catégories essentielles ni systématiques. Et donc, si la praxis est à la fois situation et action, matière et acte, alors il faut admettre que le produit de sa poièsis est une augmentation substantielle indissociable d'un agir. Cette substantialité de la praxis, c'est proprement l'éthique ; et l'on verra ce qu'il advient d'elle par la suite. Ce qui semble assuré, c'est que l'agir et l'interpréter ne peuvent mener à une résorption du négatif, du non-texte.

Autrement dit, c'est dans cette position d'une croissance de mondain « faisant monde » au cœur du monde que réside la dimension praxique de la production de la valeur : il y a augmentation interne. L'aspect problématique apparaît alors : peut-il y avoir une expansion du monde qui n'en serait pas la destruction, ni le refoulement permanents ? C'est le problème de l'émergence et de la création. La réponse sera, là encore, singulière, c'est-à-dire situationnelle et subjective. Elle portera non seulement sur la possibilité d'émergence d'une parole ou d'un acte au sein/à côté du réel, de façon contingente, mais également sur l'exploitation structurale de cette énergie poiétique par la machine praxique dans un but d'édification d'un milieu humain viable. La logique de cette optique bien particulière est celle d'une visée éthique, c'est-à-dire d'une augmentation de l'humain sur le terrain macrosocial au sein duquel il émerge,

[254] Et dans la mesure, dirait Lacan, où il n'y a de faits que de faits de discours — mais j'y reviendrai en temps voulu.
[255] Molinié, *Sémiostylistique, op. cit.*, p.8.

augmentation que l'on pourrait mythiquement qualifier de « pneumatique ». Cette pneumatique, relevant d'une anthropologie de l'imaginaire, peut être traduite en des termes socio-logiques. C'est dans l'enjeu du statut de la culture et de son organisation, autant que dans ceux de l'institutionnalisation, que résidera la spécificité et le sort des praxis par rapport au champ macrosocial. Comment instaurer un régime de mondanisation qui ne soit pas régi par les lois du champ macrosocial ? comment y rester atopique sans cependant n'être qu'utopique ? Comment rester branché sur du mondain tout en représentant une irréductibilité aux lois qui régissent ce mondain à régime social, et vouant le thymique à une mort par asphyxie ? C'est l'explicitation d'une telle émergence, d'une telle augmentation et d'une telle (sur)vie que va viser l'enquête à travers les praxis de la pédagogie institutionnelle.

Car s'il existe une efficacité du langage proprement praxique, alors son telos ne se limite pas à créer opérativement du mondain, un milieu institutionnel et culturel, tandis que le monde resterait inatteignable, inexprimable. — On l'a vu : le monde reste malgré tout indicable, voire ou recevable. Alors, c'est jusqu'à ces confins entre monde et mondain qu'opérerait l'efficacité praxique, aux limites du symbolique et du réel, là où la seule gestion du phénoménal macrosocial ne suffit plus[256]. C'est bien ces confins que semble atteindre l'efficacité de la classe, dans le cas de Miloud.

[256] Séminaire de sémiostylistique, séance du 22/5/2002

Les mots de Miloud dans le texte des autres (Fragment d'un discours pédagogique)

Je voudrais, pour conclure ce chapitre, insister sur l'interpénétration de toutes ces dimensions anthropologiques, qui ne peuvent être dissociées ni même « hiérarchisées », tant l'élément premier de la classe qu'elles forment, comme toute réalité complexe, n'est pas simple, mais lui-même multiple ; comme le dirait Morin, nul concept univoque et simple au départ de la moindre parcelle de vie (et la classe est un milieu de vie), mais un « macro-concept ». Il n'est pas encore question de discuter de la praxis à un pur niveau conceptuel et modalisateur, mais il est important et cohérent de voir que, déjà à ce stade de l'émergence du milieu institutionnel, annonce est faite d'une telle nécessité théorique. Je voudrais donc rapporter l'histoire de Miloud, dont la monographie désormais classique a fait l'objet du second ouvrage commun de Catherine Pochet et Fernand Oury. Histoire singulière, donc tissée de part en part de la dimension du collectif, et de symbolique.

Cette histoire, telle du moins que je vais la narrer, met l'accent non plus tant sur l'acquisition peu à peu des clés du monde par les enfants, que sur l'action symétrique du tissu institutionnel du milieu sur le « remaillage » intime de Miloud, un enfant psychotique, au fur et à mesure qu'il se laisse pénétrer par la dimension groupale de la vie au sein du tissu institutionnel.

> À son arrivée, Miloud ne « distingue » rien, son rapport au langage et au monde est des plus précaires : « … et quand, excédée, je me mets en colère, il remet tout dans le meuble collectif - même ses affaires.
> Qu'est-ce qui est à lui ?
> Qu'est-ce qui n'est pas à lui ?
> Il n'en sait rien.
> Il a alors son air totalement perdu. Il répète ce que je dis mais visiblement ne comprend pas.
> Même problème quand il fouille dans mon bureau : *« Ce n'est pas à toi ! »* Je doute de sa compréhension[257].

La première approche du symbolique, Miloud va la connaître non pas de façon active, mais passive : le milieu, plus que les volontés, va imposer une loi : celle du groupe. Cette loi ne se veut pas « l'opposée » de

[257] Pochet, Oury, Oury, *« L'année dernière j'étais mort », signé Miloud, op. cit.*, p.11-12.

cette « loi folle » que Miloud risque apparemment d'instaurer dans les relations, de par son comportement qui désoriente, exaspère et fait perdre repères, patience et sens des proportions. Au contraire, il s'agit d'une loi qui respecte l'humain, dans sa singularité : c'est-à-dire autant l'individu Miloud que l'individu groupe, que les autres individus qui le composent.

> La vie est difficile. Nous en parlons au Conseil.
>
> Si lui ne connaît pas ses limites, nous allons essayer de le limiter.
>
> *Apparaît la crèche*
>
> « Miloud est encore un petit. Comme les petits, il ne sait pas très bien ce qu'il dit ni ce qu'il fait. Nous sommes des grands, nous essayons donc de ne pas y prêter attention et surtout *nous ne nous moquons pas.* Se moque-t-on d'un bébé ? Quand il sera vraiment trop petit, il ira à la crèche (lieu où on a le droit de ne rien faire, de se reposer), puis il viendra avec nous quand il se sentira de nouveau grand. »
>
> Il ne prend pas part à la discussion. Nous fonctionnons de cette façon. Il va de temps en temps à la crèche (le plus souvent sur mon ordre, car se rend-il compte qu'il nous gêne ?). Il demande à sortir.
>
> Moi. — *Tu es un grand ?*
>
> Lui. — *Je suis un grand.*
>
> Il répond avec un sérieux appliqué et émouvant[258].

C'est, on l'a vu avec Angel, le niveau basal qui impose la survie minimale du groupe. C'est au moins une première expérience des limites, effective, même si le sens d'une telle notion semble encore bien loin d'être concevable, appréhendable et efficace pour Miloud. Peu à peu, pourtant…

> Alors il essaie de faire des choses mais même les exercices de pré-écriture sont au-dessus de ses moyens. il reproduit une ou deux fois le modèle puis se répand sur toute la page du cahier sous forme de petits points, traits…
>
> Limites ? limites ? limites ?...
>
> Il n'en a pas plus au niveau verbal et même plutôt moins.
>
> À la causette il est difficile de lui faire attendre son tour. Je lui donne la parole assez vite mais pas systématiquement en premier. Il apprend à attendre son tour. À ce moment-là, sur un rythme prodigieusement rapide et saccadé jaillissent des suites incompréhensibles de sons.
>
> L'écoute des autres enfants est formidable. Ils essaient de comprendre à tout prix, lui proposent des versions ou traductions diverses de ses « émissions verbales » et Miloud retient une solution, répète en souriant. Même rite au choix des textes.
>
> Ces émissions incohérentes durent jusqu'en…
>
> *Novembre*
>
> À cette période, certains mots deviennent compréhensibles puis la première phrase des histoires[259].

[258] Pochet, Oury, Oury, *« L'année dernière j'étais mort », signé Miloud, op. cit.*, p.11-12.
[259] Pochet, Oury, Oury, *« L'année dernière j'étais mort », signé Miloud, op. cit.*, p.11-12.

L'inscription du sujet est initiée à travers les différents espaces qui permettent de s'inscrire, de se circonscrire quelque part. L'intégration aux institutions joue : ça (le) travaille et, même s'il ne fait pas de véritable écriture avec les symboles, il les manipule. L'apprentissage de la loi se fait par premier contact : il respecte son tour ; puis ça explose, mais au moins dans un certain cadre, et ce jaillissement est ensuite rattrapé par l'écoute des enfants : la folie n'est pas traitée directement, elle est tout simplement accueillie, intégrée dans un milieu qui ne se laisse pas dé-modeler par cet élément hétérogène, mais qui ne laisse pas non plus filer ce qui s'articule et se tisse dans le discours et, peu à peu, dans le comportement de Miloud. Ces articulations se font grâce aux codes de la classe, mais ces codes ne sont pas des « éléments naturels », allant de soi. Pour accueillir Miloud et ses mots, des « pièges à sens », des catégories d'interprétation simples mais utiles sont mises au point pour circonscrire et situer des propos déstructurés et pataphysiques :

> Je donne aux gamins deux expressions : « histoire imaginaire », « histoire vraie » (les deux étant autorisées) et ils se mettent à ponctuer son discours.
>
> — Ça, c'est une histoire imaginaire !
>
> — Ça, maîtresse (dans ce cas-là, on me prend à témoin), c'est une histoire vraie ! Ils sont ravis… et Malika d'ajouter : C'est bien, Miloud ! »
>
> Ils l'entourent. Ils sont attentifs[260].

Notons l'embryon de processus herméneutique par la mise en place de lieux communs, topoi permettant d'appréhender, d' « entendre » et de circonscrire l'incompréhensible d'un discours : le discours fou devient texte peu à peu. Et là, introduit dans l'atomium praxique à titre d'outil efficace, le modèle du texte selon Ricœur se révèle pertinent : il y a bien travail symbolique à partir d'un donné que l'on postule comme potentiellement significatif, afin de trans-former cette coalescence chaotique de séquences désarticulées, phrases ou gestes, en morceaux d'un puzzle, certes incomplet mais que l'on tente au moins de situer les uns par rapport aux autres, voire de les accrocher ensemble. Il est bien clair que le puzzle n'est pas ici une image finie, qui corresponde à un état mythique, pré-achevé du discours de Miloud. Nul réalisme. Ce que vise à saisir le groupe, ce sont des articulations sensées locales, restreintes. Seule leur accumulation va

[260] Pochet, Oury, Oury, *« L'année dernière j'étais mort », signé Miloud, op. cit.*, p. 12-13.

pouvoir permettre de relier certaines informations récoltées au fil des jours et reconstruire la trame des propos de Miloud à propos d'événements qu'il réussit enfin à présenter aux autres, par fragments et dans son dés-ordre propre. Cette accumulation, plus fondamentalement, va permettre à Miloud d'acquérir l'habitude de voir sa parole écoutée et reprise dans des aires de parole plus larges que ses « simples » articulations, en fait des images bien euphémisées de sa profonde désarticulation : Miloud peut enfin accéder dans cet effort de tissage entre des mots, à des repères qui se révèle ne plus être ni absurdes ni vains. Ainsi, le texte est une notion qui se distingue du discours : il est une construction extérieure, formelle et donc culturelle d'une réalité discursive qui, quant à elle, relève plutôt d'un ordre transcendantal, inarticulable tel quel. C'est justement dans le texte des mots, des repères et des institutions de ce groupe, dans lequel il est encouragé à s'intégrer, que Miloud trouve une première surface où arrimer sa parole errante, et la faire entrer dans une « dialectique de la demande ». Cette dialectique rend indissociables le singulier du commun. Le groupe a recours à ces outils symboliques qui, bien que proposés par l'adulte, deviennent les siens parce qu'il se les approprie. Par rapport à Miloud et son statut à part, ce symbolique et cet interprétatif ne sont bien sûr pas que des mots ouvertement affichés, ni des analyses extérieures et se voulant « objectives » : ce sont des préhensions de l'être de Miloud, des intégrations dans un filet qui donne du sens, et exerce sa pression neutre, sans stigmatisation ni oubli de l'enfant, qui est laissé libre de venir ou non parler au Quoi de neuf ?, d'y être écouté, et de faire un effort pour être compris. Cette pression neutre ne s'exerce que sur « ce » qui doit tâtonner vers une possible communication, même précaire, et qui ne pourra être désigné que par Miloud lui-même, par ses mots, quand il y aura accès, et s'il y a accès. Un accès que lui couperait toute parole d'autrui qui souhaiterait venir dire les choses « à sa place ». C'est peut-être dans l'extrême respect de cette limite entre le don de mots et l'imposition de signification que réside la qualité pédagogique, thérapeutique et éthique de cette classe dans laquelle, au bout d'un parcours au rythme singulier, le petit psychotique pourra effectivement désigner « ce » qu'il a enfin pu découvrir de lui et découvrir aux autres. Maîtrisé par des mots, cela viendra se déposer dans le dernier texte libre qu'il livrera à la classe :

> Je ne suis pas content parce que l'année dernière, quand on n'était pas déménagé j'étais mort…
>
> Après, je ne pouvais plus venir. Mais maintenant, Je suis vivant[261].

Mais n'allons pas plus vite que Miloud, et revenons sur quelques étapes de son accès à la maîtrise du langage.

C'est tout d'abord dans un milieu qui le réchauffe et le rassure qu'entre Miloud.

> Il s'agite au « Quoi de neuf ? ». Apparemment il se sent bien dans cette chaleur humaine. Cette communication en deçà de la parole lui est vraisemblablement nécessaire. Elle favorise peut-être par des identifications très archaïques, la lente construction d'une image du corps qui lui permettra ultérieurement d'exister en tant qu'individu séparé, distinct[262].

Mais

> Évidemment, le tas n'a qu'un temps.
>
> On se sépare, chacun va à son travail, la maîtresse aussi et Miloud n'est pas le seul à avoir besoin d'elle. Encore incapable de se tenir à une activité, il ne se « tient pas bien », il s'agite. L'agitation est souvent signe d'angoisse. Miloud se sentirait-il alors seul au monde ? Il se retrouve à la crèche, se calme et semble somnoler bercé par le ronronnement de la classe qui s'active. Il entend des voix amies. Peut-on comparer cette situation à celle d'un bébé qui, de son berceau, entend la voix de la mère dans la pièce voisine ? peut-être, dans l'imaginaire, Miloud a-t-il retrouvé la chaleur du tas ? La coupure avec les autres, réels, a-t-elle permis des retrouvailles imaginaires ? Toujours est-il qu'il se récupère, demande à sortir de son refuge : *« Je suis un grand.*[263]*. »*

Réassurance qui ne passe pas par le canal de la parole, et qui va toucher l'archaïque angoisse, en-deçà d'un véritable travail de langage. Ce n'est qu'ensuite qu'il pourra, assez renarcissisé, tenter une première sortie de « la crèche ».

> Faut-il redire que la crèche, lieu de retrait, refuge, repos, régression, à la disposition de tout enfant « perdu », n'est pas une prison ? Chaleur de nichée, crèche[264]…

C'est encore une fois le milieu qui permet à l'individu de se reconstruire : il est donc important que la structuration symbolique de la classe, ne soit pas exagérément sujette des volontés plus ou moins bonnes de se centrer sur Miloud, sous couvert de ne pas l'ignorer. Ce serait la meilleure façon de régresser de la

[261] Pochet, Oury, Oury, *« L'année dernière j'étais mort », signé Miloud, op. cit.*, p.34.
[262] Pochet, Oury, Oury, *« L'année dernière j'étais mort », signé Miloud, op. cit.*, p.59-60.
[263] Pochet, Oury, Oury, *« L'année dernière j'étais mort », signé Miloud, op. cit.*, p.60.
[264] Pochet, Oury, Oury, *« L'année dernière j'étais mort », signé Miloud, op. cit.*, p. 60.

gestion symbolique à la gestion imaginaire du milieu[265], et de ruiner l'efficacité de la classe, en noyant la pertinence des outils théorico-pratiques sous une idéologie déconnectée de toute praxis :

> Chaleur de nichée, crèche… Alors, favoriser la régression ? L'enthousiasme serait cependant hors de mise.
>
> Il ne s'agit certainement pas du suivre une mode, de céder à l'engouement des années 70 et de laisser la classe, groupe de travail, se dissoudre en un magma douceâtre ou tumultueux baptisé « groupe ». Il ne s'agit pas davantage, pour des raisons prétendument « morales » ou « scientifiques » (la régression collective organisée, mon Dieu !), de refuser ou simplement de négliger ce qui fait que, entre les individus, ça passe. Parce qu'il se passe des choses à un niveau très archaïque : essentiel. Jean Oury remarquait un jour que, dans l'appareil digestif, le plus important c'était les villosités intestinales : ce feutrage qui par sa douceur et sa fragilité permettait les osmoses. Ne pas négliger donc, dans la classe comme ailleurs, ce feutrage qui permet la communication[266].

La classe vise à refonder le fondement : retravailler à un niveau « infra-expression » pour permettre de retrouver le chemin du langage ; et cela, avec uniquement une classe structurée comme un langage, avec les outils du langage. La classe entoure, intègre Miloud dans son tissu institutionnel et communicationnel : l'enfant mettra le temps intimement nécessaire pour y faire entrée et aliéner son sujet à la loi du groupe (s'il doit, ou peut y faire entrée). Ce qui fait que l'objet de la praxis et de son texte, à savoir l'accès de l'individu à ce qu'il en est de son sujet, de sa parole et de son discours, cet objet peut être reconnu comme étant radicalement hors de sa préhension consciente et discursive, mais pas forcément hors de portée de son efficacité. Les pleines conséquences théoriques et pratiques de cette incomplétude[267], reconnue et utilisée par la pédagogie institutionnelle, apparaîtront plus tard, ainsi que ses véritables dimensions épistémologiques.

Quant à la qualité du feutrage, notons l'emploi des mots, et l'évolution du rapport entre les mots du groupe, et ceux (qu'ils deviennent dans la parole de) de Miloud. Occupant initialement la fonction neutre de topoi classant les paroles atopiques de Miloud, les mots des autres deviennent peu à peu des mots qui

---

[265] Ce vocabulaire pourrait faire penser à l'un des débats à la mode actuelle : une éducation centrée sur l'enfant ou centrée sur l'enseignant, etc. Fausse dichotomie, captée par des images individuelles, des postes agentiels de champ, qui ratent ce que la prise en compte d'une problématique praxique nous permettra de resituer : le singulier, qui concerne à la fois le sujet, tant chez l'enfant que chez l'adulte, et le collectif (au sens, présenté dans la suite de cette enquête, que lui donne Jean Oury).

[266] Pochet, Oury, Oury, *« L'année dernière j'étais mort », signé Miloud, op. cit.*, p.60.

[267] Laquelle est aussi présente chez Ricœur, mais seulement à titre de constat : texte et non-texte restent totalement disjoints, le second étant le sort inévitable pesant sur le destin du premier qui n'en tient cependant pas compte dans sa gestion profonde des rapports à ce qui n'est pas du pré-narratif.

demandent des précisions sur le sens que donne Miloud aux termes qu'il emploie. Véritable maïeutique, particulièrement frappante dans l'échange sur les femmes (et resitué dans son contexte plus loin) :

> — *On a coupé les femmes… On a coupé les mains* (gestes), *on a coupé les cous* (gestes), *on les a coupées en morceaux* (gestes).
> — *Toutes les femmes ?* demandent les copains.
> — *Toutes les femmes !*
> — *Même la maîtresse ?*
> — *Même la maîtresse !*
> — *Même ta mère ?*
> — *Non, pas ma mère !*
> — *Mais, ta mère, c'est une femme !*
> — *Alors ma mère aussi*[268] *!*

Par approximations successives, l'écoute et l'intérêt du groupe font accoucher Miloud de toute la portée de ses paroles ; ce dernier reprend les questions terme à terme, mais en les prononçant sur un mode non plus interrogatif mais affirmatif : il se sert des outils des autres pour bâtir son propre discours. On pourrait ne voir là qu'une conformation doxique des plus aliénantes, une pure répétition éloignée de toute singularité, si d'une part le groupe cherchait à enfermer Miloud dans l'image d'un élève normal au lieu de chercher à cerner ses dires à lui, sujet énigmatique, et si d'autre part Miloud ne faisait preuve d'une réflexion évidente avant d'adhérer à ces formulations qui lui sont offertes. Ainsi, lorsqu'il lui est demandé s'il inclut sa mère dans le lot de « toutes les femmes », il rechigne, et ne se rend à cette solution qu'après un échange de points de vue dans lequel le sien n'est pas « blâmé », mais seulement interrogé au nom d'un principe de cohérence, topos logique minimum pour que s'entendent les différents interlocuteurs. Entre le petit psychotique et le groupe des autres, il y a partage inaugural de la norme et de sa fonction d'entente, fondatrice de la communication. Les autres pour Miloud n'apparaissent plus, ne *sont* plus, à force de ce travail sur la structure des relations, si radicalement autres. Et qui sait, Miloud ne se sent peut-être plus, lui-même, si étanchement forclos de leur aire d'existence.

Une autre étape dans l'intégration de Miloud dans le texte culturel va être franchie. Vient une période de franche régression de ses comportements et des thèmes de son discours jusqu'à l'insulte, l'excrément, etc.

[268] Pochet, Oury, Oury, *« L'année dernière j'étais mort », signé Miloud, op. cit.*, p.17.

Cette état semble lié à la naissance d'un petit frère qu'il refuse d'admettre et d'évoquer comme un fait réel. Des formes topiques traditionnelles dans la classe, tels les différents moyens d'expression (pâte à modeler, textes libres, etc.) ont tenté d'endiguer ce flot mais sans pour autant aider Miloud à dépasser ce stade. Aussi, pour stopper ce flot symptomatique et surtout faire coupure dans ce réel qui emporte Miloud apparemment sans résistance assez forte, Catherine Pochet lui demande soudain : « Comment va ton petit frère, Miloud[269] ? » Sur le coup pourtant, le déni de Miloud est clair :

> Il me regarde… l'air vague. Visiblement, il ne comprend pas ma question. Alors, j'insiste :
> — *Tu sais bien, le petit frère que maman a rapporté de l'hôpital ; biberon… pleurs… tout petit… comme ça* (je montre).
> Je dois parler chinois. Incompréhension totale ! Mais je ne me tiens pas pour battue.
> Quelques jours après, je reviens à la charge et, deux ou trois jours encore :
> — *Comment va ton petit frère ?*
> — … Et je reprends les explications.
> Enfin, un matin il reprend mon geste, montrant un bébé. Une lueur… Il semble avoir compris. Je n'insiste pas.
> Quelques jours après, c'est lui qui met le sujet sur le tapis :
> — *Petit frère, dans sa poussette, à l'hôpital !*
> — *Que s'est-il passé ?* (inquiète). — *Mon chien l'a mangé !*... Énorme rire. Miloud est ravi. Toute la classe participe et rit de bon cœur.
> Exit le petit frère encombrant !… Mais même si c'est pour le tuer symbolique, *enfin !* le petit frère existe[270] !

Une voie semble ouverte. Cette interpellation a fait coupure, et de façon différée, elle a fait acte d'interprétation, au sens psychanalytique du terme : quelque chose de l'ordre du vrai, du sujet, s'est déchaîné.

> *Vers le 20 janvier…*
> Miracle !... Un matin à la causette, Miloud nous annonce, triomphant :
> — *J'ai trois petits frères !* (et de dire leurs prénoms).
> — *Et avec toi, ça fait quatre !* disent les copains.
> — *Et avec moi, ça fait quatre !*, redit Miloud, de l'air le plus sérieux du monde.
> — *Et avec les parents, ça fait six !*
> Oui… Mais c'est très compliqué.
> Ça y est ! Il s'y retrouve !
> *« J'ai trois petits frères et avec moi, ça fait quatre*[271]*… »*

[269] Pochet, Oury, Oury, *« L'année dernière j'étais mort », signé Miloud, op. cit.*, p.16.
[270] Pochet, Oury, Oury, *« L'année dernière j'étais mort », signé Miloud, op. cit.*, p.16.
[271] Pochet, Oury, Oury, *« L'année dernière j'étais mort », signé Miloud, op. cit.*, p.16.

Gageons qu'il s'agit d'un heureux hasard, si

> Dans la semaine qui suit, il *apprend à compter*[272]…

Va suivre une période où s'exprime par la parole sa pulsion de tuer tout ce qui risque de mettre en danger et sa place et lui-même :

> Un matin à la causette :
>
> — *On a coupé les femmes… On a coupé les mains* (gestes), *on a coupé les cous* (gestes), *on les a coupées en morceaux* (gestes).
>
> — *Toutes les femmes ?* demandent les copains.
>
> — *Toutes les femmes !*
>
> — *Même la maîtresse ?*
>
> — *Même la maîtresse !*
>
> — *Même ta mère ?*
>
> — *Non, pas ma mère !*
>
> — *Mais, ta mère, c'est une femme !*
>
> — *Alors ma mère aussi !*
>
> Exit la mère !
>
> Et puis, quelque temps plus tard, c'est le tour du père.
>
> Au choix de textes : *« Je ne suis pas content parce que mon père ne veut pas m'emmener en Algérie. Mon père s'est fait écraser dans la rue. »* Énorme éclat de rire[273].
>
> Il est débarrassé de la famille. Les trois crimes symboliques ont été perpétrés dans une ambiance de fête. Toute la classe a participé, a ri. Miloud semble plus léger. Peut-être allons-nous pouvoir faire quelque chose[274] !

Toutefois, si cette situation de dialogue ne servait qu'au seul Miloud, on pourrait se demander si la classe ne dévie pas de ses véritables fonctions dirigées vers le grandissement de tous. Si la classe souhaite entraîner Miloud dans son mouvement, il vaut mieux que ce ne soit pas autour de lui que tout tourne. Or, il ne s'agit pas d'un pas de franchi par le seul Miloud, mais bien pour tout le groupe. Pour le premier, qu'a-t-il pu se passer de fondamental, d'archaïque ?

> On rejoue là un drame mythique. Il s'agit d'apaiser par une offrande la colère d'un dieu offensé par la transgression d'un tabou et de punir le héros qui a bravé l'interdit. Miloud a exterminé son frère, sa mère, son père et il a osé le dire. On va rejouer l'histoire qui parle à tous : l'histoire ancienne de chacun. Dans un sentiment ambigu de terreur et de joie, le groupe va jouir du spectacle, participer, s'identifier au héros et, à peu de frais, après avoir revécu le passé, revivre. Vertu de la fête. Catharsis… Mais pour que tout rentre dans l'ordre, le héros doit mourir. (…)
>
> L'histoire s'arrête là… dans un énorme éclat de rire.

[272] Pochet, Oury, Oury, *« L'année dernière j'étais mort », signé Miloud, op. cit.*, p.17.
[273] Pochet, Oury, Oury, *« L'année dernière j'étais mort », signé Miloud, op. cit.*, p.17.
[274] Pochet, Oury, Oury, *« L'année dernière j'étais mort », signé Miloud, op. cit.*, p.17.

> Le héros Miloud n'a pas été sacrifié.
>
> (…) Le rideau tombe, personne n'est mort. Tout s'est passé dans une ambiance de fête : c'était « pour de rire », ça a été dit, bien dit, béni et partagé.
>
> Ce qui restait bloqué dans l'imaginaire est passé par la parole, par le symbolique et Miloud peut à nouveau communiquer, rencontrer les autres.
>
> Ce passage obligé par le signifiant réintègre « le fou » dans l'ordre du langage humain, avec les autres. Miloud le meurtrier a disparu dans le comique. Reste Miloud, un petit garçon comme les autres qui ne demande qu'à grandir et qui, bientôt, va demander à s'intégrer dans la machine scolaire qui est là, disponible : « Tu me fais des nombres ? Est-ce que je peux être « blanc » en écriture ? »
>
> Le milieu coopératif, parce qu'il est aussi scolaire, va faire de l'enfant un écolier : « T'as vu, maîtresse, Miloud, il arrive à écrire[275] ! »

La vie du groupe avance grâce à la vie de chacun de ses membres. Et, dans le cas présent, depuis sa place, en étant lui-même, et à travers ses propres signifiants, c'est toute la culture du groupe que Miloud va marquer.

> Chez bien des enfants trop « sages » (trop inhibés) il est possible que la fête de la famille, avec les identifications et les transferts qu'elle a suscités, ait réveillé, réanimé, réactivé des énergies utilisables. (…) On se souviendra de la fête de la famille, on se souviendra aussi de son héros. Miloud, qui s'est affirmé comme sujet parlant, est entré dans l'Histoire. Et pas seulement dans l'histoire concrète de cette classe.
>
> Le groupe a participé (au sens le plus fort du terme) et moi-même, inquiète, je me suis laissé prendre. Il y a eu des moments d'émotion commune, de communion. Peut-on dire que Miloud est entré dans le mythe, dans la culture du groupe[276] ? »

La dialectique entre singularité et lieu commun va toucher simultanément plusieurs individualités[277] : Miloud comme sujet singulier et sujet du groupe, le groupe dans son existence collective de groupe culturel (lieux communs), mais également les autres sujets du groupe. C'est, on le voit, un bouleversement qui dépasse la dimension socialement reconnue, et moralement accordée à une classe primaire : ne déborde-t-on pas en effet sur ce qui se règle en général dans une cure psychothérapique, ou sur ce qui n'existe, croit-on, que dans des groupes humains ethnologiquement complexes et vivants, et desquels on exclut comme par réflexe la situation scolaire, évidemment artificielle, et donc soupçonnée d'embrigadement et de sectarisme dès que des phénomènes d'adhésion désirante à des institutions

[275] Pochet, Oury, Oury, *« L'année dernière j'étais mort », signé Miloud, op. cit.*, p.81-82.
[276] Pochet, Oury, Oury, *« L'année dernière j'étais mort », signé Miloud, op. cit.*, p.82-83.
[277] Strictement, la notion d'individu est systématique et non psychologique. À chaque niveau d'analyse correspond un individu isolable. Pour reprendre une image d'inspiration spinozienne, il n'y a que des individus d'individus. Si, dans la plupart des cas, il s'agit d'individus humains, cela ne tient qu'à la situation praxique. toutefois, jamais ce terme ne profite du privilège réaliste d'être identifié au sujet. C'est exactement ce que Jean Oury nomme le « Collectif ».

communes semblent y être promus ? L'adulte responsable aux yeux de la société n'est-elle pas bien téméraire de déclencher de telles expressions ? Hormis trois questions : celle de la dimension proprement culturelle de cette vie du groupe (question qui fera l'objet de cette première partie de thèse), celle de l'atypique formation nécessaire pour maîtriser de telles dimensions (question qui concernera la deuxième partie de la thèse), et celle des préjugés défensifs vis-à-vis des vieux démons et tabous séculaires (troisième question qui sera abordée dans la discussion des relations entre champ praxique et champ socio-idéologique, autour du critère de la pertinence théorique et pratique), on peut d'ores et déjà préciser ceci :

> Qui donc, en laissant faire, a autorisé ces meurtres ? Je ris avec eux, donc j'approuve, donc je prends sur moi la responsabilité de ce qui se passe… et la culpabilité. (…)
>
> Tout est dans la manière.
>
> (…) Mais les autres, le public, le chœur n'ont-ils pas été trop remués par ce massacre imaginaire ? Parmi les « normaux », bon nombre ont dû se sentir concernés et revivre des drames anciens avant de rire. (…)Mais justement, en laissant parler Miloud, ne risquons-nous pas de traumatiser d'autres enfants fragilisés ? Tout est dans la manière : pas d'images qui pétrifient, des paroles, du symbolique. Lorsque nous racontons le Petit Poucet ou Barbe Bleue, la même question peut être posée. Allons-nous interdire les histoires imaginaires ? Miloud n'est vraisemblablement le seul bénéficiaire de l'aventure (…). Certaines conditions étant remplies, elles [« débilité » et « folie »] peuvent même avoir des vertus thérapeutiques (y compris pour la maîtresse ? Pourquoi ne me suis-je jamais senti en danger ?)[278].

La vertu thérapeutique de la classe consiste en la possibilité réelle de rejouer la partie (à propos de quoi ?), souvent vécue par l'individu comme une permission (de la part de qui ?), dans un climat d'émotion intense qui se révèle une voie vers la communication, et qui passe parfois, dans un premier temps, par la communion. Avec Miloud bien sûr, il s'agit d'un cas extrême de la nécessité de lieux d'investissement, institutions ou lieux de paroles. Mais de manière générale, ils représentent une condition, certes souvent moins emphatisée mais toujours fondamentale, pour la création d'une culture, laquelle va à son tour devenir un lieu commun qu'il est possible à chacun d'investir intimement tout en faisant vivre le groupe. Des institutions à la constitution d'une culture, laquelle va étoffer le sens de chaque institution, et aider l'enfant à s'en servir plus efficacement : organisation institutionnelle et vie culturelle de la classe forment une dialectique dans laquelle chaque individu va pouvoir investir sa propre demande, y aliéner son désir et progresser dans son trajet existentiel.

[278] Pochet, Oury, Oury, *« L'année dernière j'étais mort », signé Miloud, op. cit.*, p.81-82.

Mais on aura bien compris avec l'histoire de Miloud qu'au-delà de la dimension anthropologique au sens disciplinaire strict, une part de la sphère anthropologique est elle aussi, elle *surtout*, constamment prise en compte : le champ de l'inconscient. C'est sa présence dans la classe qu'il s'agit à présent d'aborder.

Chapitre 2
Les bouches de pénombre. Éléments d'une nécessaire anthropologie du singulier

> (…) sans jamais entamer cette part d'ombre (Pindare : « rêve d'une ombre : l'Homme ») qui garantit la qualité de la relation énigmatique à l'autre vivant.
>
> Jean Oury[279]

Fragments d'un discours pédagogique

On peut dire que la singularité, c'est ce qui est là quand on parle du désir[280].

*

Le rythme, c'est peut-être l'objet de toute pédagogie. Trouver le rythme de chacun et le respecter[281].

*

[279] Jean Oury, « Thérapeutique institutionnelle » (*Encyclopédie médico-chirurgicale*, Psychiatrie, 1972), *in* Jean Oury, *Psychiatrie et Psychothérapie institutionnelle, traces et configurations précaires*, Paris, Payot, Traces, 1976, p.275.
[280] Jean Oury, « Onze heures du soir à La Borde ou les mésaventures de l'éthique », *Onze heures du soir à La Borde*, Paris, Galilée, « Débats », 1980 (première parution dans *La Jouissance et la Loi*, Colloque de Milan, 1975, Paris, 10/18, 1977), p.100 (discussion qui suivit l'intervention).
[281] Catherine Pochet, Fernand Oury, Jean Oury, *« L'année dernière j'étais mort », signé Miloud*, Vigneux, Matrice, 1986, p.177.

Il semble que la difficulté majeure dans cette tâche approximative de la pédagogie, c'est une sorte de renfermement sur soi-même, une fermeture ; le maître est là pour que puisse se manifester la personnalité de chaque sujet, mais d'une façon qui soit profitable aussi bien pour soi-même que pour les autres. On doit donc tenir compte et de soi-même et des autres, c'est-à-dire préserver une dimension éthique ; c'est, si l'on veut, travailler au niveau de ce qu'Aristote appelait le « Zôon koinonikon ». Qu'il y ait de la « koinônia », c'est-à-dire une sorte de « tenir compte » des autres dans une atmosphère, pas forcément non conflictuelle, mais de respect, de « philia », c'est-à-dire d'amitié, d'honnêteté. C'est indispensable, et ce n'est pas du tout incompatible avec la singularité de chacun. Au contraire. Pourtant, plongé sans précaution dans une « masse » d'individus, chaque sujet, en général, se rétracte et se renferme ; d'où des manifestations de défenses, par exemple l'agitation, qui est un symptôme paradoxal de renfermement. Notre travail est d'essayer de trouver des structures qui permettent d'ouvrir un peu ça ; c'est ce que j'appelle, sur un plan plus philosophique, « l'ouvert ». L'ouvert, c'est aussi le passage d'une sorte de pseudo-dualisme, de fusion dans de petits univers fermés, à deux, d' « inceste », qui se manifeste à tous les niveaux et à tous les âges, à une ouverture, à une triangulation, effet de la loi, celle-ci étant primordialement la prohibition de l'inceste, et cela depuis la plus haute antiquité. La loi délimite un champ entre deux bornes : l'interdit de l'inceste et l'interdit du meurtre. C'est ce qui se joue constamment. S'il y a de l'agressivité, ça doit être borné. S'il y a une affectivité débordante, elle doit être bornée pour qu'elle ne soit ni régressive ni destructrice. « L'ouvert », on peut dire que c'est la tâche de la pédagogie institutionnelle, mais ça ne peut se faire, étant donné le renfermement de chacun, que d'une façon indirecte[282].

*

Ici, je ne pense pas qu'on puisse longtemps encore se dispenser de l'apport de Freud[283].

*

(…) un des buts essentiels de la pédagogie, c'est de pratiquer une « *sublimation des pulsions* ». Il faudrait rappeler que cette sublimation ne peut pas se faire directement. (…) Le fantasme apparaît là, vraiment, comme une plaque tournante du métabolisme signifiant entre les pulsions et la sublimation. C'est dans la mise en jeu des fantasmes personnels qui sont canalisés là, qui sont intéressés là, dans une structure très précise (l'imprimerie, par exemple), structuraliste médiatisée, qu'on peut espérer trouver la voie de ce qu'on peut appeler une « sublimation pédagogique.

(…) On peut, sans note péjorative, dire que la scolarité est une sorte d'expérimentation chronique. Les individus réagissent suivant leur propre psychopathologie[284].

*

(…) le mot « fatigue » semble souvent n'être là que pour couvrir ces structures [de dépression réactionnelle]. (…) Or ces réactions dépressives sont chez l'enfant bien plus plastiques qu'on ne le croit. Il

[282] Pochet, F. Oury, J. Oury, *« L'année dernière j'étais mort », signé Miloud*, *op. cit.*, p.174.
[283] Aïda Vasquez, « Les Enfants dans le monde d'aujourd'hui » (intervention au Congrès de l'Union des œuvres catholiques de France, Nantes, avril 1971), *in* Fernand Oury, Jacques Pain, *Chronique de l'école-caserne*, Paris, François Maspero, « Textes à l'appui », 1972, p.268.
[284] Jean Oury, « Le Problème de la fatigue en milieu scolaire », *in* Oury, Pain, *Chronique de l'école-caserne*, *op. cit.*, p.162-163.

ne faut pas grand-chose pour les « guérir ». C'est réversible, bien plus que chez l'adulte. Les enfants donc, peuvent être véritablement traités sur un plan psychiatrique par des méthodes de *psychothérapie institutionnelle* qui sont un des aspects essentiels, qu'on le sache ou non, de ce qui se passe dans le groupe classe.[285]

*

On sait que le nourrisson a besoin de lait, d'amour, de sécurité, de présence et d'images qui lui permettent de structurer son propre corps. Ce n'est pas une raison pour traiter les écoliers et les étudiants en nourrissons de la société : tout au plus obtient-on des « pourrissons », insatisfaits et impuissants.

Peut-être vaudrait-il mieux parler des sevrages, des frustrations nécessaires, des séparations indispensables et des compensations qui permettent d'accepter et de dépasser…

Étudier aussi comment s'organise le langage. (…) On devrait pouvoir parler de castration symbolique. On pourrait savoir aussi que si la fonction paternelle n'est pas assurée, si personne ne fait la loi (…), le fils (ou la fille) ne ressent pas la nécessité d'acquérir cet instrument de communication qu'est le langage[286].

*

De la petite enfance — période importante mais qui échappe d'ordinaire à l'action des éducateurs — on passe directement aux adolescents : à ceux qui font parler d'eux parce qu'ils posent aux adultes un certain nombre de problèmes aigus.

Il semble bien que l'adolescence soit une invention moderne liée à la scolarisation prolongée. Dans une société technique évoluée, où *les conditions de vie ont hâté la maturation physique et sexuelle, alors que le temps d'apprentissage retarde l'âge des responsabilités* économiques et sociales, la discordance est inévitable.

L'écolier, lui, est à l'école primaire ; il n'a aucun problème, on l'oublie[287].

*

Le drame c'est que le non-franchissement d'une des étapes de l'évolution du jeune enfant peut passer inaperçu[288].

*

Conséquence de cette structure verticale [de la hiérarchie], une seule relation possible, un seul transfert autorisé : l'amour du chef, l'amour du censeur. (…)

Mais l'écolier s'aperçoit que l'instituteur-adjoint n'est pas le maître : il obéit à l'inspecteur, lui-même représentant d'un pouvoir lointain, mystérieux, invisible : Dieu, la Patrie, le Parti ou le Peuple souverain.

Déplacement : l'objet change, le transfert demeure. (…)

Et voilà notre bon maître invité à contrôler vingt-cinq relations duelles simultanées dans lesquelles il est fortement impliqué (multiplier par vingt-cinq la relation ne change pas sa structure binaire). On lui demande en outre de contrôler ses propres « contre transferts » autrement dit d'être conscient de son

[285] Oury, « Le Problème de la fatigue en milieu scolaire », art. cit., p.164.
[286] Vasquez, « Les Enfants dans le monde d'aujourd'hui », art. cit., p.270.
[287] Vasquez, « Les Enfants dans le monde d'aujourd'hui », art. cit., p.270-271.
[288] Vasquez, « Les Enfants dans le monde d'aujourd'hui », art. cit., p.269.

inconscient. Et, bien sûr, en fin d'année, il veillera à la liquidation de ces transferts : les enfants ne doivent-ils pas accéder à l'autonomie ?

Vaste programme qu'aucun psychanalyste sérieux n'oserait proposer mais qui, implicitement, sous-tend la demande sociale d'éducation.

Résumons-nous : l'École sous sa forme traditionnelle promeut par sa structure un type de transfert et un seul.

Et répétons-nous : ce qui fait problème, ce n'est pas le transfert (…) et pas davantage son caractère ambivalent. Ce qui fait problème pour nous, c'est son caractère massif, qui peut être dévastateur. (…)

Les deux partenaires risquent donc de s'aimer/haïr et de se mettre en danger.

Cette relation duelle asymétrique n'est pas sans en rappeler un autre (…) : la relation du nourrisson dévorateur, démuni, impotent, à la mère archaïque fantasmée comme toute puissante, dispensatrice de vie et de mort. À ce niveau, on ne peut guère parler de relation d'objet qui supposerait une image du corps distincte, séparée de l'environnement et aussi un sujet désirant[289].

*

Certes, il est agréable d'imaginer une société idéale, délivrée du mal, sorte de fête où chacun, libre de s'épanouir, renonce à asservir le voisin. Du jardin d'Eden au (futur) paradis socialiste, est-ce l'imagination ou le délire qui a pris le pouvoir ? Supposer résolu le problème évite d'avoir à le résoudre. On a même réussi à faire vivre, dans un ici et maintenant limité, hors du bruit et de la fureur, quelques micro-sociétés expérimentales et, de leur observation scientifique, tiré des conclusions bien séduisantes. Est-ce parce que, confrontés chaque jour à la rareté et à la violence, nous n'avons pas l'expérience de ces milieux idylliques que nous demeurons sceptiques ? Il s'agit, semble-t-il, d'adultes et d'adolescents issus de « bons milieux » qui, à l'abri des contraintes physiques ou institutionnelles, se réunissent dans des lieux ouatés. Peut-être s'agit-il aussi d'individus hypercivilisés, surmoïques et inhibés sous des dehors parfois libertaires et libertins, chez qui la répression bien intériorisée rend indisponible une agressivité et une sexualité normales. L'expression de quelques fantasmes peut être bénéfique et permettre des réinvestissements d'énergie intéressants. Nous croyons cependant préférable que ces pulsions agressives ou sexuelles s'extériorisent sur un mode symbolique en des lieux où les passages à l'acte sont improbables. Que l'intéressé et le groupe prennent conscience de la réalité psychique, l'acceptent et lui donnent un sens — un nouveau sens — et permettent à ces dynamismes libérés de s'investir dans de nouveaux objets ou projets, et l'énergie récupérée devient utile. Y a-t-il là de quoi crier au miracle[290] ?

*

La psychanalyse pourrait nous aider ? Peut-être. Répétition, Fantasme, Transfert, Identification… n'est-ce pas ce que nous vivons tous, tous les jours, sans le savoir et sans en vouloir rien savoir ?

Question de formation et d'entraînement. La vie quotidienne avec des enfants dans un milieu « institutionnel » est un bon entraînement. Le travail des monographies aussi peut nous aider.

---

[289] Pochet, F. Oury, J. Oury, *« L'année dernière j'étais mort », signé Miloud*, *op. cit.*, p.123-124.

[290] Aïda Vasquez, Fernand Oury, *De la classe coopérative à la Pédagogie institutionnelle*, François Maspero, « Textes à l'appui », 1971, p. 494-495.

À partir des productions miloudiennes, nous pouvons apprendre (ou ré-apprendre) à fantasmer en commun : « Moi, ça me fait penser à… Et toi ? » C'est un préalable nécessaire si nous voulons être en mesure de déchiffrer rapidement certains messages aussi urgents que mystérieux[291].

*

Malheureusement, il ne suffit pas de s'autoriser. Personne n'interdit au paralytique de détaler, à l'inhibé de s'exprimer, à l'instituteur bien élevé de fantasmer.

Ceux qui ont « fait du groupe » ont pu l'expérimenter : il est difficile de se laisser aller, de laisser venir et de dire n'importe quoi, de (se) débloquer devant les autres. Apparemment c'est interdit. Par qui ? par quoi ? par les autres ? par l'Autre ? / Il nous a semblé que pour avoir accès à certaines productions de Miloud, il était nécessaire de dépasser cette inhibition. Nous avons donc essayé de dire ce qui venait, sans réfléchir ni critiquer.

Sorte de brain storming où nous n'échangeons pas que des idées : le fantasme met en cause le Sujet.

Plutôt fantaisies sur un thème, la musique de Miloud interprétée par chacun à sa façon. D'où un discours collectif, confus, touffu, incohérent dont nous ne donnons [ici] que des aperçus réorganisés (…)[292].

*

Quand les activités, l'organisation, les institutions nous permettent d'être là, en classe, proches des enfants, vigilants-disponibles, accueillants à tout transfert utilisable : quand nous aménageons des lieux où tout peut être dit ; quand, sur place, une multitude d'objets sont accessibles, quand les autres sont, eux aussi, accessibles et que la classe (au sens le plus large) devient un milieu riche d'occasions où il est possible de transférer sur l'importe quoi ou presque, s'agit-il de psychothérapie des psychoses, des psychanalyses d'enfants ou simplement de pédagogie correcte[293] ?

*

Notre poupée-fleur à nous, c'est la classe coopérative[294].

[291] Pochet, F. Oury, J. Oury, *« L'année dernière j'étais mort », signé Miloud*, *op. cit.*, p.105.
[292] Pochet, F. Oury, J. Oury, *« L'année dernière j'étais mort », signé Miloud*, *op. cit.*, p.106.
[293] Pochet, F. Oury, J. Oury, *« L'année dernière j'étais mort », signé Miloud*, *op. cit.*, p.130.
[294] Pochet, F. Oury, J. Oury, *« L'année dernière j'étais mort », signé Miloud*, *op. cit.*, p.131.

Introduction.
Position de l'inconscient comme fondement anthropologique de la singularité

1. Approches de la question inconsciente

i. Approche de la question inconsciente par la P.I.

Lors du chapitre précédent, on a vu en quoi une certaine dimension de la matière pouvait être prise en compte, avec l'émergence du phénomène structural de la valeur : une dimension symbolique. Mais encore faut-il qu'une telle matière soit présente pour entrer dans le circuit de l'échange et de l'action langagière sur du monde. Encore faut-il, pour que l'expérience de l'élève soit prise dans ce commerce du symbolique, que l'enfant lui-même soit vraiment présent. Quelle est cette dimension qui décide de la présence sérieuse d'un être dans une situation ? La réponse est multiple, mais ce avec quoi une praxis est en prise de la façon la plus singulière, c'est une dimension fondamentale de la matière anthropologique : le désir. J'entends « désir » au sens lacanien du terme, qui désigne la force dont la topologie est explorée par le champ inauguré par la découverte freudienne d'une organisation psychique inconsciente.

Après avoir croisé Miloud, Angel, Guilhem et d'autres, il est en effet impossible de ne pas faire ce constat : la matière avec laquelle travaille toute pratique institutionnelle, psychothérapie ou pédagogie, est inséparable de la question du désir. Je vais donc continuer l'analyse de la complexité des classes à travers le prisme anthropologique en prenant en compte la présence de cet inconscient.

L'inconscient joue dans la classe en tant que donné. Le désir est à mettre au rang des universaux anthropologiques, de même droit que les différentes dimensions du symbolique étudiées dans le précédent chapitre ; c'est par l'arrimage des dimensions de l'imaginaire et du réel au symbolique que la vision par Lacan du paysage fantasmatique du sujet va s'articuler aux dimensions sociales et institutionnelles des situations praxiques. Ce chapitre représente donc, d'une part, la continuation de la reconnaissance du champ anthropologique dans la praxis de la classe, et, de par l'ancrage de la P.I. dans le champ psychanalytique.

Ce chapitre marque d'autre part, de par l'ancrage de la P.I. dans le champ psychanalytique, une étape supplémentaire et cruciale vers l'articulation théorique de la praxis propre à la pédagogie institutionnelle : car une fois reconnu, accepté et travaillé théoriquement et pratiquement, la donnée inconsciente devient également un formidable moteur pour toute la vie de la classe. Cette mise en valeur de la formidable source d'énergie qu'est le désir (et l'angoisse) sera au cœur des développements pratiques et théoriques de François Tosquelles et Jean Oury, à partir essentiellement des œuvres de Freud et de Lacan, issues du champ psychanalytique.

Cette indéniable place motrice (mais si souvent refoulée) de l'inconscient dans la classe entraîne de fait, dans le cas inaugural (et toujours isolé au sein du champ éducatif) de la pédagogie institutionnelle, une troisième dimension à cette présence : l'approche de la question de l'inconscient par les praticiens eux-mêmes. Cet ancrage n'est pas qu'une influence relevant de l'histoire des idées et de l'épistémologie, et si l'accent est mis sur la matière « psy » du fantasme et du rythme, c'est au nom d'une loi praticienne déjà rencontrée : une pédagogie des profondeurs tient compte et tire profit de la matière primordiale avec laquelle elle a à faire. Or dans une praxis, c'est avec le singulier et l'irréductibilité du sujet que l'on traite. La machine[295] institutionnelle ainsi que sa prise en compte du « Collectif » sont entièrement dirigées vers le respect d'une telle singularité à hauteur de la classe. Le but sera de lutter en permanence contre la régression vers un traitement global, indistinct, massif des problématiques plurielles et intimes des individus coprésents dans la praxis. Sans la présence, affichée ou efficace dans la sous-jacence, d'une telle machine (que l'on étudiera dans la prochaine partie), c'est d'emblée ce but de la praxis qui est condamné. Disparaîtra alors la possibilité d'une parole, qui elle aussi, par opposition à la langue ou au langage, relève du registre du plus singulier. Sans ce respect du singulier, il ne resterait plus qu'une caricature de praxis, un

[295] Ce n'est pas la première utilisation de ce terme de « machine » ; ici, je rapproche l'efficacité de la machine de la praxis d'une action « machinique », structurale, en l'opposant au sens péjoratif de « machinal ». Je reviendrai sur ce terme dans la seconde partie de cette thèse. Précisons seulement que cet emploi éloigne le concept de machine de la vision réductrice de la machine industrielle, inapte à comprendre deux phénomènes : celui d'auto-organisation, qui fait que Jean Oury, par exemple, emploie le terme de machine au sens cybernétique de « machine abstraite » ; et le phénomène d'auto-poïèsis dont la prise en compte impliquera que j'intègre ce sens cybernétique au concept de machine physique tel que l'a profondément repensé Morin (surtout dans *La Méthode I*, Paris, Seuil, 1977, réédition Points, 1981, en particulier dans les p.155-182), et que, dans le cadre de ma propre modélisation de la praxis, je lui préférerai.

traitement machinal des identifications des individus en vue de les conformer (ou de les déformer) selon l'idéal social véhiculé par le champ scolaire. Le statut anthropologique du singulier, qui relève du sujet, du fantasme et du rythme, est donc l'objet dont ce chapitre va étudier quelques facettes.

On aura remarqué que dans leur présentation, ces trois moments : donné, outil, théorie, sont finalement repris, intégrés (au sens strict que lui donne le chapitre 3 de cette partie) par la dernière étape ; cela s'explique par le fait que ce sont les moments du déroulement de toute véritable praxis. L'éviction de l'un des trois réduirait, détruirait le concept de praxis. Sans reconnaissance du donné, on rêve son métier plus qu'on ne le prend au sérieux : reconnaître l'inconscient fut l'acte fondateur de la pédagogie institutionnelle dans le champ éducatif, en plus de faire entendre un discours jusqu'alors inouï dans l'enceinte de l'École. Sans l'utilisation de cette lucidité, on réduit l'observation d'un phénomène à la visée gratuite et désintéressée du « pur savoir », sans chercher à la réinvestir dans la pratique afin de travailler le milieu, à titre d'outil d'une désaliénation plus lucide du sujet. Or c'est bien ce à quoi se réduit la prise en compte de l'inconscient dans la classe, du moins tant qu'il n'est pas pensé dans son intégration spécifiquement pédagogique au fonctionnement de la machine-classe. Sans théorie, nulle possibilité d'ériger la pratique en savoir, ce qui renforce le fonctionnement socio-logique propre, ce qui revient à la cession par les praticiens de la maîtrise réelle de ce processus de production, au profit du champ du pouvoir. Au contraire de chacune de ces évictions, c'est le maintien du lien entre ces trois dimensions qui, tressé et resserré à chaque étape de mon enquête, permet au fil de la réflexion d'ensemble de ne pas casser. À la fois parce que, sans une telle cohésion conceptuelle, je rendrais infidèlement compte de la classe coopérative T.F.P.I., qui serait objectivisée ou disséquée, et qu'une classe n'est rien sans les moments où sa pratique s'élabore et s'abstrait — ces moments prennent place dans le cadre des autres niveaux de praxis de l'aire de la pédagogie institutionnelle, qui feront l'objet de la seconde partie de cette enquête. Sans ces extensions de la praxis pédagogique hors de la classe, l'analyse intérieure, immanente à la classe coopérative (telle que pourrait l'être une étude ethnologique pure et simple) donnerait de cette classe l'image d'un milieu isolé et comme spontané, sur lequel des concepts extérieurs seraient « appliqués ». Ce danger concerne à deux titres les

concepts que le champ psychanalytique peut apporter à l'analyse de la classe. Leur application dogmatique, non travaillée, représenterait tout d'abord une erreur historique, étant donné le rôle fondateur qu'a représenté pour l'organisation des classes coopératives T.F.P.I. la rencontre avec le champ de l'inconscient : cette rencontre fut en elle-même un premier contact, qui ne peut être négligé dans le cadre de l'archéologie de la classe coopérative, et de son épaisseur épistémologique. Cette erreur factuelle s'aggraverait ensuite en illusion d'optique, étant donné que les concepts issus des influences psychanalytiques et psychiatriques ont été travaillés par la praxis proprement pédagogique, et que sans les corrections de perspective ainsi apportées, nous livrerions la classe coopérative à la même déformation que celle contre laquelle s'est élevée le chapitre précédent : une vision externe et réductrice de sa véritable complexité immanente. Nous n'aurions là encore qu'une nouvelle captation imaginaire et idéologique. Cette incompréhension du champ vis-à-vis de la pédagogie institutionnelle est due à ses impossibles récupération, traduction et interprétation en termes non complexes. Et cette complexité, tant dans sa posture que dans son dispositif théorique, la pédagogie institutionnelle y est rattachée par sa prise en compte de l'inconscient freudien.

> Remisée [la pédagogie institutionnelle] prudemment depuis des années comme un outil particulier au mode d'emploi problématique, il arrive régulièrement que des pédagogues, l'Institution, le ministre lui-même, l'évoquent comme un acquis allant de soi. Mais sa réalité, par contre, apparaît toujours aussi insolite aux enfants, à leurs parents ou aux nouveaux lecteurs qui la découvrent comme une modernité atypique entourée d'un silence surprenant. Malgré une dizaine d'ouvrages elle reste finalement méconnue dans les milieux pédagogiques qui, souvent, préfèrent l'ignorer[296].

ii. Limites de ce chapitre et précisions terminologiques

a. Une réflexion à partir *du champ inconscient*

Une approche psychanalytique de l'école n'est pas mon but ; quant à faire un exposé des concepts issus du champ psychanalytique et qui peuvent servir à faire fonctionner un milieu éducatif, cela a déjà été fait par divers auteurs, qui tous, d'une façon ou d'une autre, se réclament de la pédagogie institutionnelle : non seulement les auteurs enseignants cités dans ce travail, mais également des formateurs en Sciences de l'Éducation, des psychanalystes, des psychiatres, etc. Je les citerai tout au long de l'enquête et renvoie

[296] René Laffitte, « Les Sarcasmes de Fernand Oury, Un héritage d'instituteur » (Intervention aux Journées Fernand Oury, I.N.R.P., avril 2000), *Institutions* n°, p.

d'emblée à leurs ouvrages, en particulier ceux de Francis Imbert. Mais je ne vais entreprendre l'exposé dans le détail ni de ces auteurs, ni de la théorie lacanienne, ni de la freudienne. En particulier, je suis conscient du défaut que représente l'évacuation de deux thèmes qui sont par ailleurs de la plus haute importance pour la pratique de la classe : la question du transfert que je n'étudierai pas pour elle-même bien qu'elle revienne par la suite (surtout à propos du Collectif), et la question de la place qu'occupent dans ce transfert les affects de l'adulte, et la maîtrise de ce contre-transfert (je ne ferai que l'évoquer à propos de Patrice, avant d'y revenir lorsque j'aborderai les praxis d'élaboration et de formation de l'aire culturelle de la pédagogie institutionnelle). La raison de cette limite de mon propos est la même que celle qui introduisait le précédent chapitre : mon travail ne saurait sérieusement se prévaloir d'une vision exhaustive de champs de savoir que sa démarche ne fait que croiser — aussi cruciales soient ces rencontres. Pour des raisons de méthode, je le rappelle, ce qui intéresse l'analyse d'une praxis est l'organisation de sa complexité, et non le relevé encyclopédique de ses différentes composantes ; ce qui importe, c'est l'articulation dans l'action et la réflexion de la pédagogie institutionnelle de toutes ces données. Or, on se trouve bien avec le champ freudien et lacanien en présence de l'une des inspirations majeures de la psychothérapie, et donc de la pédagogie institutionnelle, mais pas d'une analyse qui s'est directement intéressée à la praxis des classes.

Tout au plus ne chercherai-je à faire qu'une cartographie partielle de l'utilisation de notions psychanalytiques qui permettent de brancher la machine praxique sur l'énergie du désir et de l'angoisse, et autorisent l'investissement des institutions à régime de sens. En effet, je l'ai dit, les institutions en soi ne sont pas concernées par le sens : c'est le rapport qu'entretient le sujet avec elles qui relève du sens. La question du sens doit donc se poser à hauteur de sujet : c'est en cela qu'une praxis ne saurait se contenter d'agents de champ, et doit pour maintenir sa propre singularité tenir compte de la singularité subjective ; par conséquent, il est impossible de penser une praxis sans en référer à la question du désir et du fantasme. À ce titre, la gestion des identifications représente l'un des outils les plus efficaces, donc des plus dangereux : elle est donc l'un des enjeux cruciaux de toute tâche éducative, et c'est pourquoi elle figurera à l'horizon de ces développements sur la singularité du sujet.

b. Comment parler d'un « matérialisme de l'inconscient » ?

Je précise à présent un point de vocabulaire, qui permettra de réaffirmer le sens et l'unité de cette première partie de thèse. J'emploierai à plusieurs reprises le terme de matérialisme à l'égard de la pédagogie institutionnelle. Ce terme se justifie à un niveau méthodologique, puisque c'est depuis un point de vue immanent à la praxis que s'élabore la théorie de la classe par pédagogie institutionnelle, autant en ce qui concerne l'application des concepts de son analyse (elle s'occupe de l'*hic et nunc*, et non des visées transcendantes à son action : ce qui d'emblée la place dans une relation à son objet qui n'est pas strictement idéologique) qu'en ce qui concerne son processus d'élaboration (comme l'étude de la notion de médiation, et surtout la seconde partie de cette enquête le développeront, la classe reste le point originaire de tout le discours de la pédagogie institutionnelle, tant dans sa dimension théorique que dans sa dimension culturelle et, dans une certaine mesure, ontologique). Est-ce à dire que le point de vue sur l'inconscient peut être articulé, voire intégré à une approche matérialiste ? Oui.

L'articulation des deux problématiques du matérialisme et de l'inconscient constitue la spécificité de la praxis de la pédagogie institutionnelle, qui prend en compte la dimension anthropologique fondamentale du symbolique selon la configuration propre à sa tâche éducative. C'est une inspiration matérialiste qui mène la pédagogie institutionnelle à convoquer l'inconscient. Tout comme Freinet a parlé du « matérialisme scolaire » pour évoquer la prise en compte des conditions de travail pédagogique et de leur transformation par les techniques coopératives, Oury a pris en compte les conditions psychologiques en vue de les travailler afin de faire retrouver le désir aux sujets qui entrent dans la classe. Je m'autorise donc à parler d'un « matérialisme de l'inconscient », ou « matérialisme inconscient », pour désigner son entreprise. Peut-être ne verra-t-on dans cette expression qu'une métaphore — au moins ne me paraît-elle pas inappropriée pour mettre la question du singulier en rapport avec le matérialisme. On retrouve alors la thèse de Bataille : il est impossible de saisir la complexité d'une situation humaine et le travail qui peut être fait en son sein hors d'une économie générale, qui inclurait non seulement la production matérielle, mais également les autres dimensions formatrices de la valeur que l'on peut, ici, distribuer sous les trois chefs du

noétique, de l'éthique et du thymique, c'est-à-dire du théorique, du socioculturel et de l'inconscient freudien proche du corps (au sens du *Leib*). On peut également considérer que la prise de position matérialiste quant à la production de la valeur est déjà entamée depuis le chapitre précédent, puisque que le thymique et l'organisationnel y sont apparus comme des composantes à part entière du phénomène symbolique de la valeur ; il s'agit alors de noter que le présent chapitre franchit un pas supplémentaire vers le praxique, en ceci que l'on ne se situe plus dans la sphère seulement du spécifique (relatif à l'espèce anthroposociale), mais dans celle du singulier (terme sur lequel je reviens ci-dessous). Le spectre couvert par notre enquête couvre toujours plus le champ de la « matière » humaine, c'est-à-dire ce que la praxis doit à la fois prendre en charge et respecter.

Venons à l'éventualité d'une intégration réciproque de l'approche freudienne et de l'approche matérialiste. À la suite de Jean Oury, on peut considérer le fantasme comme le matériau intime et le plus singulier de l'humain, le travail vivant non pris dans le cycle productif et immédiatement proche de la corporéité (au sens que donne Molinié à ce terme)[297]. À ce stade, le terme de « matérialisme inconscient » n'est plus seulement une désignation métaphorique, mais annonce aussi une articulation nécessaire et systémique entre le niveau praxique de l'organisationnel et le niveau du pulsionnel. C'est ce qui, rétroactivement, nous permet de justifier le terme de « matière humaine » : non que celle-ci serait une essence à part du reste du vivant, mais elle désigne un niveau d'être complexe, pour laquelle une pluralité d'approches sont nécessaires, et ne peuvent rester dissociées. De l'articulation entre approche freudienne et approche matérialiste, on passe bien à leur intégration au sein d'un même paradigme de la complexité. Il ne s'agit pas d'une intégration de l'un dans l'autre, d'une fusion des deux, mais d'une articulation complexe, qui lie irrémédiablement ces deux approches, de façon à la fois dialectique et antagoniste[298]. Elles appartiennent au paradigme complexe dans la mesure où parler de la « matière inconsciente » ne signifie en rien priver le concept freudien d'inconscient de sa radicale négativité en « l'intégrant » dans une vision totalisante et identitarisante de l'humain… qui le désintégrerait radicalement. Aucune de ces deux

[297] Jean Oury, Séminaire de Sainte-Anne, séance du 20/12/2000.
[298] Je renvoie au prochain chapitre pour des éclairages quant à ces deux notions d'intégration et de complexité.

approches ne dissout la matière dans une réduction physicaliste ignorant le *Leib*, ni dans un cognitivisme réduisant le psychique au bio-neuronal, ni dans un positivisme annihilant la négativité de ce qu'il *faut* au contraire conserver comme l'objet d'un respect (j'y reviens dans les considérations sur « singularité et méthode »). Cet impératif rejoint celui qui a guidé, dans le dernier chapitre, le refus de réduire la matière éthique, non hylétique, à une réification de la doxa macrosociale.

Dans le cadre du présent chapitre, la question du matérialisme de la théorie praxique n'est pas abordé directement au niveau de ses principes. Mais on ne peut affirmer de tels impératifs hors du cadre de ce que l'on pourrait alors nommer un « matérialisme praxique » : c'est ce cadre qu'il faudra bien esquisser (prétendre plus serait présomptueux) lorsque, précisément, toutes ces dimensions de la matière feront l'objet d'un regard et d'un faire praxiques. Je reporte donc cette tâche à la prochaine partie de cette thèse. En effet, c'est seulement après avoir effectué le circuit à travers toutes les dimensions de la matière « humaine », constitutive de la praxis, qu'il sera possible de définir le statut de la théorie qui naît dans et de cette circulation, et qui est (le produit de) l'effectuation permanente d'un tel circuit allant de la pratique à l'analyse, et de l'interprétation à l'acte. « Matière non hylétique » que représente l'éthique au sein du matériau sémiotique et qui engage l'hexis de tout agent du circuit d'échange social ; « matérialisme inconscient », le plus singulier, du fantasme et des identifications, dont les formes et les évolutions représentent les étapes du développement de tout être humain ; « matérialisme scolaire » de Freinet, enfin : aussi longtemps que nous n'aurons pas vu ce que recèlent ces trois matérialismes en parcourant toutes les « régions », anthropologiques, institutionnelles et culturelles que traverse le circuit de cette enquête, je laisse se lier entre elles ces différentes dimensions qui, de leurs interrelations complexes, créent la praxis.

Pour l'instant, intéressons-nous donc, comme annoncé, à la singularité de ce matérialisme inconscient.

2. Singularité : considérations préliminaires

Qu'entendre par « singularité » ? Je ne vais pas ici entrer dans une discussion approfondie des acceptions de ce concept, en particulier celle d'Alain Badiou dans le cadre de sa théorie philosophique (inspirée, en la

matière, de l'épistémologie mathématique des ensembles). Non que cela ne soit pas d'intérêt pour mon enquête, mais il est trop tôt pour l'aborder ici : ce n'est que dans la seconde partie de l'enquête que je reviendrai sur la position de ce philosophe. Je me contenterai de définir la singularité comme un point de départ destiné à connaître, évidemment, des affinements et des correctifs tout au long du chemin parcouru dans le champ des praxis. Ma définition se fera donc tout simplement par rapport au sens commun que l'on donne au terme de « singulier », et par rapport à l'outil méthodologique déjà rencontré qu'est la sémiotique peircienne.

i. Singulier et particulier

Dans une première étape, et de façon intuitive, le singulier est ce qui marque un individu pris dans ce qu'il a d'irréductible à la communauté dans laquelle il est, justement, reconnu comme individualité. Comme on dit, c'est ce qui le « singularise ». Ainsi, le singulier se distingue d'une autre détermination de cet individu, qu'est sa particularité. La particularité est en effet à la fois un trait distinctif de cet individu par rapport à d'autres, qui n'appartiennent pas à la même catégorie, mais sous-entend que c'est au nom de cette catégorie générique que cet individu est, dans le contexte où il est observé, particulier. La particularité renvoie ainsi à une généralité sous laquelle est subsumée cet individu, au titre de la qualité qu'il développe et dont il témoigne au regard de la population hétérogène dans laquelle il est plongé. Par opposition, le singulier est ce qui ne relève pas d'une telle généralité ; ce qui ne veut pas dire qu'il n'a pas de logique, mais que cette logique n'est pas la logique classique, basée sur la notion d'universel, mais prend également en considération des éléments dont la logique propre échappe à ce schéma particulier/général, et peut être à ce titre appelée une logique du vague. Je reviendrai sur le sens peircien qu'il faut donner à ce terme, et auquel je rattache pour ma part ce qui fait la singularité d'un individu. Durant ce chapitre, par ailleurs, la confrontation entre la psychanalyse et ses « fondements sémiotiques », comme l'a écrit Michel Balat, en permettront une première approche.

Une étape supplémentaire doit être franchie dans la description préliminaire de cette singularité. Ce qui peut singulariser, et là encore de façon imagée, c'est un « trait » de cet individu : « trait de caractère », ce

qui rejoint le sens classique du terme de « caractère », et qui fait de cette singularité une « caractéristique », un point de définition propre à l'individu. Lorsque la singularité est perçue, ce trait fait ressortir une caractéristique qui est considérée comme « constitutive » de notre être-là, tant par autrui que par la conscience que nous avons de nous-même (à travers autrui). Et ce, à juste titre ; mais ce n'est pas pour autant qu'il faudrait tomber dans une illusion d'optique : il ne s'agit pas d'une qualité innée. Un trait, ça ne se découvre pas dans l'immédiat, c'est même tout le contraire : ça se trace, c'est ce qui introduire de la différence, biffée sur de l'indéterminé. La singularité de chaque individu humain, telle qu'elle est construit et découverte par le trait, c'est ce que Lacan nommera précisément le trait unaire. Ce qui peut d'emblée nous faire dire que la singularité de l'individu humain est de l'ordre du sujet. La première partie de ce chapitre tentera de préciser la position de ce sujet, tel qu'il est abordé par la théorie psychanalytique de Lacan, sur laquelle se fonde la psychothérapie institutionnelle. Or, le sujet relève de l'instance du réel. La singularité du sujet relève de ce registre, et trouve sa première articulation dans le fantasme, qui prendra donc le statut de « matière singulière » (j'y reviens plus loin). Or, on le verra, le réel ne « préexiste » pas au symbolique, et ne peut être désigné comme tel qu'avec l'introduction du fait de la structure, c'est-à-dire du langage. De même, la singularité n'est de l'ordre du réel que pour autant que le sujet arrive à tracer un tel trait, à s'y identifier fantasmatiquement : il n'est donc pas à proprement parler possible de parler du trait unaire dans le cas mythique où l'individu serait totalement hors langage (même les psychotiques, en proie au réel, ne sont pas hors langage : c'est même leur relation au langage, à la Loi qui est plus ou moins défectueuse). Le bébé vient au monde de la vie, biologique, écologique et anthroposociale, mais il ne naît à l'humanité que lorsqu'il accède au langage, c'est-à-dire au symbolique. Non qu'en deçà de l'accès au symbolique[299], il ne soit rien ni ne vive, mais il n' « existe » pas, dans le sens où de cet immédiat indéterminé qu'est son être-là, rien ne « res-sort ».

[299] Je n'emprunte à ce champ de recherche que le schéma logique de cet « en-deçà » supposé, schéma qui reste valide pour ma propre approche de la complexité ; je n'entre pas dans la discussion détaillée des théories du développement de la personnalité du bébé, dont on sait qu'elle a pu apporter des rectifications par rapport aux propositions lacaniennes.

Cet accès à la valeur est un processus et une construction : processus d'intégration qui va tisser l'appartenance du sujet au symbolique et à l'imaginaire de son groupe, et lors duquel se construit à la fois la personnalité sociale de l'individu et sa singularité. Aussi, la dimension de l'appartenance à une communauté et celle de la singularité seront intimement liées ; c'est pourquoi le chapitre précédent a clairement affirmé l'intérêt éthique porté à la construction culturelle de la classe. Mais à aucun moment il ne faudra céder à la tentation de ne prendre en compte que l'intégration de l'individu à une communauté, et que l'aliénation de toute parole à une substance du contenu. La singularité est une présence qui s'articule à cette intégration et à cette aliénation, sans s'y résoudre : elle est dans une position de négativité, de soustractivité à leur égard, pour reprendre une notion déjà évoquée, et qui elle aussi ne va cesser de nous accompagner. Et s'il ne faut pas limiter la notion de sujet à ce qu'en dit la psychanalyse lacanienne, je tiens le sujet lacanien comme le point le plus singulier rencontré sur notre parcours dans la dimension anthropologique de la classe[300]. De par son héritage freudien qui en préserve la négativité par rapport à toute approche positive de l'individualité humaine, ce concept reste assurément le plus épochéisé, le plus brut et fondateur de ceux qu'a produits l'approche anthropologique de l'idée de singularité.

Dès lors que l'on situe notre approche de l'anthropologique au niveau fondamental, le traitement lacanien de la singularité présente en particulier l'avantage de rendre caduque un terme qui est déjà empli d'imaginaire : la « personnalité ». Ce concept second, qui interviendra lorsque l'on étudiera la construction culturelle de la classe, ne doit pas en effet écraser ni dissoudre ce qu'a de radical, au même titre que le symbolique ou le biologique, la singularité du sujet. Les deux plans sont à ne surtout pas confondre. C'est ce que je voudrais rapidement éclairer dès à présent, afin de préciser en quoi cette enquête, si elle va frayer dans le champ de l'anthropologie culturelle, se distingue de ce qui y est produit en guise de théorie des relations entre individus et communauté. Cela me permet de préciser les liens qui peuvent s'établir entre les deux problématiques qui ne cessent de s'interpénétrer pour définir ce qu'est une praxis et son éthique : la problématique du sens, qui mène au respect du trajet du sujet dans la voie qui relève de sa vérité, et la

[300] Du moins à ce moment anthropologique de l'enquête (on verra dans la seconde partie de l'enquête ce qu'il advient de ce sujet dans une théorie générale de la praxis).

problématique de la pertinence, qui interroge les conditions de construction d'une communauté de travail et de co-existence entre sujets. Si chacune de ces problématiques ne sera abordée de front qu'ultérieurement, il sera néanmoins indispensable, dans la seconde partie de ce chapitre, de croiser l'analyse de la singularité avec la construction culturelle du groupe, afin de pouvoir saisir les divers aspects du phénomène d'identification tel qu'il se déploie au sein de la classe coopérative.

L. Caillet[301] rapporte l'idée de Parsons selon laquelle l'information fournie par un code culturel est traduite dans le système social par un medium d'échange, symbole de valeur, dont le meilleur exemple est la monnaie ; c'est ce medium qui rend possibles l'institutionnalisation des valeurs et leur intériorisation. Voilà une excellente façon de nouer toutes les dimensions abordées dans le chapitre précédent, et d'y évoquer le rôle joué par un facteur en particulier : cette « intériorisation » des codes — Mais c'est aussi le *nexus* sur lequel nombre de propositions théoriques de l'École culturaliste, précisément celle de Parsons, viennent s'échouer. Car l'on retrouve, toujours, la question de la traduction : Comment le milieu opère son *imprint* dans le cerveau et le comportement de ses membres ? Ce n'est pas encore le lieu de discuter ce qu'il en est d'une conception de la culture qui se déferait de ce faux problème, mais de creuser la question du medium par lequel tout à la fois l'institutionnalisation et l'intériorisation des valeurs seraient réalisables. Or, comment considérer cette efficacité médiatrice ? Ce medium, on l'a vu dans le cas de la monnaie intérieure, ne vaut, n'est rien s'il n'est pas lui-même rattaché au cadre global d'une structure (symbolique). L'investissement de l'enfant n'a de valeur et n'est appréhendable que s'il est rapporté au « fait social total » ; sans cela, la fonction de paye thérapeutique ne peut être opérante, et on n'a à faire qu'à une aliénation plus ou moins efficace, mais imaginaire et réduite, au fétiche de l'argent. C'est donc à un niveau plus profond, où s'articulent symbolique et désir, qu'il faut situer le rapport culturel du sujet à la norme. Sans désir en effet, nulle norme n'est investie et vécue, mais seulement subie. Et, au vu de la complexité de la classe de pédagogie institutionnelle, telle qu'on la voit peu à peu se dessiner, il semblerait sur ce point que les apports majeurs théoriques et pratiques soient à trouver dans le champ de l'inconscient freudien.

[301] Laurence Caillet, « Codes culturels », *in* Pierre Bonte, Michel Izard, *Dictionnaire de l'ethnologie et de l'anthropologie*, Paris, PUF, Grands Dictionnaires, 1991, rééd. Quadrige, 2000, p.155sq.

ii. Singularité et praxis

Cette priorité donnée à la singularité sur la particularité et sur la personnalité peut donner lieu à une première mésinterprétation, qui sévit particulièrement depuis quelques années dans le champ éducatif, en schématisant à l'extrême la vision doxique des enjeux pédagogiques. Viser à la singularité, être attentif à elle et la préserver le plus possible des aliénations doxiques ou idéologiques, cela ne signifie pas que l'on s'intéresse à chaque individu directement. Une pédagogie de la singularité n'est pas centrée sur l'enfant ni sur l'adulte, bref sur l'individu en personne, mais sur la dimension du sujet : et ce souci pédagogique ne vaut pas pour tel ou tel individu en particulier, mais pour tout sujet, élèves ou enseignants. On n'évolue plus dans ce qui pourrait devenir une vision externaliste de la pédagogie par la théorie psychanalytique, et représenterait le même risque que celui relevé quant à l'application du prisme anthropologique sur la classe. Mais si la singularité est conceptuellement détachée de la notion d'individu, notons bien qu'un déplacement s'opère sur une nouvelle notion : c'est la praxis qui prend en compte une telle dimension. C'est à sa hauteur que, tout comme la possibilité d'une prise en compte du symbolique, devient possible un véritable accueil du sujet : c'est dans son organisation, dans sa structuration même que le souci du sujet doit se loger, si l'on veut décharger l'individu instituteur de l'impossible tâche de s'occuper en propre de l'individualité de chacun de ses élèves. C'est pour cela que, dans la prochaine partie de cette thèse, la machine praxique sera elle-même étudiée constamment en fonction de cette singularité (grâce particulièrement au concept de Collectif) : singularité du sujet qu'elle intègre dans ses préoccupations et qui fait la spécificité de l'ethos praxique, mais également singularité de sa propre existence organisationnelle qui la rend à son tour une situation irréductible aux seules lois du champ macrosocial. La praxis, qui ne peut être pensée sans présence d'un sujet en son sein, est à son tour un être singulier, qui mérite d'être étudiée pour elle-même et sa logique organisationnelle propre, au lieu d'être simplifiée et réduite à une pure situation idéologique ou « pratique » (au sens bourdieusien du terme).

La classe coopérative T.F.P.I. a recours aux concepts psychanalytiques pour analyser ce qui se passe dans le groupe humain qu'elle tente de mettre en place, mais elle n'est pas pour autant une « application ». Elle

l'adapte à la réalité de la classe, dont la complexité ne peut se réduire à la relation duelle entre l'analyste et l'analysant. En cela, elle est plus proche du dispositif global de la psychothérapie institutionnelle, fondée sur le travail sur les milieux et les groupes.

> Le Collectif, c'est ce qui donnerait la possibilité d'organiser concrètement des collectivités ayant une finalité psychothérapique. Il me semble nécessaire de toujours poser ce problème. Lacan, lui-même, s'étonnait : « Mais enfin, disait-il, des groupes comme ça, vous pensez que ça peut avoir un intérêt thérapeutique ? » Mais on peut renverser la question en disant : « Et l'analyse, vous croyez que ça peut avoir un intérêt thérapeutique ! » Vous savez bien que la relation dite « duelle », c'est un non-sens[302].

Le milieu travaillé par la psychothérapie institutionnelle est à l'origine structuré pour pouvoir accueillir aussi bien des psychoses que des névroses : c'est une question de structure de la relation, et de complexité prise en charge. Il semblerait que le milieu institutionnalisé, classe aussi bien qu'hôpital, soit précisément articulé de façon à pouvoir supporter l'angoisse et à « faire portance » à des sujets pour lesquels toutes les structures sociales qui les avaient acceptées jusque là étaient inadaptées.

> L'utilisation intempestive de la psychanalyse avec des psychotiques à la recherche de leur unité peut avoir des conséquences désagréables. En effet, la cure classique, favorisant le retour du refoulé, déconstruit ce qui a été plus ou moins bien construit : elle analyse. Sans un transfert solide sur l'analyste, l'opération est risquée. Or, avec un psychotique, ce transfert est improbable. D'où la nécessité de trouver d'autres points d'appui. Il s'agira moins d'analyse proprement dite que de « structuration dynamique de l'image du corps » (Pankow)[303].

iii. Singularité et méthode

Ce point nous amène à souligner une dernière caractéristique de la singularité, qui concerne l'approche méthodologique et n'aura de conséquence cruciale que plus tard dans l'enquête, mais qui s'origine dans l'apport du champ freudien à la vie de la praxis. On verra que le phénomène de « sortie de » constitue l'acte inaugural du symbolique. Pour prendre des termes déjà rencontrés, mais que ce chapitre et les prochains ne vont désormais cesser de reprendre et d'interroger, ce trait singulier ne naît que dans l'acte d'une trace, bref quand intervient de la médiation au sein de l'immédiat indéterminé. Avant le symbolique, il n'est pas possible de prendre en compte la singularité : car alors, hors d'une structure rendant possible le phénomène de sens, aucune valeur n'est assignable. En effet, dans l'immédiat

[302] Jean Oury, *Le Collectif. Séminaire de Sainte-Anne, Cahier n°1, 4è année*, Paris, Éditions du Scarabée-Céméa, L'ouverture Psychiatrique, 1996, p.158.
[303] Pochet, F. Oury, J. Oury, *« L'année dernière j'étais mort », signé Miloud*, *op. cit.*, p.128-129.

indéterminé, ou chaos, tout est en soi irréductible à une communauté : autant dire alors que la singularité est une loi totalisante, « universelle » au sens trivial du terme — et nous avons à faire là à un énoncé absurde. Au contraire, la singularité est la production la plus intime de la valeur. En effet, et on peut ici penser à la définition du « singleton » en mathématique, le singulier n'est pas seulement ce qui est défini comme étant seul : c'est en soi un ensemble, il n'est pas une contingence sous prétexte qu'il n'entre sous le chef d'aucune généralité, et la singularité désigne une régularité propre, logique de soi qui n'est ni simple ni intégrée, mais complexe. Il ne faut accorder à cette référence aux mathématiques aucune rigueur épistémologique : il s'agit seulement de souligner qu'il y a une intégration (au sens défini dans le prochain chapitre), c'est-à-dire une logique organisationnelle propre, à la fois autonome et établissant des relations réglées avec les autres dimensions dans lesquelles l'individu singulier est intégré — en particulier quand il s'agit d'un individu humain au sens habituel du terme (qui voit sa singularité liée dans son être avec son appartenance aux autres dimensions dans lesquelles il est intégré : milieu familial, social, etc.), ou quand il s'agit de la praxis (dont la singularité organisationnelle, qui la rend par exemple irréductible à la situation lambda d'une classe primaire traditionnelle, ne l'empêche pas d'être intégrée au champ éducatif dont elle a à subir les lois de fonctionnement et de survie). Dire que la dimension de la singularité met l'individu dans une position atopique par rapport à n'importe quel champ au sein duquel il n'est qu'un élément particulier, cela revient à affirmer qu'il faut prendre en compte ce point hors-champ sans lui « appliquer » des régulations générales ou générique : il en va ainsi de la position du sujet par rapport aux « personnalités de base », mais par rapport également à tous ses cousins notionnels (créés par les théories, anthropologiques, sociologiques, philosophiques, éthiques etc. qui promeuvent la notion d'agent au détriment d'une vision complexe du vivant humain). La singularité désigne un champ de savoir au même titre que les autres, à savoir que l'élément a beau être unique, rester redevable d'une logique implique pour lui qu'il forme un ensemble — sauf que cet ensemble a lui-même un statut singulier, dont la principale caractéristique est qu'empiriquement, le pôle de généralité et le pôle de l'individualité y sont représentés par le même point. Conserver à la singularité sa… singularité théorique impose une approche

apparemment contradictoire : on aura reconnu le programme de la dialectique négative dans cette nécessité d'appréhender par le concept un objet qui n'est précisément un objet épistémologiquement intéressant, et réellement nécessaire, que dans sa négativité. Il ne s'agit plus seulement d'en faire une exposition conceptuelle, mais tout à la fois de procéder à cette exposition et de respecter ce qui en lui échappe à une thématisation : un impératif qui est donc d'ordre éthique, et ne relève plus d'une épistémologie classique. La praxis n'a peut être d'autre but que de mettre en œuvre une telle approche, à travers un circuit où analyse et objet, interprétation et situation, bien que distinctes, ne seront plus disjointes. C'est ce circuit qui constitue l'objet de toute cette enquête, et il n'est pas question de le parcourir dans son intégralité dans l'espace de ce chapitre, mais seulement de voir ce qui force cette tâche que s'est fixée la praxis de la pédagogie institutionnelle, consciemment et théoriquement. Et c'est en cela tâche que la négativité de l'objet de la théorie lacanienne, le désir topologiquement situé dans le réel, peut être pour cette enquête dans la praxis d'une aide doublement efficace : en tant que théorie anthropologique aidant à notre reconnaissance du matériau de la praxis, et en tant que méthode pouvant, comme celle de Morin à propos de la notion d'intégration, être d'une pertinence certaine à l'égard de la complexité organisationnelle de la praxis.

Je vais approcher la question de l'inconscient dans la classe à partir des fondateurs de la psychothérapie et de la pédagogie institutionnelles que sont François Tosquelles, Fernand et Jean Oury et quelques autres. C'est à eux que, spécifiquement, nous devons l'articulation fondamentale et singulière de la dimension subjective du fantasme et du désir avec la dimension collective de l'institution, réalité à la fois sociale et groupale. La praxis est une situation dans laquelle l'initiative d'adaptation face à des situations changeantes a la priorité sur le règlement machinal des imperfections ; cette initiative ne peut être corrélée qu'à un sujet autonome, dont la singularité ne peut être prise en charge par aucun « programme ». Ainsi se dessine la nécessité d'une singularité à la base de l'action. Ce pourrait n'être là qu'un postulat proche de la liberté kantienne. Il n'en saurait être ainsi : la praxis n'est pas qu'un acte pur, indépendant de la situation dans laquelle il est effectué, et l'action du sujet entre en compte structuralement dans sa formation. Il faut donc

penser une singularité à hauteur de structure. C'est le concept de Collectif, tel qu'il est articulé par Jean Oury, qui m'a semblée le plus fécond pour approcher ce phénomène double, d'adhésion du sujet à un fonctionnement groupal institutionnalisé dans le cadre de la classe coopérative, et de respect de la singularité irréductible du sujet par cette même classe institutionnalisée. En tant que tel, il ne pourra être présenté que plus tard, dans son cadre « naturel » : la machine praxique ; mais étant donné qu'il s'inscrit dans la voie lacanienne de l'articulation réel/symbolique/imaginaire, laquelle s'ancre à son tour dans un héritage freudien constamment revendiqué, il est à l'horizon de tout ce qui va être présenté dans le présent chapitre.

3. L'accueil du sujet par la praxis

Partant d'une telle conception de la singularité, que signifie concrètement prendre en compte pédagogiquement le sujet ? Je vais céder ici la parole à Aïda Vasquez dans « Les Enfants dans le monde d'aujourd'hui[304] », qui dès 1971, a dressé un constat qui n'a rien perdu de son actualité.

> Les comprendre pour les aider ? La démarche paraît simple et logique. Moi, j'écoute les mots, ça me paraît totalement fou[305].

i. La durée d'une non-réponse : faire un peu le vide, et laisser agir

La classe n'est pas le divan du psychanalyste et la complexité du groupe-classe n'a rien d'une relation à deux de type thérapeutique ou analytique, ni d'un T Group. Il n'est pas question pour l'enseignant de s'amuser à l'impossible tâche de déclencher vingt-cinq transferts sauvages et de contrôler vingt-cinq contre-transferts à la fois. Il s'agit pour lui, au contraire, pour organiser le milieu de façon à ce que ce soit la machine qui accueille le sujet et soit efficace. Son institutionnalisation ne vise pas à multiplier les relations duelles de la compréhension empathique, mais à mettre en place des dispositifs médiateurs d'écoute, pour entendre ce qui ainsi devient dicible. L'écoute du sujet et la lecture du milieu sont une tâche toute négative. C'est en cela que la pédagogie institutionnelle ne se centre pas plus sur « l'enfant » que sur l'adulte, ou Dieu sait quelle autre image : dans tous les cas, ce serait rater le sujet.

---

[304] Vasquez, « Les Enfants dans le monde d'aujourd'hui », art. cit.
[305] Vasquez, « Les Enfants dans le monde d'aujourd'hui », art. cit., p.265.

> *« Les » est absent, il n'existe pas*
> Cette troisième personne, (…) ce n'est pas une personne. C'est l'absent.
>
> (…) Parfois, ils deviennent sujets de l'action, ils remuent, ils s'agitent, ce sont des actions sans objet ; c'est la définition de l'agitation en psychiatrie. *Si ces agités avaient des objets au lieu d'être considérés comme des objets, l'agitation se transformerait-elle en activité, en travail ?* Je ne parle pas ici seulement d'objets à manier mais aussi d'objets de l'action, de buts, de projets.
>
> *Où, dans la ville, les enfants ont-ils la possibilité de construire ?* Il ne s'agit pas de lieux de défoulement, d'amusement ni même de culture. Encore un mot dont je me méfie. Depuis longtemps j'entends des gens sincères (…) revendiquer le droit, ou se créer le devoir, de cultiver les autres : les incultes. Ainsi on cultive les enfants comme les huîtres ou les pommes. (…) On dit que les adultes nourrissent les enfants, mais combien d'adultes sont nourris par les enfants ? *L'enfant-problème* objet d'étude, de soin, de colloque[306]…

La compréhension tue le sujet qui reste caché et étouffe derrière cette objectivisation. C'est la structure de la relation entre les deux sujets qui est à revoir.

> *Trop comprendre nuit*
> (…) si je me mets à sa place, où va-t-il se mettre, lui ?
>
> Si je disparais, il risque de se retrouver seul et désemparé, faute d'une présence adulte structurante.
>
> La compréhension empathique, si elle est parfois nécessaire, n'est pas suffisante.
>
> On définit aussi la compréhension « comme un sentiment d'adéquation du psychanalyste vis-à-vis de l'analysé, une réponse implicite qu'on donne au patient qu'on écoute. ». « Je vous ai compris » : en fait, on comble cette demande du patient qui n'était pas une demande d'être compris mais surtout une demande d'être entendu. *Si on va plus loin dans la compréhension, on aboutit à une sorte de suggestion où le patient est de plus en plus aliéné.* Comprendre, c'est souvent une conduite de défense de l'éducateur. On croit comprendre et, en fait, on isole une parcelle : « Ça, je l'ai compris » et le reste on le met de côté, on « obsessionnalise la relation ». Souvent aussi on fait semblant de comprendre pour se déculpabiliser de « ne rien y comprendre » dans ce que l'autre raconte.
>
> J'aimerais mieux le mot « piger ». On n'est pas coupable de ne pas piger. « T'as pigé ou t'as pas pigé » et le dialogue peut continuer et aussi les reformulations[307].

Le respect du singulier à hauteur praxique s'avère être à la fois pratique, théorique et éthique. D'un point de vue pratique, la praxis de la classe n'a pas pour but de comprendre l'enfant, mais d'aider les sujets à parler pour eux et pour les autres, autrement dit : de les aider à s'entendre. D'un point de vue théorique, face aux bonnes volontés de l'épistémologie empathique, la Psychothérapie institutionnelle est déjà bien plus loin, carrément dans une autre dimension, sérieuse : faire en sorte de n'imposer de signification ni à ce qui se dit, ni surtout à sa destination : être entendu. Cela implique de toujours être centré sur la machine, tant dans les faits que dans l'analyse monographique : l'avantage dont nous mesurerons au fur et à mesure

[306] Vasquez, « Les Enfants dans le monde d'aujourd'hui », art. cit., p.265-266.
[307] Vasquez, « Les Enfants dans le monde d'aujourd'hui », art. cit., p.266-267.

de cette enquête l'importance épistémologique est que l'on évite par là d'être centré sur le sujet, donc de l'objectiver, donc de nous mettre dans l'impossibilité de l'approcher. C'est une posture éthique à l'égard du sujet qui rend possible un tel respect théorique : une retenue. Le sujet n'est pas l'objet direct mais indirect de l'action institutionnelle : le but ultime est que le désir puisse accéder à une dialectisation la plus poiétique possible et que le sujet articule une demande singulière, mais cette demande n'est pédagogiquement travaillée que par son intégration au discours du groupe et à la vie de la classe. On se situe dans ce qui est de l'ordre du déjà métaphorisé, du déplacé par rapport au site du sujet. Ce sont les institutions qui permettent de structurer ce discours de façon à ce que sa vie culturelle, ses repères, topoi et créations[308] soient le plus profitables à ce qui relève du sujet. Le sujet participe ainsi à un discours commun, au lieu d'être collé par le regard de l'autre. En cela, l'enfant n'est pas privé de sa place, sans y être pour autant laissé « en panne », perdu dans un milieu sourd à une éventuel signe de détresse de sa part. Un tel retrait de la figure d'autrui rassemble les trois dimensions technique, théorique et éthique. Il n'est possible que par la médiatisation des institutions : cela permet de dégager le champ de l'Autre (le champ de la demande, voisinant donc, par rapport à la problématique de cette enquête, le champ de l'ethos) des « retombées radioaffectives », condition de son efficacité. Ce retrait est efficace sur deux plans : il protège les institutions de la praxis d'une récupération ou d'un écrasement idéologique, comme on le verra dans la partie de thèse suivante ; mais c'est également le sujet inconscient qu'il préserve des prises imaginaires, matérielles et organisationnelles qui ne concernent que le Moi pris des interrelations groupales. On retrouve ici la négativité éthique, définie dans son objet.

> *Les comprendre pour*. Il y avait donc un but, une intention. *Les aider* : c'est très difficile de donner.
>
> Si je ne réclame rien, je me fais rejeter, lapider, nier. C'est bien normal. Si je dénie à l'autre la possibilité de s'affirmer, il n'y a pas d'échange possible. (…) Il est difficile d'aider sans détruire les sujets et sans se faire détruire par les mauvais sujets. Autant changer de sujet[309] !…

[308] Ces éléments de la vie du discours et de la culture de la classe ne seront étudiés en détail que dans la partie de cette enquête centrée sur la culture de la classe ; en attendant, j'en donnerai un bref aperçu plus loin dans ce chapitre, à propos de l'histoire de Fathia.

[309] Vasquez, « Les Enfants dans le monde d'aujourd'hui », art. cit., p.267.

Mais cette retenue n'est possible que si l'on « fait un peu le vide » pour laisser place au sujet. Tentons une rapide modélisation de cette action. Cette place qui dans une classe coopérative est réservée pour le sujet, « au cas où », est en général comblée par le besoin et les réponses toutes faites en provenance des différentes doxas (macrosociale, familiale, etc.) qui entretiennent le Moi dans ses captations imaginaires. Au contraire, si ce vide est conservé, un appel d'air se fait sentir par le sujet. D'abord dans un vécu de maigreur existentielle, lorsque chutent les paravents traditionnels : dans cet espace qui se vide de doxa, une durée de non-réponse s'installe face à laquelle l'individu est renvoyé à lui-même[310]. L'angoisse, que l'on observe souvent dans les premiers temps d'une classe, n'est peut être pas due à autre chose que ce vide dans lequel, tant que le sujet n'y advient pas (et cela peut prendre du temps), l'individu se sentira seul, privé des besoins et des parades imaginaires qui, opérationnels dans une autre classe, comblaient cet espace qui se retrouve soudain libéré. Cette angoisse est contagieuse, en ceci qu'elle renvoie les autres autour à leur propre angoisse. En effet, combien d'entre nous ne pouvons supporter ces malaises dans lesquels les autres sont plongés, et voulons les faire taire en eux à tout prix pour ne pas qu'ils résonnent en nous ? Autant dire qu'il n'y a plus aucune entente, mais une surdité défensive qui trouve justement refuge dans cette « volonté de comprendre autrui ». À rebours de ces empathies qui suralienent l'autre, le respect du singulier est fondé sur la logique freudienne de la castration.

> (…) en comblant la fausse demande, on bouche l'accès au désir, or ce désir spécifie l'être humain. Les animaux ont, comme nous, des besoins. Ils n'ont pas de désir.
>
> Comblez le vide et disparaît la possibilité de reformuler cette demande d'être entendu, reconnu, c'est-à-dire aidé par l'autre. (…)
>
> Il est bien possible que le seul vrai besoin qui n'ait pas, à temps, été satisfait, soit un besoin de castration symbolique. Et là certaine idéologie, ersatz d'éducation nouvelle à la sauce américaine, a sa part de responsabilité. Avant de parler de « démission des parents », certains théoriciens feraient bien de s'instruire[311].

Ce retrait, qui fait si peur en laissant le sujet face à un vide d'intentions, est cependant tout sauf un abandon de l'être : c'est une pacification des relations de cet être à lui-même. La praxis est là afin de lui apporter des outils pour s'affirmer, et non des moules pour se conformer. La monnaie est l'un de ces outils.

[310] Je les développerai toutes ces analyses plus avant dans la seconde partie de l'enquête, lorsque l'on pourra tenter une approche plus systématique de la praxis.
[311] Vasquez, « Les Enfants dans le monde d'aujourd'hui », art. cit., p.276-277.

« Payer » l'élève pour son travail, cet apparent scandale introduit dans l'enceinte des murs blancs de l'École, trouve dans son étymologie et dans sa généalogie anthropologique le *pacare* latin, qui signifia probablement « pacifier », puis « apaiser, satisfaire ». Cette pacification, encore une fois, c'est la neutralité du symbolique qui la rend enfin possible, parce qu'efficace dans la vie quotidienne de la classe. Et l'efficacité, ainsi resituée dans le sens de « ce qu'on fout là », peut redevenir un critère auquel les membres du groupe adhèrent.

> Je n'ai jamais vu de caractériel résister aux caractères [d'imprimerie]. Tant pis, je parle de moi ? Je ne supporte pas qu'un autre me fasse la loi. À la merci du caprice d'autrui, je deviens très vite… désagréable. Par contre, accepter la réalité, les limitations objectives, ne m'a jamais déshonoré. J'accepte très bien que l'imprimerie me fasse la loi et me donne pouvoir. Je ne dois pas être le seul de mon espèce : jamais un « caractériel » n'a résisté à l'imprimerie, à l'ordre qui lui permet de s'affirmer sujet[312].

La nécessité n'est pas d'ordre psychologique, morale, théorique, etc., ou du moins, pas de façon immédiate et sauvage : la nécessité naît de la vie de la classe, elle est pédagogique — c'est ce qui lui permet d'être éducative. Au point même d'atteindre dans certains cas une « pure empathie[313] », qui n'est pas l'empathie imaginaire déjà rencontrée, ni même la tiède sympathie, mais une attitude qui assume le « lointain » du schizophrène dans la proximité d'un être-là qui n'exige aucune « raison », et se « contente » d'accompagner l'autre dans son chemin.

ii. Le respect de la pénombre

Ce respect du sujet se fait dans le moindre des lieux de la classe ; et, avec la pratique et la maîtrise, cela devient, presque, parfois, la moindre des choses. Ainsi, lors de la séance de Choix de texte suivante, la retenue de toute « intervention interprétative » de la part de l'instituteur, qui n'empêche pas, en profondeur, un mouvement d'analyse par la classe. Mohammed, onze ans, lit un texte intitulé « Le Rêve du pantalon » :

> J'avais acheté un pantalon plus long que mes jambes. Je dis à maman : « Coupe-moi un petit morceau.
> — Non, je fais la vaisselle. »
> Je demande à ma sœur : « Non, je vais faire des commissions. »
> Je vais chez ma cousine : « Non, je fais la cuisine. »

[312] Catherine Pochet, Fernand Oury, *Qui c'est, l'conseil ?*, réédition Vigneux, Matrice, 1997, p.376.
[313] Séminaire de Sainte-Anne, séance du 29/3/2001.

Quand je suis revenu de promenade j'ai voulu mettre le pantalon.
Chacune avait fait son travail et raccourci le pantalon : j'avais un short[314].

Le texte est amusant — l'histoire de Mohamed l'est moins. Voici un autre texte libre, présenté un mois plus tôt par cet enfant qui a « parfois, pour rien, cet air de chien battu[315] » :

« Mon pauvre copain »

C'était au Maroc.
Abd el Krim jouait avec son vélo. Je lui dis : « Viens te promener vers la mairie. J'avais des sous.
« Traversons pour acheter des bonbons chez le boulanger. »
Un gros camion américain est arrivé à toute vitesse.
ATTENTION !!
Mon copain a couru. Le camion est passé dessus.
Abd el Krim a fait HA-A-A !
Sa maman pleurait sur son fils.
Moi aussi je pleurais.

La classe est pétrifiée. Le ATTENTION ! et le HA-A-A ! de Mohamed étaient des cris. Il a lu, ou plutôt il a dit son texte avec une intensité dramatique…Il est là devant nous. Le silence ne peut durer…

« Quelqu'un veut parler ? »… mais il dure. Or ce texte est un appel, une demande, bien sûr…

Je lance : « À votre avis, qui est responsable ? Ce qui est arrivé, c'est la faute à qui ? » On parle du gosse qui traverse étourdiment, du chauffeur qui roule trop vite… Personne ne parle de Mohamed. Je n'ai rien à ajouter[316].

« Mohamed : Acquitté. Non-lieu. Autorisé à vivre », a décidé le Tribunal. Cela, je n'ose même pas le penser : la suite me dira si j'ai le droit de me réjouir ou non[317].

Les interrogations, cependant, ne manquent pas :

« Elle pleurait sur son fils et moi aussi. » En s'identifiant à une femme (et à une femme arabe), le garçon ne risque-t-il pas de se nier en tant que mâle ? Son nom — celui du Prophète — devient dérisoire. Les jeux sont faits. Il sortira de l'impasse à reculons : en régressant. On peut compter sur la Famille, l'École et la Société pour favoriser une « adaptation ». Mohamed a tort, il aura toujours tort : c'est lui le coupable, quoi qu'il dise, il en demeure convaincu, et tout ce qui arrive n'est que punition du ciel. N'est-il pas un « bougnoule », un « retardé » ? Toujours, l'autre a raison. Mohamed, gentil, prévenant, évite tout conflit. Il se bricole un vélo[318] et se casse la figure : l'accident-punition n'était-il pas probable ? Le père supprime le vélo : quoi de plus normal ? (Sur le plan de la réalité, il n'a sans doute pas tort.) Les autres ont des vélos,

[314] Vasquez, Oury, *De la classe coopérative à la Pédagogie institutionnelle, op. cit.*, p.607.
[315] Vasquez, Oury, *De la classe coopérative à la Pédagogie institutionnelle, op. cit.*, p.604.
[316] Fernand Oury, selon l'un de ses traits stylistiques majeurs, a recours à la note infrapaginale pour se permettre un sarcasme désenchanté : « En attendant que des spécialistes dûment estampillés viennent faire du psychodrame à heure fixe dans des classes traditionnelle, les maîtres et les maîtresses d'école (qui ne sont pas obligatoirement des imbéciles) continueront à faire des textes libres… » (Vasquez, Oury, *De la classe coopérative à la Pédagogie institutionnelle, op. cit.*, n.44, p.606)
[317] Vasquez, Oury, *De la classe coopérative à la Pédagogie institutionnelle, op. cit.*, p.606.
[318] Oury fait référence au premier texte de Mohamed, « Le Vélo » : « J'ai réparé mon vélo à la maison. Puis j'ai joué sur la route et je suis tombé sur la figure. Mon père est venu. Il a dit : « Rentre ce vélo à la maison. » (Vasquez, Oury, *De la classe coopérative à la Pédagogie institutionnelle, op. cit.*, p.605).

> pas lui. C'est normal. Mohamed va s'adapter : il est dans une classe de débiles mentaux… Il sera « orienté »…

Ce qui est en jeu, c'est l'existence de Mohamed[319].

C'est dans ce contexte qu'arrive le rêve du pantalon. Ne surtout pas chercher à mettre au grand jour le sujet : voilà ce que Fernand Oury rapporte s'être dit à l'écoute de ce texte.

> Je me souviens (…) que les musulmans sont rituellement circoncis : acceptant le sacrifice d'une toute-puissance illusoire, le petit garçon devient un homme et est reconnu comme tel.
>
> Ce rêve vient après l'histoire du pauvre copain. Le rêve, expression déguisée d'un désir…, tentative pour rejouer la partie…
>
> (…) Il n'est pas interdit au maître d'avoir quelque lueur en ce domaine. Peut-être suffit-il de savoir que, de la façon dont est vécue la castration, dépend tout l'avenir du sujet ; de savoir aussi que les événements sont vécus sur un plan fantastique [sic] et (normalement) inconscient, donc inaccessible à l'intervention directe : inutile de discourir. Savoir aussi que c'est lorsque les événements mal vécus reprennent sens pour l'individu qu'une évolution peut être espérée…
>
> Peut-être peut-on pressentir que toute « interprétation », toute allusion même, serait un désastre[320] ?

Sans une telle discrétion, qui n'est ni ignorance du sujet, mais respect de sa négativité, Mohamed eût-il pris le chemin de la vie, de la sienne propre ? Le père viendra remercier l'instituteur à la fin de l'année en lui offrant de l'argent : « — J'ai fait mon métier. — Non. Plus ! »

S'il est vrai que l'instituteur a fait plus que « son métier », ou du moins plus que ce que la société attend de lui, il ne faut pourtant pas croire qu'il a « insisté ». Il a laissé faire la machine de sa classe, après avoir tout fait afin que s'instaure un milieu assez finement tissé de symbolique, et que le sujet de n'importe quel enfant puisse véritablement être pris au filet des institutions et du langage. Alors l'individu, l'enfant comme l'adulte, peut avoir une ouverture sur sa propre singularité.

Ce qui importe en cet instant de notre parcours, c'est le respect du sujet : comme le dit Oury : « toute « interprétation », toute allusion même, serait un désastre ». La praxis doit mettre en place un milieu où le sujet puisse évoluer vers une parole singulière : ce qui est dans l'ombre, refoulé, doit pouvoir trouver le chemin d'une déclaration. Mais pour que cette déclaration soit véritablement l'œuvre et la propriété du sujet, il faut que celui-ci puisse progresser à son rythme : une mise au grand jour, telle quelle, serait un

[319] Vasquez, Oury, *De la classe coopérative à la Pédagogie institutionnelle*, *op. cit.*, p.615.
[320] Vasquez, Oury, *De la classe coopérative à la Pédagogie institutionnelle*, *op. cit.*, p.607 & 615.

désastre. Personne n'a forcé Mohamed à écrire ses textes libres, personne n'a cherché à le faire marcher dans une voie fixée d'avance (« vers le deuil », « vers la castration symbolique », etc.). Et personne n'a forcé le père à remercier l'instituteur. Le terme de « pénombre » conjoint dans sa gradualité de mi-jour et d'entre-deux la qualité d'ambiance de la situation (la classe doit être une aire où chaque sujet fait varier la clarté dans laquelle il souhaite progresser, afin qu'une déclaration ne devienne pas un dévoilement *viol*ent), la qualité de l'éthique de la praxis (l'action et la présence des individus doit respecter cette variation, sous peine de tomber soit dans un rejet de toute la part d'ombre des individus, ce qui invalide toute efficacité thérapeutique de la classe, soit dans une volonté totalitariste de pleine lumière et de transparence de l'individu au regard du discours et des normes du groupe : violence devenant viol), et la qualité de la maîtrise (aucun critère « positif » ne permet à quiconque de définir « le bon état » de pénombre, et l'interprétation ne peut se faire qu'en apprenant à respecter et à (re)connaître la dimension du sujet). La singularité doit être avant tout reconnue dans son retrait ontologique par rapport à toute prise praxique, et la pénombre apparaît comme une qualité qui influe sur l'ensemble du dispositif institutionnel. Le recours aux médiations, si efficaces à ne pas « aborder le sujet » frontalement, trouve en la singularité son fondement anthropologique. Cette mise en avant de la médiation permet d'accueillir la singularité en la préservant et en la travaillant : c'est l'efficacité machinique de la classe qui effectue ce travail, de par son action structurale, à la fois d'analyse et d'embrayage du désir dans un milieu culturel riche[321]. Dans ce milieu culturel, et une fois assurée cette discrétion du « regard des autres », chacun peut alors entamer son chemin, intime et jalonné de reconnaissance symbolique, à travers le circuit symbolique des différentes identifications qui lui sont offertes. C'est ce que l'on va voir peu à peu devenir possible, grâce à la prise en compte de l'inconscient dans la classe.

[321] Parler de « machinique » ne signifie pas que le sujet soit absent d'une telle efficacité : la présence de Fernand Oury dans son texte nous le donne à deviner, et la prochaine partie de cette thèse apportera les précisions nécessaires sur cette articulation entre sujet et machine.

II.
Retrait.
Présence de l'inconscient dans la classe

1. Une absence sur fond de présences

Parler du symbolique « en soi » n'a pas de sens. On l'a vu, la notion de structure n'est rien sans la présence d'une subjectivité dans son tissu même. Articuler les deux dimensions sera la tâche de la prochaine partie de cette thèse. Dans ce chapitre, c'est plutôt à une approche de cette dimension du sujet que l'on va se livrer : comment la singularité du sujet, son « unarité » dirait Lacan, s'articule à la structuration symbolique qui caractérise toute situation véritablement anthropologique, au lieu de ces milieux étiques où l'humain est réduit à la portion congrue sous la chape de plomb des captations imaginaires.

i. Le statut négatif du réel, du sujet et du désir

> En gros on peut dire que la réalité c'est un treillis, un entrecroisement de symbolique et d'imaginaire, soutenu tout simplement par le réel, qui est souvent le plus lourd et en même temps le plus inaccessible[322].

On ne peut, « au nom de la réalité », confondre un fonctionnement qui relève du mode symbolique avec un fonctionnement relevant du mode de l'imaginaire. Il s'agit au contraire de distinguer, dans ce treillis, ce qui relève du réel, du symbolique et de l'imaginaire[323]. Ce n'est qu'à ce prix que la classe coopérative pourra

---

[322] Jean Oury, « Entretien sur l'école » (Propos recueillis par Lucien Martin le 7 mai 1978) *in* Oury, *Onze heures du soir à La Borde*, *op. cit.* (première publication *in Cahiers pédagogiques* n°173, avril 1979), p.348.

[323] Je rappelle, de façon très schématique, l'évolution qui se situe entre les deux *Spaltung* (la « fente » et la « refente »). Ce passage est l'entrée du vivant humain dans l'aliénation imaginaire puis symbolique. Jusqu'à l'épisode cardinal (et mythique) du « stade du miroir », où l'enfant effectue la conquête de l'image de son propre corps, celui-ci vit dans ce que l'on appelle le « fantasme du corps morcelé », comme s'il percevait l'image de son corps comme celle d'un être réel qu'il s'efforce d'approcher; il y a confusion entre soi et l'autre, assujettissement au registre de l'imaginaire. Le second temps est celui où l'enfant distingue dans le miroir *l'image* de l'autre, de la *réalité* de l'autre. Le troisième moment dialectise les deux étapes précédentes : par identification, l'enfant acquiert la conviction que son reflet dans le miroir n'est qu'une image qui est la sienne. Mais cette identification primordiale est une reconnaissance toujours imaginaire, qui tient l'enfant dans la dépendance de l'autre, grâce au corps duquel il a pu accéder à l'unité de son « corps propre ». L'enfant au sortir du stade du miroir n'est qu'une « ébauche » de sujet, assujetti qu'il est au corps de l'autre, c'est-à-dire à celui de la mère, dans une indistinction quasi-fusionnelle. L'intervention d'un tiers va venir médiatiser, briser cette relation duelle où l'enfant cherchait à s'identifier à ce qu'il imaginait être l'objet du désir maternel (le *phallus*) : c'est le stade de l'Œdipe, qui marque l'avènement du stade symbolique, accès de l'individu au statut de sujet (du) symbolique. Sans une telle cassure dans la relation, l'aliénation resterait dans le registre de l'identification imaginaire : cela reviendrait à laisser l'enfant dans la volonté d'être le phallus pour la mère. La présence de l'instance paternelle, comme celle qui *possède* le phallus pour la mère et fait irruption dans le monde de l'enfant, agit comme castration en tirant l'enfant du « être ou ne pas être le phallus » vers la dialectique de l'avoir (« avoir ou ne pas avoir le phallus »). L'enfant sort de cette croyance d'absolue puissance pour entrer dans l'obéissance à l'ordre des hommes : il accepte de partir *plus* faible qu'il ne croyait l'être, afin de devenir *plus* fort qu'il ne l'est. Je renvoie au texte sur Fathia pour une analyse plus détaillée de cette genèse logique. La castration est ce qui vient briser l'identification imaginaire, et elle est la seule possibilité d'émancipation par rapport à l'aliénation totale dans laquelle se trouvaient auparavant l'enfant et ses moyens de s'affirmer comme être humain. Mais cette départie de l'imaginaire a pour prix l'entrée dans une autre aliénation, au symbolique cette fois. C'est la condition *sine qua non* de l'existence comme sujet, qui sera la recherche du phallus. Phallus perdu à jamais : c'est cette acceptation fondatrice de la castration qui définit à la fois le manque et le Désir, et qui

mener à bien ses deux tâches fondamentales : gérer efficacement l'investissement du sujet et de son désir dans la vie du groupe institutionnalisé, et permettre un trajet à travers les différentes identifications offertes par le milieu. Mais il s'agit de ne pas concevoir le symbolique, l'imaginaire et le réel comme isolables, telles des matières co-présentes mais autonomes au sein d'une même situation. L'entrecroisement de « leur » réalité, c'est-à-dire de ce qu'ils font peser sur la destinée du sujet, autant que le caractère lui-même entrecroisé de leurs statuts échappent à une telle simplification : la substance des images n'est pas de même nature que le réel (pas plus qu'elle n'en serait le négatif chimérique, la surface trompeuse), et toutes deux ne sont pas à situer sur le même niveau que le symbolique, qui est de l'ordre de l'introduction du fait de la structure et de la circulation de la valeur dans le règne du bloc et du bloqué. C'est pourquoi Lacan n'a jamais cessé d'insister sur le fait qu'avec R/S/I, il s'agit non pas d'objets mais d'instances dont les liens sont insécables, sous peine de dissoudre la totalité du système relié.

Cet aspect, que Lacan appelle « borroméen », des relations entre imaginaire, symbolique et réel tient dans la construction logique de leur émergence, elle-même influencée par l'approche de la praxis analytique, qui fonctionne par « reconstruction » : rien ne préexiste de ces trois instances à leur émergence, rien en tout cas qui fût de l'ordre d'une substance, et qui ferait ressembler la cure analytique à une « recherche du tant perdu ». Encore moins cette substance, avec tous les relents positivistes de « trésor caché » qui restent doxiquement collés au concept d'inconscient, peut-elle correspondre à ce que Lacan nomme le réel. Enfin, et contrairement à ce que peut donner à penser la proximité des mots, le terme

---

fait entrer l'enfant dans la double spirale de la reconnaissance de la perte (accepter le manque par l'apprentissage de la résistance à la frustration) et de la recherche d'une puissance métaphorique qui viserait à en occuper la place, à en approcher cette place au plus près. C'est l'entrée dans le parcours à travers les identifications, tel qu'on le verra dans la dernière partie du chapitre. L'enfant reconnaît la dimension de la Loi et renonce à sa toute-puissance imaginaire. La castration agit donc comme le manque symbolique d'un objet imaginaire.

L'entrée dans l'univers symbolique structure l'individu humain en tant que sujet, en amenant deux phénomènes de *Spaltung*. Ils viennent fissurer irrémédiablement ce que l'on désigne comme le « sujet rationnel » en un sujet de droit (aliéné à la loi du groupe) et un sujet de l'inconscient (aliénation au réel : pour le psychanalyste, il est le Sujet). Jusqu'alors en effet, il n'y avait qu'un être qui vivait une relation fusionnelle à l'autre, et c'est par la découverte de son corps propre, donc de son ébauche d'unité, qu'il connaît en même temps la première *Spaltung* (entre son corps et l'extérieur), puisque l'unité individuelle n'est accessible qu'au prix de n'être pas tout. Quant à l'accès au symbolique proprement dit, il marque l'achèvement de la fissure, puisque l'accès au droit à la parole et au progrès dans l'existence ne se fait qu'en renonçant à être le phallus, qui devient le refoulé primordial, celui par rapport auquel toute quête ultérieure sera déterminée, orientée. La formation de l'inconscient est un corollaire de l'accès au langage, il n'en saurait être la cause.

« réel » n'est pas à prendre dans un sens « matériel », par opposition à un imaginaire qui serait synonyme d'illusion :

> (…) [le Réel] se met toujours en travers, là où on ne l'attend pas, d'où sa dimension d'impossible, d'imprévisible. Cependant, le matériau de l'existence, c'est l'imaginaire ; et c'est lui qui peut être le plus oppressif s'il n'est pas « travaillé[324].

Le réel n'a rien de « tangible » : il est négativité. Non pas en soi, ce qui serait contradictoire : il n'a que le statut de négativité que son refoulement primordial lui confère. Constituer le réel comme négatif, c'est lui donner statut de négatif, et non le nier : nier le réel serait une fuite imaginaire, comme un évanouissement de la conscience face au fait (du) réel qui, lui, ne peut s'évanouir. Cette relation intriquée du réel et du symbolique permet de prévoir la position de la tentative praxique vis-à-vis de cette négativité. Elle ne pourra pas ne pas tenir compte de ce réel sans lequel elle ne peut se structurer. Dans la mesure où le respect de l'humain et le non-mépris du corps passent par la prise en compte de cette dimension du sujet qui parle en ce corps, la prise en compte praxique de la singularité sera à la fois guidée par un impératif de pertinence et un impératif éthique, qui répond à la visée de bâtir des positions subjectives viables pour l'individu, bref à le désaliéner et non à le conformer. Autrement dit : à tenir compte du sujet.

Tout comme le réel, le sujet n'est jamais une entité repérable, positivement présente, qui pourrait par exemple se situer, même mythiquement, dans ce que l'on nomme l'inconscient. Il n'y a pas même de « sujet de l'inconscient » au sens où le sujet pourrait « se situer dans l'inconscient », ou bien le manipuler. Le sujet est ce qui est définitivement de l'ordre du négatif, par rapport à toutes nos possibilités de conceptualiser la présence d'une singularité. Le sujet, qui est la dimension du réel, n'est pas dialectisable : il est donc, dans une certaine mesure, toujours hors-langage. Et cependant, la négativité qui touche ce qui est de l'ordre du sujet reste liée à la nécessité de passer, pour être sujet du symbolique, à travers la structure et l'articulation du langage.

> Le sujet n'est pas saisissable comme tel. Il est *subjectum*, *hypokaïmenon*, il est ce qui fait qu'il y a (*es gibt*) une possibilité d'émergence ou de recentrement, tout en étant lui-même déterminé par une structure. Cette structure est un réseau de signifiants. La formulation qui nous semble la plus claire est celle de

[324] Pochet, F. Oury, J. Oury, *« L'année dernière j'étais mort », signé Miloud*, *op. cit.*, p.178-179.

> Lacan : « Un signifiant représente le sujet pour un autre signifiant » ; elle est peut-être ce qui se rapproche le plus de notre expérience et nous garde de glisser vers des platitudes existentielles extrêmement dangereuses quant à l'efficacité de notre travail.
>
> (…) le sujet c'est ce dont on ne parle pas parce qu'on ne peut pas en parler. L'analyse des systèmes signifiants telle que nous venons de l'esquisser doit permettre de repérer l'impact du sujet dans les événements. Or, quel est cet impact sinon quelque chose de l'ordre de l'objet « a »[325] ?

Cette articulation relève du réinvestissement de cet Autre et de cet Ailleurs dans l'ici et dans l'actuel praxiques, ici et actuel qui seuls, dans leur acte structurant, peuvent faire im-poser l'ordre du symbolique et, corollairement, faire accéder d'emblée cette contingence et ce chaos, cet état de la matière non encore médiat non encore déterminé, à l'état de statut. Même parler d'un immédiat indéterminé serait déjà trop : ce serait créer un concept là où il n'y a pas encore concept, là où il faut non pas substantifier mais désigner l'aire où le concept ne peut aller, c'est-à-dire, puisque le concept est nomination, une aire qui ne peut avoir aucun nom. C'est là que réside l'ontique, en-deçà de toute prise langagière qui, pour son propre compte, happe dans le symbolique ce qui, ne pouvant que rester matière a-symbolique, prend soudain statut[326].

De même que le sujet, le désir, inconscient et inaccessible, voit son sort scellé indissociablement par le symbolique et le réel. Pierre Martin évoque cette phrase de Lacan :

> Il y a un point problématique où le sujet répond à un appel de l'être et du vouloir sous une forme opaque, après qu'il n'ait pu dire ce qu'il souhaite ni ce qu'il veut : c'est le Désir[327].

Martin commente ainsi :

> Le désir est (…) nécessairement articulé dans le discours et à ce titre marque la condition propre de la psyché humaine. Il ne saurait être équivalent au « Besoin », lequel, ayant à passer la « Demande », n'est plus en fait, de par la structure essentiellement métaphorique et métonymique du langage, demande de quelque chose, mais demande radicale
>
> Le témoin de cet inconditionnel de la demande et de cet inaccessible perpétuellement au-delà de ladite demande est proprement le « Désir ». « Désirer, c'est subir l'empire des Choses » (Goblot, *Vocabulaire philosophique*).
>
> Le désir de l'homme réside en une ligne de fiction, désir d'autre chose, jusqu'à être désir de désir, et parfois (cf. Freud) désir d'avoir un désir insatisfait.

---

[325] Jean Oury, « La Notion de sujet dans la pratique de la psychothérapie institutionnelle », *in* Oury, *Psychiatrie et Psychothérapie institutionnelle, op. cit* (première publication *in Recherches* n°11, janvier 1973), p.281&290.

[326] Notons que c'est peut-être là le seul moment d'efficacité que l'on puisse réellement qualifier de magique.

[327] Lacan, *Le Désir et son Interprétation*, Séminaire 1958-1959 (compte rendu de J.-P. Pontalis dans le *Bulletin de psychologie*, 5/1/1960 et 20/1/1960) cité par Pierre Martin, « Désir » *in* Robert Lafon, *Vocabulaire de psychopédagogie et de psychiatrie de l'enfant*, Paris, PUF, Grands Dictionnaires, 1963, rééd. Quadrige 2001 p.278.

> Ce mouvement du désir procède non de la substitution d'un objet de désir à un autre, mais de la combinaison de Signifiant à Signifiant *en elle-même*.
>
> Comme « combinaison signifiante », le désir a donc valeur de métonymie. Il est en lui-même la métonymie, expression fondamentale du « manque-à-être ». *Structuré dans et par le langage, il n'est pas pour autant articulable*[328].

Je ne m'attarde pas sur cette instance du réel, car elle ne va cesser d'être présente à chacune de nos progressions : c'est déjà dans son aire que va nous plonger la — rapide — évocation du fantasme ; de plus, c'est du respect de sa négativité qu'il sera question dans chacune des étapes de la construction de la machine praxique. Il est par contre important de bien comprendre le statut et la résonance de ce retrait du réel, dans la mesure où sans ce retrait, les deux autres dimensions de l'imaginaire et du symbolique courent le risque d'être réifiées et figées non plus en des instances mais en des régions séparables d'un être réel lui-même positivé (au nom de quelque plénitude que ce soit : doxa, bloc biologique, onto-théologique, etc.).

Si le réel, avons-nous dit, ne peut s'évanouir, en revanche il ne connaît que deux modes de présence, sur le mode négatif évidemment : le refoulement et le retour. Le premier est le mode constitutif du réel, qui rend possible l'émergence concomitante du registre et de l'aire imaginaire et symbolique dans laquelle les communautés, les Moi et les sujets de droit vont lancer leurs existences. Le second fait l'objet d'une prise de conscience et d'une action autour de ce réel. Ce statut s'éclaire si l'on se souvient que la vision traditionnelle, d'une relation entre un possible et son effective advenue à l'existence, ne peut être d'aucune pertinence pour comprendre le phénomène d'émergence au sein de la topologie lacanienne. Si Lacan a défini le réel comme l'impossible, ce n'est absolument pas dans une visée de préséance mais afin de situer, dans la dynamique d'ensemble de la praxis du sujet, la place de cette instance refoulée et cependant toujours concernée.

> (…) la catégorie de l'impossible (…) est, dans les fondements des conceptions freudiennes, absolument radicale. Le chemin du sujet — pour prononcer ici le terme par rapport auquel, seul, peut se situer la satisfaction — (…) passe entre deux murailles de l'impossible.
>
> (…) l'impossible n'est pas forcément le contraire du possible, ou bien alors, puisque l'opposé du possible, c'est assurément le réel, nous serons amenés à définir le réel comme l'impossible.

[328] Martin, « Désir », art. cit., p.278.

> Je n'y vois pas, quant à moi, d'obstacle, et cela d'autant moins que, dans Freud, c'est sous cette forme qu'apparaît le réel, à savoir l'obstacle au principe du plaisir. (…) Mais je pense que c'est là une conception tout à fait illusoire et réduite de la pensée de Freud sur ce point. Le réel se distingue (…) par sa séparation du champ du principe du plaisir, par sa désexualisation, par le fait que son économie, par suite, admet quelque chose de nouveau, qui est justement l'impossible.
>
> Mais l'impossible est présent aussi dans l'autre champ, comme essentiel. Le principe du plaisir se caractérise même par ceci que l'impossible y est si présent, qu'il n'y est jamais reconnu comme tel. L'idée que la fonction du principe du plaisir est de se satisfaire par l'hallucination, est là pour l'illustration — ce n'est qu'une illustration. La pulsion saisissant son objet apprend en quelque sorte que ce n'est justement pas par là qu'elle est satisfaite. Car si on distingue, au départ de la dialectique de la pulsion, le *Not* du *Bedürfnis*, le besoin de l'exigence pulsionnelle — c'est justement parce qu'aucun objet d'aucun *Not*, besoin, ne peut satisfaire la pulsion.
>
> (…) La meilleure formule nous semble être celle-ci — que *la pulsion en a fait le tour* [de ce qui fait fonction d'objet][329].

Dans le treillis de la réalité, le réel, se pose sous forme d'une certaine présence du refoulé, à travers des média qui, eux, appartiennent au registre de la présence : « manifestations » symptomales, etc. On peut essayer de donner une image de ce qu'est la présence du réel en la comparant à la présence symbolique du langage. Toujours selon Lacan, le langage est une « présence sur fond d'absence », l'évocation de la présence, « par ailleurs », de l'être absent au sein de la situation d'énonciation *hic et nunc*. Par comparaison, on peut dire que les manifestations de l'inconscient sont quant à elles une « absence sur fond de présences ». Ces présences, ce sont traces, biffures, souffrances, réactions à rien qui ne soit positivement repérable comme provenant de l'environnement. Ces présences seront le mode de présence bel et bien actuelle d'une instance qui reste malgré tout dans un état d'absence radicale. Si la dimension du sujet inconscient est présente dans les actes, les paroles, les réactions de l'individu, lorsqu'il fait fonctionner la praxis à régime de sens, bref si cette présence est dialectisée, la dimension du désir, dont relève cette singularité, n'est en soi situable nulle part.

> Nous disons souvent que le Désir est ek-sistant, c'est-à-dire non dialectisable ; cependant la façon dont la Demande sera dialectisée dans le Collectif, conditionnera les zones d'épanouissement du Désir. Donc, cette dialectique agit sur les modes de manifestations des Sujets et de leur articulation au signifiant[330].

---

[329] Lacan, *Le Séminaire, Livre* XI. *Les quatre concepts fondamentaux de la psychanalyse. 1964*, Paris, Seuil, Le Champ freudien, rééd. Points, 1973, p.187-189 pour l'ensemble du passage cité. Notons en passant que c'est en relation avec la problématique ici développée que l'on peut appréhender la réflexion de Lacan sur la relation d'objet, qui repose sur sa théorie du désir, « inconscient et inaccessible » (Jean Oury) et de son objet (a), qui n'est jamais cet objet vers lequel nous pourrions tendre la main, l'esprit ou l'instinct.

Le réel est, généalogiquement, un effet : il est ce qui s'est absenté, qui a été absenté par la structuration d'une topologie. Mais ontologiquement, le réel est absence. Non pas l'absence d'un être que l'on aurait connu, touché, possédé puis qui s'est retiré : le réel rappelle l'impossibilité pour nous d'approcher une dimension qui pourtant nous touche et nous « possède » si étrangement, et de façon parfois si inquiétante. Dire que le réel « fait retour », c'est désigner sa manifestation en tant qu'elle relève de l'absentifié radical : le sujet, mais telle qu'elle se manifeste, c'est-à-dire qu'elle est perçue par notre conscience. Comme le dit Michel Balat, « C'est [le réel] une expérience phénoménale[331] ». Aussi, quand Jean Oury parle du « trésor des signifiants », il ne fait en rien allusion à une conception de l'inconscient sous forme d'une richesse accumulée, cachée ou refusée : il ne fait qu'utiliser une métaphore empruntant à une conception de l'inconscient (toujours en train d'être) « structuré comme un langage[332] ».

On en revient à notre constat : la conception de l'émergence des trois instances au sein de la topologie psychique n'est pas schématisée selon une vision diachronique. Elle l'est selon des lieux, comme l'indique par ailleurs le terme de « topique ». Mais la topologie psychique n'est pas articulable de façon purement théorique et homogène à la topologie de la praxis : la topologie psychique est un dynamisme où la logique négative fait du sujet une dimension hors-prise, et condamne toute approche de l'inconscient au biais du métaphorique ou du métonymique, à un contact avec le réel où l'angoisse est signe d'une présence cependant exclue, présence d'une exclusion, statut d'une absence devant être prise en compte ; une articulation qui passe par le fantasme, lequel à la fois relie au réel et ne met en contact qu'avec son absence ; une articulation qui n'a donc rien, pour nous qui voulons avoir accès à cette source d'énergie, d'un passage ou d'une traduction entre différentes aires stables d'une topologie homogène.

Une question vient alors, concernant l'ancrage de l'acte inaugural « symboligène », comme dirait Dolto : si la dialectique de la demande se pose toujours comme déplacement de signifiant (Sx vient à la place de

---

[330] Jean Oury, « Quelques Problèmes théoriques de psychothérapie institutionnelle », *in* Oury, *Psychiatrie et Psychothérapie institutionnelle op. cit.*, (pemière publication *in Enfance aliénée, Recherche*, septembre 1967) p.274.
[331] Michel Balat, *Les Fondements sémiotiques de la psychanalyse. Peirce après Freud et Lacan*, Paris, L'Harmattan, Ouverture philosophique, 2000, p.47.
[332] Expression pléonasmatique, fait remarquer Balat : il n'y a pas de structure sans langage. (rechercher la citation exacte).

Sx-1, qui lui-même vient en place de Sx-2 etc.), et si le Sujet (s')est toujours barré, « dans quel lieu » ancrer alors S1 ? Posée ainsi, la question est évocatrice (en particulier de la logique du fantasme) mais reste schématique. Dans le cadre de cette enquête (qui n'oserait prétendre à être une orthodoxe réflexion lacanienne), cette question ne pourra trouver sa réponse qu'en faisant référence à un concept qu'introduira le prochain chapitre : la notion d'intégration. C'est seulement par ce concept que l'ancrage de S1 « dans quelque chose » n'opérera pas une réduction positiviste de cette logique de la demande. Je repousse donc cette discussion à la fin du présent chapitre : alors, elle pourra embrayer sur l'outillage théorique approprié. Il me faut néanmoins en dire un mot, afin de rendre plus claire la problématique qui guide la présente réflexion. Jean Oury pose quant à lui que cette articulation d'ancrage de S1 relève de la castration symbolique, faisant de ce point où se noue et s'ancre l'unarité une articulation sur le mode négatif — ce en quoi la prise en compte du fantasme représente une articulation logique fondatrice. Mais prenons garde ici à ne pas tomber dans le contresens courant qui plombe toute discussion sérieuse autour de la notion de structuration, et précisons d'emblée qu'il ne s'agit évidemment pas de prétendre que cette structure ne connaîtrait aucune historialité. Il faut sortir du manichéisme histoire *vs* structure, qui n'existe qu'à régime macrosocial[333]. En effet, la notion d'émergence implique bien une naissance, et désigne un point où ce qui émerge s'ancre dans l'ensemble dans lequel cette entité émergente est intégrée. Aussi faut-il considérer l'ancrage de cette structuration psychique dans son environnement, qui est, dans son spectre le plus large, biologique, et dans son cadre spécifique, anthropologique. Tout d'abord, les phénomènes qui émergent au sein de la sphère du vivant *anthropos* s'ancrent dans du *bio*logique : donc dans de la vie, qui est devenir. Ces phénomènes, ce peuvent être la culture, l'inconscient, les idées, etc. : ce qui relève de ce que Morin nomme la noosphère, au rang desquels, donc, se situe notre « symbolique ». Or, ce serait réduire la singularité de leur émergence que de ne considérer leur logique et leur problématique propres qu'à l'aune

[333] Pour préciser ce que j'entends par « régime de fonctionnement », et pour donner à comprendre en quoi la structure telle qu'elle se fige à régime macrosocial, alors qu'à régime praxique, elle reste vive et ouverte à une historialité (dans le cas du sujet) ou à une ancestralité (dans le cas d'un groupe institutionnalisé), je renvoie au chapitre sur la notion d'institution. Étant donné le sort voisin qu'ont subi les notions de structure et d'institution, réifiées par leur mode de fonctionnement à l'échelle de nos « mégamachines sociales », il sera aisé d'établir un parallèle entre la réhabilitation qui peut être faite de la notion de structure, à partir de celle qui est permise pour la notion d'institution une fois que l'on a visité une classe de pédagogie… institutionnelle. Enfin, en ce qui concerne les termes de « macrosocial » et de « mégamachine sociale », je renvoie au prochain chapitre.

de celles qui régissent les aires d'être dans lesquelles ils ont trouvé naissance. Il y a à la fois ancrage et détachement de ce qui relève du psychisme au sein du corps biologique. C'est en ce sens que l'on peut entendre l'évocation par Lacan du Stade du miroir comme

> (...) ce rapport à demi enraciné dans le naturel qu'est le stade du miroir, mais tel qu'il se présente à nous là où les choses s'articulent au niveau du Symbolique[334].

Ce constat, on peut également le faire en ce qui concerne le lien, tout aussi « natif », qui existe entre la naissance de l'individu et sa situation au sein d'un environnement social : l'inconscient ne se réduit pas à une intégration (ou une rébellion) vis-à-vis des codes culturels dans lesquels vivent et meurent les « semblables » du sujet. Comme on l'a vu à propos de la notion de substance éthique, le sujet est pétri de sa doxa mais ne s'y résout pas ni ne dissout sa singularité dans la « personnalité de base » dénoncée plus haut, en introduction à ce chapitre. Bref, les trois instances qui construisent l'édifice subjectif dans sa singularité ne préexistent pas à ce sujet.

Revenons au point de vue structural qui mène ce moment de notre enquête. Il faut donc qu'il y ait « quelque chose » qui permette à une telle structuration psychique d'émerger, et qui néanmoins ne vienne pas figer positivement le processus psychique, et fermer toute circulation entre ce qui relève des images et ce qui relève du réel : car alors, s'il n'y a plus circulation symbolique, la négativité du réel ne peut plus être que définitivement forclose ; quant au milieu, il devient lui-même concomitamment pathogène, appauvri qu'il est, et réduit à d'immédiates images (c'est-à-dire : des images non médiatisées) qui captent le Moi des individus dont le désir reste forclos. C'est ce que l'on observe dans la plupart des situations non travaillées, au nombre desquelles on peut mettre nombre de classes primaires traditionnelles. Ce « quelque chose » est une aire hypothétique, qu'Oury nomme l'aire de l'« enforme ». Une telle aire n'a qu'un statut transcendantal « pragmaticiste » : condition de possibilité de tout ce dont nous percevons la phénoménalité et le processus de structuration, mais condition que l'on ne peut percevoir en soi, qui ne peut se définir que par rapport à ses effets, et dont l'existence ne reste donc que postulée. On va revenir sur cette aire

[334] Jacques Lacan : *Le Séminaire, Livre* VII. *L'Éthique de la psychanalyse, 1959-1960*, Paris, Seuil, Le Champ freudien, 1986, p.271.

fondamentale, dans laquelle la « pâte subjective » à l'état natif[335] se forme : le rythme. Il est par ailleurs important de noter toute la négativité de l'approche par Oury de cette aire lorsqu'il lui confère un statut transcendantal. Cela sera de la plus grande importance lorsque, autour de cette approche de la psychose, la praxis de la psychothérapie et de la pédagogie institutionnelles va elle-même se structurer de façon à inscrire dans sa substance organisationnelle même ce respect du sujet : ce sera tout le sens à donner à ce « champ transcendantal pragmatique » qu'est le Collectif, selon les mots même d'Oury. Notons, pour l'étape présente de notre parcours, que la singularité du sujet ne peut advenir sans cette aire où sa relation à ce qui la détermine ne se réduit pas à une aliénation traditionnelle :

> Chaque signifiant — qui « n'existe » pas — n'est signifiant que du fait qu'il n'est pas les autres, donc du fait de sa distinctivité. (…) Le trait unaire, c'est ce qui permet qu'il y ait distinctivité. (…) On doit tenir compte de cela pour respecter l'autre dans sa spécificité, dans son « opacité » : « l'unicité » d'Autrui[336].

Il était nécessaire de resituer topologiquement cette singularité, dans toute sa négativité, afin de ne pas la réduire à des images idéologiques qui lui restent attachées. Il s'agit à présent de saisir comment le sujet peut accéder à elle.

ii. L'angoisse, « compteur Geiger à désir » (Jean Oury)

Tout problème, tout conflit n'est pas nuisible en soi. Au contraire, pour peu qu'il soit accueilli par un milieu adéquat, il est souvent l'occasion de bouleversements profonds, au même titre que des épreuves plus positives en apparence. Au-delà de ces apparences, la relation qu'établit alors l'individu avec ce qu'il peut y avoir de plus singulier dans l'humain, le sujet inconscient, ne peut avoir lieu sans qu'apparaissent, inextricablement liés, désir et angoisse.

L'angoisse n'est pas à situer au niveau des réactions imaginaires qui font s'identifier l'individu à des peurs, qui sont des représentations déjà médiatisées :

> L'angoisse en général apparaît comme attente inquiète et oppressante, appréhension de « quelque chose » qui pourrait advenir, dans une tension diffuse effrayante et souvent sans nom ; vécue, comme toute perturbation émotionnelle, conjointement sur le plan psychique (*anxiété*) et sur le plan somatique (*angoisse* proprement dite, dans un sens limité), elle peut être liée à une menace concrète « angoissante » (menace

[335] Il ne s'agit là que d'une métaphore.
[336] Pochet, F. Oury, J. Oury, *« L'année dernière j'étais mort », signé Miloud, op. cit.*, p.178-179.

> directe ou indirecte de mort, de catastrophe personnelle ou de sanction — en fait il s'agit davantage alors de *peur* que d'angoisse et cette peur est crainte de quelque chose qui a un nom), mais, pour ce qui nous intéresse ici, elle n'est souvent liée à rien d'immédiatement perceptible et exprimable, elle est en un sens angoisse de rien ou plus exactement angoisse du rien et, si un nom est finalement donné à son objet, c'est habituellement celui de la folie ou de la mort, c'est-à-dire celui de la négation même de l'être, de son retour au rien ; parfois seulement, un autre objet lui est attribué, pris dans les circonstances concrètes du moment, mais il existe alors une telle disproportion entre cet objet et l'intensité de l'angoisse que, manifestement, ce n'est qu'un objet prête-nom ; étant entendu que l'angoisse est phénomène humain général, présent dès le traumatisme de la naissance, associé en halo à toute peur réellement justifiée, favorisé par les menaces multiples du monde moderne, exacerbé contre un danger purement intérieur dans la névrose, avec dans tous les cas le sens d'une possible néantisation[337].

« Angoisse » est à entendre comme condition humaine basale, avec chez Oury de très fortes résonances kierkegaardiennes, sauf que l'angoisse telle que la présente, par exemple, « L'Angoisse et l'École[338] » n'a rien de théologique. Elle est ce mode d'existence qui est présent lorsque le sujet se laisse rejoindre, et que l'on se sent en phase avec de l'archaïque (au sens structural et non chronologique du terme). Rien n'est plus singulier que l'angoisse.

> (…) la peur, c'est la peur « moutonnière », la peur d'une foule. On parle de l'angoisse collective, je voudrais bien la voir de près ! L'angoisse, c'est quelque chose de spécifiquement individuel. (…) Or, si Freud a une quelconque importance, c'est justement par sa critique de ce concept du « moi » ; dans un groupe, bien sûr, il y a le moi qui fonctionne, mais ce « moi », on doit absolument le distinguer — et c'est ce sur quoi Lacan insiste — du sujet, c'est-à-dire du sujet de l'inconscient. (…) c'est qui est le plus spécifique (…), c'est de l'ordre du sujet, car le moi, lui, arrive toujours à se débrouiller. (…) le sujet c'est ce qui est au centre même de cette dimension de l'inconscient. L'angoisse en est le signe[339].

L'angoisse est à situer dans la proximité de cette singularité que la praxis cherche précisément à préserver et à brancher sur le circuit des institutions. Ce que vise toute praxis thérapeutique est la dialectisation de cette angoisse dans la demande, son articulation dans la parole et non le figement de l'individu à son égard dans des positions spéculaires. Car c'est sur le respect de cette dimension de l'angoisse que tient à ne pas céder l'analyse du milieu : si ce qui relève de l'angoisse est remis sous le signe de l'imaginaire et du moi, alors la singularité du sujet ne peut sérieusement advenir dans la situation.

---

[337] Jean-Louis Faure, « Angoisse », *in* Lafon, *Vocabulaire de psychopédagogie et de psychiatrie de l'enfant, op. cit.*, p..69.
[338] Jean Oury, « L'Angoisse et l'École » (Propos recueillis par Lucien Martin le 5 février 1976) *in* Oury, *Onze heures du soir à La Borde, op. cit.*, (première publication dans les *Cahiers pédagogiques*, n°156), p.143-156.
[339] Oury, « L'Angoisse et l'École », art. cit., p. 149-151.

Mais cette présence de l'angoisse n'est qu'un signe. Jean Oury dit de l'angoisse qu'elle est un « compteur Geiger à désir » : elle fait signe vers la dimension du désir, qui est inconscient et inaccessible, hors de toute prise par des outils relevant du logos. Travailler ce qui relève de cet ordre inaccessible n'est possible qu'à un niveau où le désir est déjà entré dans le jeu de déplacement que constitue, à son égard, la dialectique des images (et, plus tard, celle de la demande). On peut alors travailler ce qui, *tout à la fois parti et à partir* du désir, est construction d'un édifice premier, au plus proche de l'unarité du sujet. Une situation devient angoissante lorsque quelque chose en elle fait signe vers notre intimité, sans que l'on sache pourtant très bien depuis où, ni vers quoi. L'angoisse pointe un « manque » dans une couche de défenses imaginaires que l'on croyait pourtant sans failles, elle troue cette paroi dont il va falloir affronter — ou non — les béances réelles (c'est-à-dire : qui ouvrent sur le réel). L'angoisse peut alors soit favoriser leur affrontement, si ces béances sont de l'ordre de ce que Lacan appelait des fenêtres sur le réel, outils symboliques qui étayent plus solidement le sujet désormais démuni de certaines défenses imaginaires levées, soit entraîner le réflexe protecteur de la régression, de peur de mettre en péril une identité imaginaire qui, bien que précaire, n'en reste pas moins le seul refuge lorsque l'on ne se sent pas assez en sécurité par ailleurs, au sein du milieu où nous échoit cet affrontement. C'est là que la qualité de « l'ambiance » de la classe prend toute son importance.

L'angoisse n'est que le signe que quelque chose de plus profond a été touché, en rapport avec ce qui constitue le fondement de l'existence de l'individu. Avec l'angoisse, inséparable du désir, on aborde les confins avec le sujet. Le désir ne peut jamais être saisi, thétisé ou travaillé tel quel, même s'il imprègne tout notre être, de façon plus ou moins contrariée, plus ou moins bien dialectisée dans la demande. Le matériau qui relève de cette singularité articulée, c'est le fantasme et sa logique. D'où la présence de cette relation dans l'évocation par Jean Oury de l'organisation d'une praxis :

> Le matériau avec lequel on peut travailler, c'est le fantasme [de l'ordre de l'existence] (…) les techniques devant se brancher sur le fantasme[340].

[340] Jean Oury, entretien avec Aïda Vasquez et Janine Philip, p.412-413.

2. Matière inconsciente fondamentale

« Le matériau avec lequel on peut travailler, c'est le fantasme » : comment comprendre cette identification d'un matériau autour duquel pourra s'organiser une praxis désaliénante ?

Il s'agit à présent de voir ce que recouvre cette singularité qui fait l' « unarité » du sujet, cette « matière inconsciente fondamentale » (matière à prendre, je le rappelle, en un sens non hylétique) et qui représente l'objet de respect et de visée la praxis tout à la fois, le matériau avec lequel elle travaille et la source d'énergie sur laquelle elle peut compter.

i. Imaginaire et symbolique

Il faut pour cela resituer dans un premier temps les deux autres instances, l'imaginaire et le symbolique dans leurs interrelations ; dans un second temps, on pourra saisir en quoi cette singularité, en tant que trait unaire, est corollaire d'une aliénation du sujet au symbolique.

a. L'imaginaire matériau de l'existence et la fonction structurante du symbolique

> *Il y a trois suppositions. La première, ou plutôt l'une, car c'est déjà trop que d'y mettre de l'ordre, si arbitraire qu'il soit, est que il y a : proposition thétique qui n'a de contenu que sa position même — un geste de coupure, sans quoi il n'est rien qu'il y ait. On nommera ça réel, ou R. Une autre supposition, dite symbolique, ou S, est qu'il y a de lalangue, supposition sans laquelle rien, et singulièrement aucune supposition, ne saurait se dire. Une autre supposition enfin est qu'il y a du semblable, où s'institue tout ce qui fait lien : c'est l'imaginaire, ou I (…)*
>
> *On entend en particulier par les trois suppositions ceci : rien ne saurait s'imaginer, c'est-à-dire se représenter, que de I, rien ne saurait exister que de R, rien ne saurai s'écrire que de S… Face à S qui distingue et à I qui lie, R est donc l'indistinct et le dispersé comme tel.* [J.-Cl. Milner, *Les Noms indistincts*, ch. « R, S, I »]
>
> La réalité, Milner ajoute que c'est le représentable, le tout du représentable. Ça relève de l'imaginaire. Enfin, d'un tissage, plutôt, d'imaginaire et de symbolique[341].

Les images ne doivent pas être frappées d'un discrédit *a priori*, qui serait tout aussi idéologique que le crédit accordé à une certaine idée de la singularité. L'imaginaire est une dimension capitale, celle qui nous rattache le plus à notre animalité, au bios fondamental. Il désigne le

> (…) tissu dans lequel nous vivons, dans lequel nous travaillons (…) monde des images vécues. Quand on dit « ça me regarde », on touche à un monde imaginaire[342].

[341] Marie Depussé, Jean Oury, *À quelle heure passe le train… Conversations sur la folie*, Paris, Calmann-Lévy, 2002, p.38.
[342] Oury, « Le Problème de la fatigue », art. cit., p.151.

Sans s'attarder sur le détail de la formation des deux registres de l'imaginaire et du symbolique déjà évoqué en note, on peut dire que la distinction entre imaginaire et symbolique n'est pas une question de matériau, mais réside dans le type de législation selon lequel s'articule le rapport du sujet aux images.

> On ne peut pas analyser l'imaginaire ; on ne peut que le déchiffrer et le structurer par un réseau symbolique. (…) Des enfants comme Miloud, quand ils arrivent en classe, n'en sont pas là (…) ne sont pas « incarnés », ils ne sont pas finis. (…) ils sont fondamentalement des « parlêtres » mais ils n'ont pas de délimitation[343].

L'imaginaire n'est pas, en soi, analysable ; son matériau est investi sur un certain mode, et ce à quoi on a accès, c'est à un certain état de sa structuration, bref à sa forme et non à « lui-même ». Ces images ne renvoient, telles quelles, qu'à leur structuration singulière à chaque sujet, et ne sont donc appréhendables par l'analyse que sur le mode du symbolique. Passer de l'ordre de l'imaginaire à l'ordre du symbolique, dans une configuration situationnelle donnée, ce n'est pas « changer d'objet ». Pour anticiper sur un concept que présentera la prochaine partie, on change plutôt de *régime* de fonctionnement. On ne change pas les images, on en change, on évolue d'une identification à une autre, comme on le verra tout au long de ce chapitre. Les images ne relèvent de l'imaginaire que dans la mesure où le sujet s'identifie à elles ou les rejette, bref, établit une certaine relation à elles : c'est dans la qualité de ce rapport que réside la distinction entre imaginaire et symbolique, et non dans la matérialité (toute spéculaire, au demeurant) des perceptions et des objets sémiotiques résultant de ce traitement du monde, d'autrui et de soi que représente la formation des images.

> Dans toute analyse, c'est le Symbolique qui est analysé ; on n'analyse pas l'imaginaire. La tâche pédagogique ou psychothérapique est d'utiliser l'imaginaire comme voie d'accès à un champ d'articulation distinctive. Le Symbolique, c'est le lieu même du signifiant, qui va pouvoir délimiter chaque sujet dans son propre domaine, sans pour autant l'enfermer à l'intérieur. Chaque signifiant — qui « n'existe » pas — n'est signifiant que du fait qu'il n'est pas les autres, donc du fait de sa distinctivité. (…) il faut l'ouvert, c'est-à-dire une triangulation (…) rendant possibles des moments d'ouverture, par l'identification à quelque chose ou à quelqu'un ; sorte d'attraction qui ouvre à un autre espace. Et c'est là quelque chose d'essentiel : le passage d'un lieu à un autre, même très minime : de l'espace de l'imprimerie à l'espace du conseil, ou même à un autre espace non « institué[344] ».

[343] Pochet, F. Oury, J. Oury, *« L'année dernière j'étais mort », signé Miloud*, *op. cit.*, p.187-188.
[344] Pochet, F. Oury, J. Oury, *« L'année dernière j'étais mort », signé Miloud*, *op. cit.*, p.178-179.

On peut essayer de traduire une telle relation en termes sémiotiques, de façon approximative (car les deux sciences, psychanalytique et sémiotique, ne sont pas homogènes[345]), ou plutôt hypothétique (car il est impossible de disjoindre les deux stades, imaginaire et symbolique) : l'imaginaire serait l'équivalent de notre rapport sémiotique au monde à son état brut, et serait comme du mondain travaillé, mais non re-travaillé ; quant au symbolique, il représenterait une étape supplémentaire dans l'affinement de la production sémiotique, comme une remise permanente sur le métier de la sémiose « première ». Cette étape est décisive dans la constitution de la réalité, puisque ce n'est qu'à partir de cette structuration des images qu'il devient possible de parler de la réalité comme d'un treillis : avant cette étape logique, il est impossible de la considérer comme telle, et « on » (c'est-à-dire : l'être-pas-même-humain) ne se situe que dans de l'immédiat indéterminé. Seule l'approche, par le biais symbolique d'une analyse, de l'agencement singulier du rapport qu'entretient chaque sujet à ces images permet que soient elles-mêmes approchées et retravaillées les configurations fantasmatiques, qui témoignent quant à elles de la présence, toute d'absence et de retrait, du sujet dans la situation analysée (ou analytique, à strictement parler).

Mais le symbolique ne concerne pas seulement l'analyse extérieure et « seconde » : c'est carrément la texture de la réalité qui, déjà, l'actualise. L'attraction dans le circuit des échanges, l' « ouverture » (terme à prendre dans un sens bien précis, on le verra par la suite) qui marque aussi bien les lieux institutionnalisés que les endroits « libres » : tout cela rejoint ce que l'on a défini comme relevant de la dimension anthropologique du symbolique. La différence est qu'ici, dans le cadre de l'accès au symbolique par le sujet, il ne s'agit plus seulement d'une caractéristique de la situation, mais d'un principe efficace qui touche la subjectivité au sein du circuit d'échanges. Et nous retrouvons la notion de passage : il y a comme un appel d'air, aspiration de la parole du sujet dans un défilé qui passe d'abord par une chance laissée à la possibilité de circuler, de passer et de faire passer. Ne retrouvons-nous pas là, exactement, ce chemin emprunté par Mohamed pour venir lire le cauchemar de son souvenir puis le résumé son rêve, et sortir de

[345] Ou du moins ne le sont-elles pas de façon ouverte, et leur corpus conceptuel n'est pas agencé dans une épistémologie concordante ; cela ne signifie évidemment pas qu'il faille ignorer la profonde communauté de leurs objets respectifs. Il n'est plus possible d'ignorer aujourd'hui ce que Michel Balat a appelé *les fondements sémiotiques de la psychanalyse.*

sa léthargie ? Cette possibilité nécessite un point vide, ce point hors-champ qui permet qu'il y ait structure. Au niveau phénoménal de la mise en circulation du fait ou de la parole qui prendra valeur, ce point de vide revient à laisser au sujet un choix entre de la parole et de la non-parole, de l'action et de la non-action : l'entrée effective dans le circuit de la valeur est laissée à la discrétion du sujet lui-même. Personne n'a forcé Mohamed à raconter son passé. La pénombre est préservée autour du sujet, dont le Désir n'est aliéné à aucun impératif extérieur.

> (…) ce qui est en question dans tout ça, également, il me semble, c'est la notion de passage d'un registre à l'autre, d'une structure à l'autre, de l'imaginaire au symbolique, ou l'inverse. La sublimation étant, à la limite, une forme dérivée d'un passage.
>
> Pour essayer de définir ce qu'il en est de la sublimation, on peut rappeler encore ce que Lacan, rapidement, avait dit dans une réponse, dans cette salle, à Lagache : « La sublimation, c'est une double aliénation ». C'est un processus de passage d'un registre à l'autre, de l'ordre de « l'*Aufhebung* ». C'est-à-dire un passage d'un registre à l'autre, sans qu'il y ait destruction du premier, mais sans qu'il y ait non plus le maintien tel quel de ce premier registre[346].

On reconnaît ce que nous avions étudié sous son aspect structural : la fonction de la paye thérapeutique, dont la cause de l'efficacité réside dans la neutralité liée au rôle d'échangeur universel ; l'attraction dont il est question ici est celle d'une structure symbolique qui laisse libre le sujet de son choix de s'aliéner à elle, et non d'une aliénation à un contenu dogmatique, condamné à rester quant à lui la proie de l'imaginaire. On a ainsi, dans une même activité de la praxis, une évocation du « régime de fonctionnement » praxique et de la structuration du sujet.

b. De l'accès au langage à l'aliénation au symbolique

On recroise une problématique issue du chapitre précédent : celle de l'aliénation du sujet au symbolique. Ce n'est pas un hasard si l'on note que la description de la topique psychique est très proche de la structuration de la praxis. Dans les deux cas, se lient entre elles logique aliénatoire et logique de la singularité, dans un travail sur la qualité imaginaire ou symbolique de ces aliénations.

En effet, la topique au sein de laquelle s'articulent les trois instances lacaniennes est borroméenne : nulle des trois n'est pensable indépendamment des deux autres, et la prise en compte du réel et de l'imaginaire

[346] Jean Oury, *Le Collectif, op. cit.*, p.96.

n'a de sens qu'à leur conférer un statut, ce qui d'emblée les place sous le signe du symbolique, de même que leurs relations, définissant de droit une structure, sont symboliques tout aussi automatiquement. Le symbolique et la distinctivité sont de l'ordre du travail structurel, et c'est ce qui est en jeu dans l'acte même d'institutionnaliser, afin d'accueillir/travailler le matériau de l'existence, et de permettre à l'individu de progresser vers toujours plus de maîtrise de ce qui le distingue. C'est ainsi que le point que vise à travailler la praxis quant au sujet n'est rien d'autre que son accès au symbolique, c'est-à-dire une aliénation au symbolique fondamental de l'ordre de la loi, et non une aliénation à une loi doxique particulière, fusse-t-elle celle du « Bien », de l'« École du peuple », du « Citoyen », ou même de la « Pédagogie institutionnelle ».

> À partir de là, on peut dire qu'il y a un problème qui se pose, au sujet de l'intérêt, dans la pratique même de l'instituteur. On pourrait le formuler ainsi : *« Comment fomenter quelque chose qui puisse intéresser tout le monde ? »* (…) Alors, il peut se poser le problème : *est-ce qu'il y a un procédé pour intéresser même ceux qui ne s'intéressent pas ?* À ce moment-là, il fera œuvre de médecin (…)[347].

Mais cette aliénation à la Loi plutôt qu'à de l'imaginaire n'est pas qu'une visée, elle est aussi au principe de l'efficacité de l'action symbolique de la praxis sur ses individus : c'est parce qu'ils sont plongés dans un bain de symbolique, d'institutions, de lieux ou de topoi qu'ils ont d'autant plus de chance de pouvoir y aliéner leurs articulations intimes, leurs images propres ; et de progresser dans leur accès au symbolique sans y être imaginairement précédés, pressés ou oppressés par une doxa quelconque. C'est cette distinction, qui n'est pas forcément évidente à saisir d'emblée, que l'on verra dans le cas de Fathia.

Dans l'accès au symbolique, le psychique s'articule à l'anthropologique. Cette articulation relève autant du schématisme que de la détermination du psychique par son intégration[348] dans l'anthropologique. Il y a détermination dans la mesure où c'est une marque symbolique qui scelle le passage du sujet par la castration ; il y a schématisme dans la mesure où cette marque est le signe de l'appartenance du sujet à l'aire de langue et de culture dans laquelle l'image acoustique ou visuelle a valeur signifiante. Cet ancrage est archaïque au sens propre : il ne se contente pas d'être une appartenance ethnique ou culturelle, et fait

[347] Oury, « Le Problème de la fatigue », art. cit., p.151.
[348] Là encore, au sens strict que je donne au terme d'intégration dans le prochain chapitre.

baigner toute la singularité du sujet dans ce que Lacan appelle, par un jeu de mot évocateur, « lalangue », néologisme indiquant l'identité portée par un tel matériau linguistique, l'intégration aux formes de ses codes. C'est le lien entre le sujet de l'élève et cette langue archaïque qui constitue le telos de la praxis de la classe, lorsqu'elle vise à rétablir le désir de l'enfant dans son rapport au langage et au travail. On évoquera à nouveau cette double aliénation, qui définit le champ de la sublimation, dans les développements à venir sur l'identification ; qu'il soit juste précisé, au risque d'être insistant, que dans cette remise en phase du sujet avec cette *arkhè*, n'entre *aucune volonté de conformation.*

Cette précision est d'autant plus importante que l'on aborde à présent la question de l'aliénation, terme lui aussi surchargé de présupposés « conformants » (c'est-à-dire déformants !).

La marque

> « …pour que le désir traverse heureusement certaines phases, le phallus doit être marqué de ceci : il n'est maintenu, conservé que pour autant qu'il a traversé la menace de castration… À chaque accession du sujet à un certain niveau de désir, il est marqué… » [P. Martin, in R. Lafon, *Vocabulaire de psychopédagogie et de psychiatrie de l'enfant*, Paris, PUF, 1969, p.554]
>
> L'essentiel de la castration serait finalement dans ce rapport du désir à la marque.
>
> Nos brevets, nos couleurs, nos métiers affichés, nos plannings même, sont autant de marques d'un désir, de signes de victoires, d'insignes qui marquent chaque sujet.
>
> « Pédagogie de la réussite », dit Freinet, « Inscription de ces réussites » ajoute Fernand Oury.
>
> Voilà qui a vraisemblablement à voir avec les preuves et les épreuves… de la castration symbolique. Important de savoir comment, à tel moment, tel enfant s'inscrit dans la classe[349]…

Il n'existe a pas de désaliénation totale, pure et simple : à la rigueur, la seule désaliénation, la « vraie », la folle, impliquerait l'absence de la notion même de loi, et se définirait donc comme le fait d'être en proie au réel — c'est-à-dire être psychotique. Aliénation encore plus grande du sujet, privé de tout raccrochement à du possible[350].

> Ceux qui, psychanalystes ou instituteurs, utilisent l'expression libre à des fins de thérapie ne sont pas surpris. Ils savent que le mot « débloquer » a plusieurs sens, que ces réinvestissements de la libido, qui sont de nouvelles aliénations dans le travail et le langage, s'appellent aussi sublimation. Quoi de neuf ? Pourquoi ne pas parler tout bonnement d'éducation ? Sans doute parce que, pour être éducative, cette expérience de libération doit être associée à d'autres, moins agréables, où le désir se heurte à ce qui est et

[349] René Laffitte, *Une journée dans une classe coopérative*, Paris, Syros, 1985, rééd. Vigneux, Matrice, 1997, p.177.
[350] Cf. l'évocation des développements de Lacan sur le réel et l'impossible.

> qui résiste : la matière ou l' « autre » (qui a, lui aussi, un désir). C'est de cette opposition entre ce que l'on désire et la réalité que naissent des conduites adaptées, c'est par là que celui qui renonce à sa toute-puissance imaginaire acquiert un pouvoir réel mais limité, etc. Est-ce bien nouveau[351] ?

À vouloir rester dans la sphère du praxique, c'est-à-dire de la triade authentique R/S/I, ce n'est donc pas dans l'alternative aliénation/non aliénation, mais dans la qualité de l'aliénation, que tout se joue.

Il y a à cela une raison anthropologique. Toute formation de valeur évolue d'emblée dans le symbolique, même si l'énergie de la pulsion et de l'angoisse trouvent leur source ultime dans le hors-symbolique, dans le réel. Tout humain est un être de langage, et Lacan parle à son égard de « parlêtre ». Or, il faut bien comprendre que, si une certaine qualité du rapport du sujet à lui-même peut être qualifiée de symbolique, qui lui permettra justement d'investir sa singularité à régime praxique, par contre cette distinction n'implique en rien qu'un sujet puisse ne pas être aliéné au langage. Il faut distinguer ces deux faits subsumés sous le terme de symbolique. Que l'on soit en proie à l'imaginaire, au symbolique ou au réel, le rapport de l'individu à ces déterminations de son être dépendent d'un arrimage plus ou moins bien assuré au symbolique. Dès qu'est entamée la dialectique de la demande, il est impossible de sortir de son « défilé ». Jean Oury[352] rappelle à ce sujet ce que disait Lacan, dans le Séminaire sur *Les Quatre Concepts fondamentaux de la psychanalyse* : la pulsion n'est pas du naturel mais du culturel, parce qu'elle est déjà prise elle-même dans la demande. C'est ainsi que Jean Oury commente, dans une veine lacanienne, le fameux « For/Da », le jeu de la bobine comme accès au symbolique. Cette expérience métabolisée, puis symbolisée, apprend au petit Hans à maîtriser la relation d'absence (rappelons-nous que le symbole est présence sur fond d'absence) :

> Quand elle [la mère] revient, l'enfant manifeste sa joie, sa jubilation de la revoir. Il me semble important de souligner qu'il est obligé de manifester cette joie de revoir sa mère ; c'est par une sorte de nécessité vitale qu'il l'accueille comme si rien ne s'était passé ; mais il sait bien, inconsciemment, qu'elle n'est plus la même. On peut dire qu'il masque la marque qu'elle porte de ce qu'elle est allée faire ailleurs. Qu'est-ce qu'elle a « trafiqué » ? N'importe quoi, mais quelque chose où il n'est pas en question, où il n'est plus lui-même en question. S'il prenait à la lettre le fait qu'elle n'est plus la même et qu'il n'est pas l'unique objet du « désir de la mère », cela déclencherait un état de détresse, ce que Freud appelle le « *Hilflosigkeit* », le

[351] Vasquez, Oury, *De la classe coopérative à la Pédagogie institutionnelle*, *op. cit.*, p.495.
[352] Séminaire de Sainte-Anne, séance du 17/1/2001.

> sans-recours. Donc, son intérêt est de faire semblant de croire qu'elle est la même ; il peut dominer cette alternance de présence et d'absence du fait qu'il a construit sa petite machine personnelle, première machine qui lui donne accès au Symbolique, qui lui permet d'assumer la différence d'un état à l'autre[353].

Cette entrée dans l'aire de la différence est sans retour, et ne va cesser d'être travaillée, dans son échec ou dans sa réussite plus ou moins précaire. Le tout est donc que ce travail soit le plus désaliénant possible par rapport à ce qui maintient l'enfant dans une toute-puissance imaginaire et qu'il l'aide à accéder le plus possible à une indépendance qui soit véritablement sienne.

Dans cette imprégnation du sujet par le langage, plusieurs types d'aliénation sont possibles. Si l'aliénation que vise la praxis est une aliénation au symbolique (c'est ce que l'on verra avec la question des identifications), elle doit en particulier lutter contre l'aliénation propre aux relations intermoïques, qui est un déploiement spécifiquement macrosocial de l'aliénation anthropologique plus fondamentale à l'imaginaire.

> L'aliénation sociale est une dimension générale de l'existence de chacun, qu'il soit « normal » ou fou. En dehors de ses racines économico-historiques, elle profite des lignes tracées par une aliénation plus foncière : celle qui résulte de l'accession à l'imaginaire (structure spéculaire, moïque, etc.), et celle inscrite dans le langage (*Spaltung*)[354].

ii. Le matériau et la logique du fantasme : articulation singulière de la négativité du sujet au champ de l'Autre

C'est dans l'aliénation foncière aux images et à la langue que se dessine même la singulière présence du fantasme, en tant qu'il est, entre autres, l'articulation de ce qui est du registre de l'image, avec ce qui est du registre du désir.

> *Le fantasme est une image en fonction dans la structure signifiante, et comme telle constitutive de la « réalité » elle-même*[355].

En effet, la problématique du désir évolue dans la dimension de « quelque chose qui l'articule à… » — mais à quoi cela est-il articulé, dans le monde ? À des images. Le fantasme entre dans la structuration active du psychisme. Loin d'être une image figée, il se situe à une place cardinale entre les trois instances du réel,

---

[353] Pochet, F. Oury, J. Oury, *« L'année dernière j'étais mort », signé Miloud*, *op. cit.*, p. 169.
[354] Jean Oury, « Place de la psychothérapie institutionnelle » *in* Oury, *Onze heures du soir à La Borde*, *op. cit* (*Psychanalyse et Politique*, Colloque de Milan, 1973, édition : Paris, Seuil, 1974), p.13.
[355] Martin, « Fantasme », art. cit., p.459.

du symbolique et de l'imaginaire. Le fantasme n'est pas qu'un effet, c'est une fonction, qui relie entre elles deux sphères : celle du sujet et celle de l'autre, de façon bien spécifique : [formule lacanienne du fantasme]. Ce nœud que constitue le fantasme est articule le sujet — dans sa place retirée —, le désir — inconscient et inaccessible — et une image — qui ouvre à cette communauté symbolique et imaginaire dans laquelle tout parlêtre est en relation d'intégration, plus ou moins finement et conflictuellement. En cela, le fantasme est déjà un déplacement par rapport au site du sujet, même s'il reste au plus près de ce site « absent » qu'il articule de la façon la plus singulière. Le fantasme est ce qui soutient toute l'architecture singulière du sujet, sans cependant être le sujet : précisément parce qu'il articule cette dimension hors-champ du sujet avec ce qui peut prétendre relever d'un champ, d'une structuration, et qui donc est accessible à du symbolique. Le fantasme désigne ainsi un premier point d'articulation entre le désir et la demande. Le « défilé de la demande » embraye sur ce que l'on pourra ensuite étudier phénoménalement comme l'évolution existentielle de l'individu. Dès cette formation fantasmatique, l'individu articule d'une part ce qui en lui est à jamais hors d'atteinte : ce sujet dans sa négativité et son retrait inaugural, et d'autre part ce qui a rendu effectuable ce refoulement originaire fondateur : son appartenance à une communauté humaine (de façon générale, et qui demanderait à être affinée : le champ du grand Autre) qui constitue un entour sémiotique primal (maternel, mais pas seulement : tout petit d'homme appartient à un « berceau culturel ») au sein duquel les images lui sont données déjà articulées en des termes éthiques (au sens strict, aristotélicien, du terme). Le fantasme articule de l'articulable à de l'inarticulable, de l'articulatoire à du dés-articulé : le fantasme a un pied dans chacune des aires. C'est ce qui en fait un schème[356].

L'ancrage dans l'imaginaire et dans la réalité ne signifie pas que le fantasme s'y limite. Martin précise en effet que

> (…) il faut bien entendre ici, contrairement à l'école kleinienne, qu'il n'est nulle relation d'identité de l'imagination au fantasme[357].

[356] Le problème du statut du schème et du recul à l'infini de son principe liant sera évoqué précisément dans le chapitre sur le Collectif.
[357] Martin, « Fantasme », art. cit., p.459.

Si le fantasme conserve ce qui fait de notre humanité une animalité, de par son ancrage dans l'imaginaire, il appartient néanmoins à cette constellation de phénomènes qui appartiennent en propre à l'humain, de par l'articulation symbolique qu'il effectue. Le fantasme est ce qui lie le sujet à la réalité et à la communauté, mais sous le registre du symbolique et non dans le blocage imaginaire des prestances culturelles (qui ne sont quant à elles que la version de l'espèce anthropologique des prestances animales) :

> Tous les facteurs constituant la spécificité de l'homme réalisent son « être-là » — mais comment le réalise-t-il, lui, « son être-là » ? Comme tous les animaux, dont il fait partie, il réalise son « être-là » par un chemin qui est ce qu'on appelle vaguement « le chemin de l'instinct » qui, quand on regarde les choses de près, est « le chemin de l'imaginaire ». On voit bien que les animaux, pour réaliser leurs instincts — qui ne se confondent pas avec le désir — passent par le canal de l'imaginaire. Les jeux de parade, de prestance, de rivalité, d'agressivité, de mort, sont des sortes d'ajustement à l'image de l'autre. Dans le cycle vital, c'est ce qu'on appelle la dimension du semblable ; elle existe chez les animaux, mais elle a une autre structure chez l'homme. Et c'est là tout le problème du fantasme. Dans ce métabolisme du désir, on peut se dire que les fantasmes (…) doivent ouvrir vers une analyse de la structure correspondante. (…) Autrement dit, ce qui est remis en question dans cette affaire, c'est l'individu en tant qu'il est lui-même le support de lui-même. C'est ce qu'on appelle le sujet (…). Cela ne veut pas dire qu'on le voit, mais qu'il y a une fenêtre ouverte par là, dans cette direction : celle du « symbolique »[358].

Si la « réalité » prend une place seconde, c'est-à-dire construite, par rapport au monde (en sémiotique) et par rapport au réel (en psychanalyse), cette réalité n'en devient pas pour autant un élément secondaire. Elle reste ce « treillis » qui ne cesse de constituer l'articulation entre le sujet et la situation. On verra en quoi une telle instance est fondatrice de la culture, et établit le rapport entre les sujets et la situation, autour d'une relation aux lois constitutives de cette situation : cette situation est donc faite de perception, de croyance et de confiance. — Mais elle conserve également ce qui en elle est rejeté hors sémiose, hors lois, et qui fait néanmoins fonction, dans son aire, de monde : ce qui est rejeté du fait même que la loi structure ce tout, et que le retrait constitutif de cette construction positive fait émerger une logique du « pas-tout ». Bref, on retrouve la négativité qui marque aussi le statut du réel. Et la relation qui s'instaure entre ces sujets et cette situation dans toute sa complexité, ainsi que la singularité de chacune de ses actualisations/interprétations par les enfants, restent incompréhensibles si on ne les rapporte pas toutes deux au fantasme :

[358] Oury, « Le Problème de la fatigue », art. cit., 155-156.

> (…) « l'intérêt » ne prend pleine signification que si on le réfère à cette notion de fantasme[359].

C'est pourquoi le fantasme représente l'une des spécificités anthropologiques :

> Quand on dit « ça me regarde », on touche à un monde imaginaire. Mais quand on dit, « ça me passionne », alors, c'est autre chose qui est en question, c'est bien plus sérieux. (…) Ce qui est en question, (…) c'est l'être. (…) On peut schématiser en disant : « C'est ce qui est là », qu'on ne voit pas formément mais qui fait ce qui est là existe. Eh bien, c'est cela le « réel » ; le réel n'est pas ce qu'on voit, c'est ce qui est là. (…) La découverte de Freud, c'est d'avoir posé comme centre même de son étude « le désir ». Le désir, c'est ce qui spécifie le sujet humain. Or, le désir, c'est justement ce qui fait que l'être est là. Autrement dit, quand on dit « ça me passionne », c'est une fenêtre ouverte sur toute une problématique du « désir »[360].

Tous les facteurs constituant la spécificité de l'homme réalisent son « être-là » — mais lui le réalise par un chemin qui, animalement, est le canal de l'instinct, c'est-à-dire de l'imaginaire. Le fantasme, par rapport à cette articulation entre imaginaire et réel, occupe une place fondamentale :

> cec « Dans le cycle vital, c'est ce qu'on appelle *la dimension du semblable* ; elle existe chez les animaux, mais elle a une autre structure chez l'homme. Et c'est là tout le problème du fantasme. Dans ce métabolisme du désir, on peut se dire que les fantasmes (…) doivent ouvrir vers une analyse de la structure correspondante. (…) Autrement dit, ce qui est remis en question dans cette affaire, c'est l'individu en tant qu'il est lui-même le support de lui-même. C'est ce qu'on appelle le *sujet* (…). Cela ne veut pas dire qu'on le voit, mais qu'il y a une fenêtre ouverte par là, dans cette direction : celle du « *symbolique* »[361].

Cette place cruciale du fantasme permet d'articuler le désir du sujet aux différentes dimensions relevant de cet Autre, c'est-à-dire, en poussant les choses à la caricature, de l'ethos. En ce sens, le fantasme marque comme une image primordiale du rapport du sujet avec le monde et son propre corps. On entrevoit alors comment le processus sémiotique peut se rattacher à cette prime articulation. Cette articulation vient rencontrer la production sémiotique du mondain, qui n'est pas le monde mais ce qui en est articulé par la sémiose ; or, cette sémiotisation du monde peut être articulée, dans sa dimension thymique, avec la détermination fantasmatique du rapport du sujet à l'Autre, sous la forme d'une image. La réalité n'est pas un simple donné perçu, c'est en même temps une projection, un objet construit autant que subi, ce qui renvoie bien à la fonction active de sémiotisation du monde. Jean Oury peut alors donner une place centrale au fantasme dans la structuration du sujet, une structuration qui est fondamentalement une

[359] Oury, « Le Problème de la fatigue », art. cit., p.155-156.
[360] Oury, « Le Problème de la fatigue », art. cit., p.151.
[361] Oury, « Le Problème de la fatigue », art. cit., p.155-156.

ouverture sur ce qu'il appelle le « monde » (c'est-à-dire le « mondain », dans les termes sémiotiques de Molinié) :

> « Chaque sujet humain trouve là son assise, son point d'articulation, avec le monde et avec ses semblables. » Structure essentielle, sans laquelle on ne peut parler de désir[362].

On le voit, le fantasme est, dans le registre subjectif, le répondant de ce qu'est, dans le registre de la structure doxique, la substance du contenu. Cela sera d'une grande importance pour le débat sur l'éthique, et de ce qu'il peut en être d'une prise en compte institutionnelle de cette dimension singulière du fantasme. C'est bien ce qui explique que, de l'aliénation sociale aux usages communs du langage, souffre d'autant plus celui qui ne peut que subir cette aliénation imaginaire et non la traiter par l'outil fondamental du symbolique.

> Cette aliénation foncière est corrélative de l'articulation de l'Être et l'Autre. Le psychotique — à partir de qui la psychothérapie institutionnelle se structure — souffre d'autant plus de l'aliénation qu'il est, la plupart du temps, dans l'incapacité d'accéder à la scansion de la parole (…)[363].

Dès lors, on comprend que c'est le travail de cette aliénation, afin de lui conférer une qualité symbolique et non plus seulement imaginaire, que vise la praxis thérapeutique institutionnelle.

> (…) C'est là définir en quelques termes une position analytique : ce dégagement d'un lieu (le lieu de l'Autre) dans une dimension d'effacement, pour que s'y dessine ce qui reste de sa présence, reste d'un métabolisme signifiant qui fait qu'il y a un sujet. Mais ce dégagement n'est possible que par cheminement de l'angoisse. Tous les pièges de l'évitement d'angoisse (rationalisation, compréhension, etc.) doivent être déjoués ; mais ils ne peuvent l'être que si l'angoisse est accueillie en tant que telle et non pas simplement maîtrisée, mais poussée jusqu'à sa cause qui est la subversion du sujet par l'entrée en scène de l'objet « a ». (…)
>
> Cette prise en considération est essentielle pour pouvoir se repérer dans tous ces nœuds de relations, dans toutes ces interférences que crée un groupe pris lui-même dans un collectif quant à l'existence d'une personne quelconque dans ce groupe et ce collectif[364].

Mais qu'entendre par une « aliénation au symbolique », puisque l'on ne peut s'aliéner qu'à des images, ou de la langue, et non au langage, qui est une structure ? Non pas un abandon de ces images, acoustiques ou autres, mais un travail dans notre rapport à elle qui ne soit précisément pas dépendant de notre fascination à leur égard, et qui permette un accès à ce qui fait la différence et la distinctivité fondamentales

[362] Oury, « Le Problème de la fatigue », art. cit., p.155-156.
[363] Oury, « Place de la psychothérapie institutionnelle », art. cit., p.13.
[364] Oury, « La Notion de sujet dans la pratique de la psychothérapie institutionnelle », art. cit., p.281.

de chaque sujet, son « unarité » comme dit Lacan. C'est ainsi que l'accès à la singularité peut nous apparaître, dans cette sphère anthropologique de l'inconscient, comme concomitante à l'accès au symbolique. Les notions de différence et de distinctivité ne sont pas des créations symboliques, mais c'est l'accès du sujet au symbolique qui permet au sujet d'accéder lui-même à cette singularité qui le signe. Un accès qui ne referme jamais la porte derrière nous et nous fait progresser dans un défilé toujours continué de seuils à franchir. Revenons pour illustrer cette articulation des deux notions de symbolique et de singularité à l'analyse par Oury du jeu du For/Da :

> (…) cette première entrée dans le Symbolique, il ne cessera plus de s'en servir, elle sera la base du futur mathématicien, du futur usager de la parole. Il va s'en servir, même aussitôt, pour se faire lui-même apparaître et disparaître. (…) C'est le début d'une chaîne extraordinaire de développement de tout le champ symbolique. Je rappelle ceci pour montrer que pour pouvoir faire la lecture de ce qui se passe dans ce monde, de l'absence et de la présence de la mère, et, après, de l'absence et de la présence des copains, et de l'absence et de la présence de l'histoire ou de la géographie ou de n'importe quoi, il faut une petite machine. En complexifiant un petit peu, on peut dire qu'une des machines de lecture de ce qui se passe, c'est la petite imprimerie, c'est la presse Freinet, c'est dans ce sens là que je l'ai privilégiée[365].

L'aliénation au symbolique n'est jamais achevée, on n'a jamais fini ce mouvement d'intégration à la loi à travers la dimension du langage, concomitant d'un mouvement de saisie de sa singularité grâce à l'outil du langage. Ce n'est pas que l'imprégnation définitive de l'être par le langage que rend possible le jeu de la bobine, mais l'accès à la notion de différence : tant dans sa dimension symbolique, qui permet à chaque élément d'un ensemble de prendre une valeur, que celle que se reconnaît le sujet et qui lui permet de se saisir dans sa distinctivité, irréductible à une quelconque norme. C'est là que l'on peut situer le moment d'émergence de la singularité, qui, en l'occurrence, correspond à ce que Lacan nomme « le trait unaire » :

> La différence, c'est ce qu'on appelle le « trait unaire », la distinctivité absolue[366].

Le trait unaire n'apparaît pas avec l'Œdipe, on l'a dit : c'est seulement son appréhension qui devient alors plus prégnante, et ouverte à un travail par le symbolique. En lui-même, ce trait unaire est

> (…) le trait distinctif, la marque différentielle, la scansion, ce qui va permettre toute l'articulation de la structure ; parce que la structure, c'est (…) le soubassement même du langage — ce que Lacan a appelé « lalangue[367] ».

[365] Pochet, F. Oury, J. Oury, *« L'année dernière j'étais mort », signé Miloud*, *op. cit.*, p.169.
[366] Pochet, F. Oury, J. Oury, *« L'année dernière j'étais mort », signé Miloud*, *op. cit.*, p.169.
[367] Pochet, F. Oury, J. Oury, *« L'année dernière j'étais mort », signé Miloud*, *op. cit.*, p.170.

Seule la qualité symbolique de son rapport à son désir permettra à l'enfant d'accéder à ce qui fait sa singularité. Cette qualité de présence n'est pas liée à une norme quelconque, mais au contraire à ce que Lacan nomme le « trait unaire », et qui est le trait distinctif du sujet. Sans ce trait unaire, il serait par exemple impossible de concevoir cette capacité d'une résistance à l'éparpillement que l'on nomme unité de soi (et qui n'est jamais qu'un équilibre de notre rapport au Réel plus ou moins instable, plus ou moins gérable symboliquement). Cette faculté schématisante, singularité unique qui caractérise le sujet, est absolument irréductible à une quelconque fonction de groupe, comme on le verra dans le chapitre sur le Collectif.

C'est pour toutes ces raisons que Jean Oury promeut le fantasme comme matériau dont une praxis thérapeutique doit tenir compte. L'angoisse est un signe ou une énergie, l'unarité est une qualité : seul le fantasme présente une structure à partir de laquelle il est possible de traiter du sujet au point le plus proche et cependant le plus respectueux de la position en retrait que ce dernier doit conserver dans une praxis digne de ce nom. Seul l'embrayage des institutions sur des constructions fantasmatiques singulières peut autoriser ces dernières à vivre, et à se voir investies à un régime de fonctionnement véritablement subjectif. Alors la praxis de la classe coopérative institutionnelle peut être branchée sur une source d'énergie non périmable : le désir, et l'angoisse.

iii. Le rythme (matière fondamentale et temporelle)

a. Le rythme et l'espace de l'enforme

Mais pour pouvoir travailler cette matière, encore faut-il que l'individu soit capable d'entretenir une articulation avec le registre du symbolique et de l'imaginaire. Le fantasme est déjà un stade élaboré de la présence de l'angoisse : il y a déjà une forme, une possibilité d'articulation. Or, ce qui empêche parfois la participation du sujet à l'action symbolique de la praxis, c'est justement une dégradation au niveau même de cette étape de la structuration du sujet. Cette unarité pose parfois problème. C'est pourquoi c'est à ce niveau profond que vise à jouer le travail institutionnel, là où se situe ce qui marque profondément l'émergence d'une unarité. La classe institutionnelle met en place un espace où les productions peuvent

venir s'articuler entre elles, et mener au jour certaines articulations qui relèvent du fantasme. C'est ce lieu à partir duquel de l'existant, de l'historial et de la forme peuvent se former. Cette couche profonde, c'est le rythme.

> Le rythme, c'est peut-être l'objet de toute pédagogie. Trouver le rythme de chacun et le respecter[368].

Comment le respecter le rythme : ce sera tout l'objet de la construction d'une praxis. Encore faut-il s'entendre sur ce que désigne ce terme. Cette réflexion scande nombre des écrits et conférences de Jean Oury. À propos d'une citation qu'il avait faite d'un passage de *Poésie et Vérité* de Gœthe, dans lequel le poète reprenant la terminologie platonicienne, évoquait le « démonique », il commentait ainsi, dans un texte déjà ancien, ce qu'il peut en être d'une structure d'accueil du rythme :

> Je disais [dans l'article sur les clubs thérapeutiques en 1959[369]] que ce qui est en question, c'est d'essayer de créer quelque chose, sur le plan collectif, de l'ordre du « démonique », c'est-à-dire qui appartienne à une autre logique que celle du plus ou du moins, une logique qui serait « à l'origine » (ce mot est dangereux) d'une sorte d'ambivalence, où pleurer et rire ne se distinguent pas tellement, où il y a quelque chose de l'ordre de la pulsation, de ce qu'on pourrait appeler une sorte d'éclosion du rythme. Le grand mot est lâché : le rythme… Il semble que ce qui est en question dans la psychose, c'est précisément des perturbations du rythme, du rythme en tant que point d'émergence, de ce qu'on appellera, plus tard, le spatio-temporel, c'est-à-dire avant même qu'il y ait surgissement d'espace et, naturellement, temporalité. Ce point de surgissement qui est l'éclosion d'un rythme correspond à une sorte de pulsation personnelle. Y a-t-il moyen d'avoir accès, de dégager un lieu où puisse se manifester ce rythme ? Ce que je dis là pour la psychose on peut le généraliser.
>
> Le démonique de cet espace-là, je voulais le définir comme n'étant pas l'espace. (…) il faudrait créer les conditions nécessaires pour qu'il puisse y avoir, non pas des choses qu'on voie, non pas des choses qu'on sente, mais qu'il puisse y avoir ce que, en reprenant une terminologie platonicienne, réélaborée par Julia Kristeva [j'appelle] : une « chora sémiotique ». La chora sémiotique, ça se rapproche de ce que disait Gœthe du démonique. Cette chora sémiotique, c'est cette logique (qui n'est pas une logique habituelle) qui est, comme Julia Kristeva le dit, bien plus proche de la dialogique, ou encore de ce qui, à certains moments d'effervescence collective, peut s'appeler « logique carnavalesque[370] ».

Deux points corrélés méritent ici d'être précisés : la définition du rythme, et celle de l'espace auquel il est associé, nommé par Oury « espace de l'enforme ».

---

[368] Pochet, F. Oury, J. Oury, *« L'année dernière j'étais mort », signé Miloud*, *op. cit.*, p.176-178.

[369] Il s'agit de l'article de Jean Oury, « Les Clubs thérapeutiques (Rapport annuel de l'Assemblée générale de la Fédération des Sociétés d'hygiène mentale de la Croix marine, Paris, 1959) », *in* Jean Oury, *Psychiatrie et Psychothérapie institutionnelle. op. cit.,* p.56-99.

[370] Jean Oury, « Finalités conscientes et inconscientes des institutions » *in* Oury, *Onze heures du soir à La Borde*, *op. cit.* (La Force (Dordogne), Fondation John Bost, 1977 ; publié dans la revue *Notre Prochain*), p.262-263.

Voyons ce qu'il en est du rythme dans ce contexte. Lorsqu'il aborde le problème de la fatigue en milieu scolaire, c'est-à-dire l'un des symptômes ou des effets de la perte du lien vif et désirant de l'élève à sa présence en classe, Jean Oury[371] rappelle que la signification d'un tel phénomène, d'un point de vue psychique, prend une dimension énergétique qui a à voir avec le rendement du système nerveux, donc avec la personnalité de l'enfant. Sur le plan technique des apprentissages, le *rythme* et la *cadence* sont des notions importantes mais pas identiques : leur mode d'articulation conditionne des variations considérables dans le rendement et la fatigue. Citant Lemoine, Oury part de la définition suivante :

> Qu'il s'agisse de rythme d'un mouvement ou de repos intercalaire (…), le rythme est un repos pris à l'intérieur du travail[372].

Le rythme est la constituante d'un mouvement profond propre au sujet, et se distingue de la cadence qui, elle, est le versant institutionnalisé, mécanique, de l'organisation de la production ou des actes dans la durée.

> (…) La cadence, c'est quelque chose d'institutionnel, ça fait partie de l'existence telle que l'exige la société. Critère de productivité[373].

D'emblée, Oury situe donc la question du rythme à un niveau fondamental, en reprenant entre autres cette remarque de Klages :

> La *Vie* s'exprime dans le rythme ; l'Esprit, par contre, au moyen de la cadence métrique, force l'impulsion rythmique de la Vie à se plier à la loi qui lui est propre. (…) Ce qu'on nomme le « temps » de la cadence métrique vient à intervalles réguliers « *interrompre* » l'écoulement du *rythme* : il soumet la continuité montante et descendante de celui-ci à la discontinuité d'une série[374].

Pour reprendre les termes de Castoriadis, le rythme serait-il le hors *legein* et le hors *teukhein* par excellence ? Il reste cependant le soubassement de toute praxis, ce négatif sur lequel est branchée — et non pas « centrée » — la thérapeutique institutionnelle (psychiatrique comme scolaire). La liberté d'organisation et d'expression par rapport aux impératifs sociaux correspond au respect d'un espace essentiel de jeu, dans lequel peuvent s'articuler des dimensions qui trouvent un milieu protégé. Peuvent

[371] Oury, « Le problème de la fatigue », art. cit., p.145.
[372] Oury, « Le problème de la fatigue », art. cit., p.146 ; la citation est issue de Klages, « Double Signification et Niveau vital » *in Technique de la graphologie*, Paris, Delachaux et Niestlé, p.41.
[373] Pochet, F. Oury, J. Oury, *« L'année dernière j'étais mort », signé Miloud*, *op. cit.*, p.176-178.
[374] Oury, « Le problème de la fatigue », art. cit., p.145 ; la citation est issue de Lemoine, « Intervention à la conférence de J. Fessard ».

alors se reconstruire des équilibres plus ou moins précaires, jusque là écrasés : soit écrasés sous les prestations imaginaires encouragées par les situations sociales, comme c'était le cas pour Guilhem du temps des centres éducatifs, avant son arrivée dans sa classe de perfectionnement ; soit écrasés par l'impossibilité d'accueillir l'angoisse et d'offrir à l'enfant des moyens de l'enceindre dans des formes symboliques, tel par exemple qu'a pu le faire Miloud. Ce nouvel espace, ouvrant des possibilités de dialectisation de l'angoisse, peut revêtir la forme organisationnelle et productrice d'une classe, d'un secteur de clinique psychiatrique ou autre ; l'important est qu'il soit directement branché sur ce fantasme.

> Il me semble important de bien préciser qu'il s'agit d'espace, d'un espace où il y a possibilité d'un certain jeu, un jeu entre les mots, entre les phrases ; le même jeu dont parle Winnicott à propos de « l'espace transitionnel », cet espace complexe et fragile, et cependant basal. Là où il y a du jeu, pour qu'il puisse y avoir mouvement. Mais qui dit mouvement met en question ce que j'avais appelé « l'enforme », c'est-à-dire, au sens le plus traditionnel, le rythme[375].

Voilà introduite la notion d'espace de l'enforme. La nature de cet espace n'a rien à voir avec une aire physiologiquement, neurologiquement ou sociologiquement repérable. C'est une surface abstraite, une aire transcendantale d'émergence de ce qui structure notre vision, notre être-là et notre intégration au monde. Jean Oury parle[376] à son égard d'un pur événement mental, insituable sinon négativement. Il évoque sa « concavité », son espace en creux (termes repris à une élaboration faite par Julia Kristeva autour de l'*hypodoxeion* du *Théétète*). C'est un lieu où règne la logique du transpassible, à l'origine de toutes nos constructions existentielles[377]. Ce que l'on prend pour les repères fondateurs de notre relation consciente, schématisante et analytique à l'extérieur, sont des productions dont le sort (fonctionnement ou dysfonctionnement) dépendent de la qualité de cette aire. Métaphoriquement, cette aire primordiale est comme les limbes de l'être-humain. Purement évanescente, elle se situe en-deçà des formes du temps et de l'espace. C'est pourquoi Oury nomme « enforme » la fonction qui la définit, et qu'il relie immédiatement au rythme, entendu comme la scansion primordiale de l'existant.

> Il serait intéressant de reprendre la définition la plus traditionnelle du rythme : rhuthmos, en grec — c'est bien souligné par Benveniste — cela veut dire « mettre en forme », c'est l' « enforme ». (…) Le sujet se

[375] Pochet, F. Oury, J. Oury, *« L'année dernière j'étais mort », signé Miloud*, *op. cit.*, p.176-178.
[376] Séminaire de Sainte-Anne, séance du 29/3/2001.
[377] On reviendra sur ce terme lorsque l'on abordera la structuration de la praxis et de sa topologie.

> manifeste par l'enforme. (…) Ce qui se passe ne s'inscrit pas dans un lieu déjà structuré, délimité. Il s'agit d'un espace qui se fait. L'enforme « fabrique » l'espace. Le rythme est bien plus archaïque que l'espace et le temps. Henri Maldiney cite cette phrase de Von Bulow : « Au commencement était le rythme[378] ».

b. Sujet/structure

Considérer la problématique du sujet par rapport à une telle aire fondatrice mène la réflexion sur la singularité à ne plus se situer dans une disjonction de type sujet/phénomène. Oury place cette prise en compte du sujet ni dans son « identité », qui est précisément ce qui va ou non se construire ensuite à travers la dialectique existentielle au fil des situations, ni même dans sa forme singulière, mais dans sa possibilité d'apparaître.

Cette « remontée » en deçà d'une définition du « subjectif » et de l' « objectal » est due à la nature de la tâche de la praxis psychiatrique : prendre en charge les psychoses, dans des configurations où cet espace d'émergence est défectueux, voire inexistant. D'où le fait que la praxis, telle qu'elle est théorisée par la psychothérapie institutionnelle, situe son objectif d'efficacité à un niveau aussi basal, et non à une « orthopédie » du moi en fonction d'un supposé bien-être en accord avec des normes sociales dont le bien-fondé reste protégé des coups de butoir du réel, et reste inaltérable par la dialectique du désir. La praxis, au contraire, va rendre possible ce lien d'altération, dont il faut bien saisir toute la valeur. Cette altération n'est pas à entendre comme une « volonté subversive » de la psychothérapie institutionnelle, ce qui serait la réduire à sa dimension idéologique (qui n'est pas inexistante par ailleurs). Mais nous avons vu que le travail sur le désir ne peut passer que par une prise en compte de la demande dans l'aire de discours du groupe : autant il faut considérer cette demande comme intégrée à cette aire de discours de la classe, aire institutionnelle et culturelle tout à la fois, autant ce discours voit ses topoi à leur tour intégrés dans la dialectique propre au sujet et à son désir. Il y a donc une réciprocité, voire un renversement, dans la relation d'intégration, ce que l'on pourra étudier en détail à partir du prochain chapitre. Sans cette intégration, peut-on encore dire que l'on respecte vraiment la dimension du fantasme, qui n'est pas qu'aliénation à un champ de l'Autre qui resterait forclos à cette place en creux (« concave » ?) du sujet ?

[378] Pochet, F. Oury, J. Oury, *« L'année dernière j'étais mort », signé Miloud, op. cit.*, p.176-178.

Sans une telle possibilité pour le sujet de retrouver, dans la concrétude de la situation, un contact vif avec ce champ de l'Autre, de la demande, de l'ethos, comment un milieu institutionnel pourrait-il prétendre à cette malléabilité sans laquelle, loin de faire « infuser le sujet » dans un bain symbolique, on lui replonge la tête dans un univers mort de lunes imaginaires ? Ce qui ferme la voie au seul but, réservé et efficace, d'une praxis institutionnalisée : faire retravailler par l'individu lui-même sa configuration subjective autour de la problématique de la castration symbolique. Cette castration est en effet présente dans la praxis avec le statut de problématique, et non de dogmatique : le but est de tisser un milieu où le sujet pourra faire cette rencontre avec ce qui, par ailleurs, reste son problème en propre. La castration reste la porte à une désaliénation sérieuse (*i.e.* : symbolique et poiétique), et cette porte elle-même reste le point problématique : elle pose face au sujet le problème de son franchissement, que celui-ci soit toujours à retenter même s'il reste ultimement inaccessible pour le psychotique en proie au réel, ou qu'il soit toujours à retravailler pour le « normopathe » qui court sans cesse le risque de voir cette aliénation au symbolique retomber dans l'aliénation imaginaire à la doxa de son groupe. Ce niveau, c'est « du rien, du hors-temps », comme dirait Maldiney[379] » :

> (…) quelque chose qui va donner le rythme. Et à ce titre, ce qui marque la schizophrénie, c'est la dysrythmie. Gisela Pankow, dans sa technique d'analyse des psychoses, insiste toujours sur le fait qu'on ne peut pas temporaliser tant qu'on n'a pas « recollé » les morceaux épars, bribes et morceaux, chacun étant la totalité, la dissociation se marquant par l'absence de dialectique entre les parties et le tout. Il faut donc d'abord travailler au niveau de l'espace. Il est absolument vain d'envisager l'intégration dans une histoire. Cela fait référence à un psychiatre japonais, Kato : on ne peut voir accès à la psychose que par *les structures spatiales*[380].

Le but psychothérapique est de « remettre du rythme » tant bien que mal. Avec les psychotiques, Pankow a bien établi qu'on ne peut pas commencer par traiter le sujet dans son historialité, car c'est précisément ce qui fait défaut ; il faut s'attacher à cet enforme, à ce qui, dans cet espace, permet qu'il y ait de « l'automouvement » (Maldiney) et qui est cassé. La difficulté du travail d'un tel niveau réside dans le fait qu'il est d'une inintelligibilité constitutive, inaccessible à toute dialectisation langagière car incomparable

[379] Séminaire de Sainte-Anne, séance du 29/3/2001.
[380] Jean Oury, « La Psychose et le Temps » (175) (Lyon, 1976) *in* Oury, *Onze heures du soir à La Borde*, *op. cit.*, p.181.

dans son étoffe, puisque encore dépourvu de tout point de comparaison. C'est pour cela que la praxis thérapeutique mettra en place des possibilités de médiations diverses qui passeront, non par des mots au sens strict du terme, mais par des situations « symboligènes », tentant d'établir, non pas « un » transfert (l'un est ce qui se retire en permanence devant le psychotique), mais des « bribes de transfert », selon l'expression de Pankow et de Tosquelles.

La scission individu/monde est remise en cause, mais pas forcément dans les termes avec lesquels la phénoménologie a refondé la problématique relation sujet/objet. Ce déplacement s'ajoute à la coupure d'avec la problématique sujet/phénomène instaurée par l'approche des psychoses. On se dirige vers un couple non traditionnel phénomène/structure, qui court-circuite l'opposition habituelle entre phénomène et noumène, en plaçant l'enjeu praxique dans une position transversale à ce compartimentage et ses problématiques corrélées sujet/objet et phénomène/noumène. Dans cette approche de la topologie du sujet, le sujet ne s'oppose pas à la structure, car une telle opposition sous-entendrait une opposition entre un individu et une structure, et ferait retomber dans l'aporie que nous avons déjà relevée à propos de la participation du sujet à la doxa culturelle et quant à l'intériorisation de cette norme. Certes, la dimension individuelle et singulière d'une présence existentielle et libre est constitutive des tensions constitutives de la praxis ; il ne s'agit donc pas, on l'a vu, de réduire la complexité de la praxis à l'avantage de la seule structure ; mais la dimension du sujet, tel qu'il est situé dans la topologie lacanienne, et tel que le retrouve la clinique de la psychothérapie institutionnelle, entre en compte dans la structuration de la praxis au même niveau que n'importe quelle autre ligne de force aliénatoire. Le sujet n'est pas réductible, au sein de la praxis, à la présence d'un rebelle contre l'aliénation sociale à la doxa ambiante : ce serait le limiter à une figure du moi[381]. Au contraire, le sujet est une des dimensions aliénantes avec lesquelles la praxis doit compter. Sa singularité dans l'ensemble complexe d'aliénations qui structurent la praxis est que sa place y est négative, « soustractive » à ce qui se structure : en effet, s'il y a processus de structuration, c'est à partir de l'articulation primordiale, dans le champ de l'Autre, de ce qui est *déjà* métaphore du sujet. Ce n'est pas

[381] Travers dans lequel, soit dit en passant, tombent l'ensemble des références d'Adorno à Freud dans *Dialectique négative*.

la métaphore qui est un déplacement par rapport au site du sujet, car alors cela reviendrait à assigner au sujet une place fixe en elle-même, positive, ce que la notion dynamique de soustractivité exclut : c'est le site du sujet qui est tout entier situé par et dans ce déplacement, qui « est-dé-placé ». Viser le respect de cette dimension du sujet dans sa situation « imprenable » et irréductible à du positivement gérable, cela est impensable sans reconnaître avant tout la démission d'un quelconque diktat d'un champ de la conscience, du moins sous sa forme intermoïque ou surmoïque qui imposerait normes, doxa et autres actions « libres », totalement disjointes de ce champ primordial. Si le sujet est situable à hauteur d'une topologie quelconque, c'est dans ces « parages » de l'aire de l'enforme. Cela ne signifie pas que l'enforme « soit » l'aire du sujet : le sujet reste toujours hors-champ ; mais il ne voit sa place forcément articulée, articulable, même dans les termes de négativité et de soustraction qui la marquent, qu'à partir de ce champ natif de l'enforme. Le sujet sera toujours déplacé par les événements.

Bref, les deux éléments du couple notionnel sujet/structure ne renvoient pas l'un à l'autre de façon antinomique ou complémentaire, mais de façon complexe et hétérogène, l'un rappelant à l'inévitable dimension dynamique et vécue de toute présence d'un sujet, et la seconde à la structuration de toute situation. Le sujet est à prendre en compte dans sa dimension structurale, *et* dans sa fonction dynamique.

c. « Il y a de l'un » : enforme et formes communes

L'enforme donne accès au point où le « monde » (au sens que lui donne Molinié) devient cosmos, où de la distinction devient possible, qui aboutira à la distinction, proprement anthropologique, entre les trois instances de l'imaginaire, du symbolique et du réel. Le rythme joue ici le rôle fondateur d'intrusion dans le plein informe, coupure d'un point singulier qui, répété, va faire apparaître dans le règne chaotique à la fois le fait, la qualité et l'être de la structure. Le rythme impose une scansion et donc une organisation, qui est le fait symbolique de la structure : la disposition et la circulation des éléments pris dans cette eurythmie emportent leur être tout entier dans cette dimension — et Lacan de parler de « parlêtre ».

Mais si cette scansion dans le plein constitue à proprement parler l'émergence d'une fonction symbolique, cela se fait cependant à un stade où on ne peut encore parler de structuration symbolique.

> Ceci rejoint des élaborations venant d'autres horizons, en particulier de l'Esthétique. Paul Klee, à propos de l'émergence d'une œuvre, parle du chaos. Le chaos, dit-il, n'est pas quelque chose d'amorphe ; dans le chaos, il y a de la « Gestaltung », qu'on peut traduire (mais il dit lui-même qu'il faut dynamiser un peu ce terme parce qu'en allemand il a tendance à devenir un peu statique) par la « mise en forme », au sens de « enformer ». La Gestaltung, c'est ce qui va permettre qu'il y ait de la Gestalt, qu'il y ait de la forme, du style. Paul Klee représente le chaos par un « point gris ». (…) ce que Klee appelle le « point cosmogénétique », c'est-à-dire le point à partir duquel le monde prend forme[382].

Pour évoquer ce « point gris » de la cosmogénèse, j'emprunterai à Morin le terme qu'il a formé de « chaosmos » (mais qu'il emploie quant à lui pour évoquer la genèse au niveau plus englobant de tout le règne de la physis). Dans son jeu de mots, ce terme condense la dimension dynamique du chaos et la dimension structurante du cosmos, les articule et les rend indissociables : c'est ainsi que toute individualité ne reçoit réellement d'être que d'une organisation active (cf. le chapitre sur la machine). Appliqué à l'aire sémiotique, l'émergence du chaosmos est le point où se décide la séparation, inaugurale, du monde et du mondain. Cette production sémiotique est fondatrice car son acte distingue (sans les disjoindre) deux aires législatrices distinctes, l'une en proie au réel, l'autre au symbolique ; et bien qu'ayant lieu dans un moment et un milieu non symboliques, son acte et son être même de séparation sont, de droit et entièrement, la première présence de symbolique (« symboligène » dirait Dolto) au sein du « chaos » (au sens ovidien évoqué plus haut). Cette production fait fonction et repère d'acte fondateur : dans son statut, elle est symbolique, car le statut est un fait symbolique ; mais la valeur de cet acte est bel et bien réelle, qui s'ancre dans l'aire de ce chaos où elle impose la présence du symbolique. Cette valeur s'étoile simultanément sur le chaos qu'elle fait accéder au statut autonome et à jamais inaccessible de réel, et sur le parlêtre qui, Nasio le rappelle, se voit mis en position d'exclusion interne au réel. Cette première production est peut-être même la seule occurrence symbolique qui soit à la fois entièrement réelle : car une fois cette séparation instaurée, et quel que soit son plus ou moins bon fonctionnement, tout ce qui ensuite s'élabore et se positionne sous la législation du symbolique, dans la pâte de l'imaginaire ou dans la formation de l'inconscient, sera tissé de langage, s'ancrera dans la complexité et dans la structure, imposées par cette position inaugurale de la limite, du point scandant. En résumé, le point rythmique est ce qui « donne le ton » à toute la suite.

[382] Pochet, F. Oury, J. Oury, *« L'année dernière j'étais mort », signé Miloud, op. cit.*, p.176-178.

Mais cela ne signifie en rien que le rythme effectif est assuré de « sonner juste » à chacune de ses manifestations dont le défilé donne matière à l'existence. Le texte de cette existence est pris dans le tissu symbolique local des différentes communautés dans lesquelles évolue ce sujet existant, et qui relèvent de la langue et non plus seulement du niveau anthropologique fondamental, « universel » du langage. Ces appartenances multiples ancrent le demande dans les particularités et les contingences de chaque situation groupale et sociale. Au contraire, le plus dur sera de préserver le respect de ce rythme à travers les dissonances que les différentes aliénations imaginaires aux doxas de toute sorte risquent de faire connaître à l'individu. Et au premier chef, ce sera au discours du groupe de hisser ce respect au rang éthique (c'est ce qu'étudiera la suite de cette enquête sur la machine et la culture de la classe).

> Encore faut-il qu'on puisse le [notre travail] dégager, le retrouver, car il est souvent écrasé, aussi bien par les familles que par la massification aliénante étatique. C'est ce lieu, cet espace, qui est le plus fragile, mais aussi le plus efficace pour qu'il puisse y avoir et de l'initiative et de la jouissance : jouissance de la vie, la vie elle-même[383].

C'est retrouver là une remarque de Molinié[384] concernant le rapport entre langage et monde. Tout langage modèle le mondain, ordonne le monde, c'est-à-dire l'inordonnable. Le cosmos est à la fois l'ornement et l'acte mondains[385]. Sans ce frôlement permanent, ou recherché au plus proche, de la présence toute négative du monde[386], le mondain court le risque d'un blocage doxique qui se traduit par une dialectique positive, ayant largué ses amarres d'avec le corps (*Leib*), et pouvant dès lors prendre à tout instant le chemin de l'identitaire et du totalisant, comme on l'a déjà évoqué. La prise en compte du rythme impose donc de rester au plus près de cette zone de confins entre le monde et le mondain : cette proximité réintroduit toujours du négatif dans la gestion de la dialectique de la demande. L'enjeu est d'importance, quand on pense que c'est dans ce « défilé des formes » que le désir va trouver à s'aliéner : des sémioses qui,

[383] Pochet, F. Oury, J. Oury, *« L'année dernière j'étais mort », signé Miloud*, *op. cit.*, p.176-178.
[384] Séminaire de Sémiostylistique, séance du 16/1/2002.
[385] On retrouve ici, selon Molinié, un fondement de la lecture kabbalistique de la question de la création. Ce qui est crée (ne) sort de rien : cet exister n'est signe de rien, sinon qu'il existe de l'absolue négativité qui s'épuise dans son acte. La pure ostentation de sa signification épuise la valeur d'être. C'est là la mesure de l'extase qui s'abîme dans sa limite matérielle.
[386] Je rappelle que le terme de monde, tel qu'Oury l'utilise, est sauf exception à rapprocher du « mondain » de Molinié, alors que l'emploi par ce dernier du terme « monde » relève de la négativité, plus ou moins au même titre que ce qui, en clinique lacanienne, est désigné comme le « réel ». Ce rapprochement ne signifie pas que le monde est le réel (le réel est de l'ordre du corps (*Leib*), du sujet, ce qui dans la sémiotique de Molinié représente une entité distincte du monde) : il n'indique que la position de négativité, de soustraction qui leur est commune par rapport aux constructions subjectives, et dont la plus « imaginaire » (en termes lacaniens) est la réalité, le « mondain » (dans les termes de Molinié).

en tant que telles, peuvent très bien se figer à tout moment en doxa purement socio-logique. Du respect et de la prise en compte de cette aire de l'enforme, au sein même de l'acte de sémiotisation (à partir) du monde, dépend l'efficacité, la finesse et la valeur éthique de la praxis.

À la croix de la pression aliénatoire , de l'imaginaire et du réel, le maintien d'une telle eurythmie sur un mode symbolique est précaire. Ce rythme dont le respect seul peut prémunir contre les aliénations idéologiques massives est au plus proche du réel, toujours sur le fil du rasoir entre l'aliénation au symbolique et le fait d'être en proie au réel — autrement dit à la psychose. Oury rappelle que la perte de limites chez le schizophrène ne signifie jamais cette « liberté » dont on gratifie naïvement les fous, mais au contraire une fermeture[387]. Pour qu'il y ait des limites, il faut de l'ouvert, c'est-à-dire du passage, c'est-à-dire une implantation du sujet dans un milieu symboligène, qui permette des « greffes d'ouvert », aux antipodes d'une « désaliénation » en soi (tout aussi naïve, absurde et idéologiquement perverse que la « liberté » susnommée). Oury cite Sibony à cet égard :

> La désignation repose ce qui surgit comme pour faire au sujet la place qu'il n'occupera pas ; ce faisant, elle trace un premier trait, la délimitation minimale d'une propriété ; de même qu'elle ferme de son trait un objet ouvert et partiel, pour en faire une unité, un élément d'un ensemble, une marchandise dans le marché du langage ou des produits[388].

C'est ainsi que le symbolique marque l'accès à ce que Lacan résumait par la formule « il y a de l'un » : Oury la commente cliniquement comme l'accès à un état qui représente pour le sujet la sortie du cauchemar, le détachement du pur « il y a » auquel est en proie le schizophrène : « Enfin, ça y est… » Sauf qu'avec la psychose, cette sortie est toujours à retenter, et que l'on se situe dans une imminence d'événement jamais effective[389]. Il n'y a pas de un sans passage, c'est-à-dire : il n'y a pas d'un sans symbolique, qui impose du vide dans le tout plein. Le « il y a de l'un » instaure un espace de pas-tout, qui

---

[387] Séminaire de Sainte-Anne, séance du 17/1/2001.

[388] Daniel Sibony, *Le Nom et le Corps*, Paris, Seuil, 1974, p.67, cité *in* Pochet, F. Oury, J. Oury, *« L'année dernière j'étais mort », signé Miloud*, *op. cit.*, p.24, n.20)

[389] Séminaire de Sainte-Anne, séance du 17/1/2001 : « Ça semble toujours sur le point de… : c'est comme vouloir tracer un trait bleu sur un fond déjà dessiné avec le même stylo bleu : il faut créer de l'autre avec du même. » Il me semble fécond de rapprocher cette question de ce que Badiou articule, entre autres avec son concept de « compte-pour-un » ; je réserve pour plus tard une discussion sérieuse des thèses ontologiques de Badiou.

change tout dans cette réalité qui ne sera plus une totalité. Et comme le dit Badiou[390], tout l'enjeu consiste à tenir le symbolique du « il y a de l'un » dans l'intervalle entre le « il y a » réel et l'imaginaire « L'Un est ».

C'est là toute la précarité du résultat que vise la praxis institutionnelle, et pour lequel s'avère nécessaire toute l'organisation machinique qui fera l'objet de nos prochains chapitres. Quant à cette unarité que l'on n'a cessé de commenter dans les pages précédentes, on peut la resituer dans ce contexte de la façon suivante : pour arriver à être dite, mais aussi (l'affirmation est à présent légitime) pour arriver à l'être-dit, bref pour accéder au statut d'être, cette unarité ne peut être dissociée du stade symbolique. Où nous retrouvons l'insécabilité borroméenne de la topique lacanienne. Laissons donc t à Lacan le soin de boucler admirablement toutes les dimensions que l'étape présente de cette enquête vient de convoquer :

> Le trait unaire, le sujet lui-même s'en repère, et d'abord il se marque comme tatouage, premier des signifiants. quand ce signifiant, cet un, est institué — le compte, c'est *un* un. C'est au niveau, non pas de l'un, mais du *un* un, au niveau du compte, que le sujet a à se situer comme tel. En quoi, déjà, les deux uns se distinguent. Se marque ainsi la première schize qui fait que le sujet comme tel se distingue du signe par rapport auquel, d'abord, il a pu se constituer comme sujet. Je vous enseigne dès lors à vous garder de confondre la fonction du [S barré] avec l'image de l'objet *a*, en tant que c'est ainsi que le sujet, lui, se voit, redoublé, — se voit comme constitué par l'image reflétée, momentanée, précaire, de la maîtrise, s'imagine homme seulement de qu'il s'imagine.
>
> Dans la pratique analytique, repérer le sujet par rapport à la réalité, telle qu'on la suppose nous constituant, et non par rapport au signifiant, revient à tomber déjà dans la dégradation de la constitution psychologique du sujet[391].

3. Singularité, angoisse et sémiose

i. L'angoisse, énergie sémiotique

Ne nous étonnons donc pas de l'angoisse qui surgit quand, dans l'ambiance morbide des relations hiérarchiques où les individus sont bloqués, un bouleversement structural laisse une place à l'émergence du sujet.

> (…) lorsqu'il y a une menace d'effondrement d'un tel équilibre obsessionnel, qu'est-ce que ça fait paraître dans les fissures ? L'angoisse. Parce qu'on sait bien que toutes ces structures, c'est pour combattre l'angoisse, qui est quand même la chose, d'une part la plus intolérable, mais également la plus subversive[392].

---

[390] Alain Badiou, *L'Être et l'Événement*, Paris, Seuil, L'Ordre philosophique, 1985, p.66.
[391] Lacan, *Le Séminaire, Livre* XI. *Les quatre concepts fondamentaux de la psychanalyse. 1964*, *op. cit.*, p.159.
[392] Oury, « L'Angoisse et l'École », art. cit., p.145-146.

L'angoisse est là encore un signe de la présence du désir. Le désir est en position atopique dans le jeu des relations intermoïques de la surface du groupe : aussi, des tiraillements ne peuvent manquer d'arriver entre ce qui relève de la logique du sujet et ce qui relève de la logique de la vie socialisée, en groupe.

> L'angoisse, on peut dire que c'est ce qui apparaît comme signe ou signal d'une articulation du sujet de l'inconscient avec l'inconscient, déjà travaillé dans un système d'historicisation personnelle, de complexes, de représentations. Cette articulation du sujet qui n'est pas là — que l'on ne voit pas comme le moi — et de l'inconscient par cette charnière-là. (…) tout l'effort de Freud et de Lacan, vise à préciser cette articulation du sujet et de l'inconscient. La psychanalyse ne tend pas du tout à régler les rapports intermoïques, les rapports avec les autres. En général, ça y fout même la m…[393]

Ce respect du Sujet au détriment du Moi pose d'emblée la praxis hors de la relation habituelle entre les individus. Non qu'elle ne vise pas à tenir compte du milieu, mais elle ne saurait selon son exigence mettre en place une norme qui ignorerait la singularité du désir. Le but premier est de permettre au sujet de se défaire des relations prisonnières des seules captations imaginaires.

> Il semble que dans un système d'où l'utilisation de l'angoisse est exclue, ce qui est mis à sa place, c'est tout un système développé par les inter-relations de prestance, et qu'on peut appeler : système de valorisation des relations spéculaires imaginaires, avec imitation et système compétitif un peu comme les gosses qui à quatre, cinq ans disent : « Qui est-ce qui pissera le plus loin ? » Toute l'organisation de l'Éducation nationale et des Facultés c'est toujours « qui est-ce qui pissera le plus loin ? » On a beau être professeur agrégé à la Sorbonne, on est toujours fier de pisser plus loin que l'autre. Ça ne dépasse pas l'âge de cinq ans, c'est ce qui est lamentable…[394]

C'est donc à ce titre que l'on peut dire que l'angoisse est « bon signe ». Elle est un signe que le sujet est remis sur la voie de son désir, au double sens que prend cette « mise sur la voie » : être remis dans la dimension de l'unaire (l'angoisse nous prend), sans cependant que cela signifie une quelconque « possession » par l'individu de « son » Désir, dont l'objet (a) reste toujours hors-prise et manquant. L'angoisse est indice de proximité du désir, dans la mesure où, si elle est là, c'est que le désir est déjà articulé, ainsi rendu approchable et appréhendable. Mais si l'angoisse « fait signe » vers la dimension du sujet, elle n'entre pas seulement dans une sémiologie, c'est-à-dire une pure signalétique, formelle et observable. Elle est active, appartient déjà au processus de la sémiose, et est présente dans la praxis à deux titres.

---

[393] Oury, « L'Angoisse et l'École », art. cit., p.154-155.
[394] Oury, « L'Angoisse et l'École », art. cit., p.149.

Elle est tout d'abord réinjectée au titre de signe demandant à être interprété, ce qui lance l'articulation de l'angoisse dans du symbolique (parole, acte, etc.). Dans les faits, cette interprétation peut être le fait de l'individu lui-même ou d'autrui. Dans le premier cas, on peut penser au dernier texte libre de Miloud qui articule son propre vécu en le résumant par : « L'année dernière, j'étais mort mais aujourd'hui, je suis vivant. » Le cas est particulier, puisqu'il s'agit non pas d'un événement angoissant isolé, mais de toute une période de son existence où l'angoisse était comme une aire dont il se sent à présent sorti — verdict dont l'indice de pertinence est qu'il peut *se* dire sorti de la mort. Mais l'interprétation peut aussi être le fait d'autrui, comme on le voit à l'occasion de tant de questions ou de gestes de la part des enfants ou de l'adulte, qui viennent faire coupure dans un déroulement morbide que le sujet lui-même ne peut endiguer. Pensons à l'effet déclenchant qu'a pu avoir la question : « Comment va ton petit frère Miloud ? », et sans laquelle Miloud n'aurait sans doute pu franchir seul l'une des épreuves de son trajet les plus porteuses de risque de régression. L'angoisse, c'est alors ce que la machine institutionnelle de la classe visera à permettre au sujet d'affronter, en la « monnayant ». Devenue « petite monnaie », métabolisée, l'angoisse est d'autant plus traitable abordable que le sujet se sent présent au le groupe, et que son désir peut se brancher sur les activités pro-posées par les institutions de la classe :

> Ce sera de l'angoisse qui paraîtra un peu comme de la petite monnaie, qui sera monnayable, métabolisable. On voit bien que lorsqu'un cauchemar passe en texte libre, c'est un processus extraordinaire : plusieurs gosses impriment le texte et d'autres le relisent. C'est au maître de voir s'il faut arrêter le processus ou pas. (…) C'est cette socialisation qui est très importante : une fois qu'un gosse aura pu exprimer un truc comme ça, il se sentira drôlement plus à l'aise. (…) Si on a institué un système où les gosses travaillent collectivement un problème, ils copieront, bien sûr, mais ce ne sera pas de la copie compétitive, ce sera au contraire une collaboration (…). (…) Le texte libre, le conseil, l'auto-discipline, la gestion collective d'une sorte de coopérative, ce sont, à mon avis, des opérateurs qui peuvent utiliser quelque chose qui est étouffé dans une structure rigide hiérarchico-administrative. Il est certain toutefois que l'on ne peut pas faire de loi générale : c'est pour cela que les « monographies » ont une si grande importance[395].

Mais c'est également à titre de source d'énergie que l'angoisse est présente dans la praxis. Ce qui sourd à travers l'angoisse est à la fois la source et le telos de la praxis : source en tant que c'est de là que vient

[395] Oury, « L'Angoisse et l'École », art. cit., p.147-148.

l'énergie subjective qui caractérise la praxis ; telos en tant que c'est en vue de déployer une telle subjectivité que les praticiens structurent leur classe en praxis.

> (…) L'angoisse est un opérateur, une machine fantastique d'énergie, un réservoir extraordinaire, qui fait marcher l'ensemble des choses[396].

Cette énergie est constitutive de la praxis, en tant qu'elle représente le matériau articulé par la logique du fantasme autour duquel se structure la praxis. Précisons seulement que cette première occurrence que nous rencontrons, entre l'énergie et le matériau praxique, sera plus loin étudiée pour elle-même, à titre de condition définitionnelle de la machine praxique (proche sur ce point de la machine cybernétique). C'est avec le fantasme que travaille toute praxis, dès lors qu'il s'agit pour elle de déployer le plus possible les voies d'accès de la parole, de l'acte à ce qui relève du sujet.

> Ces productions, en rapport avec les fantasmes : dessins, textes libres, pâte à modeler, sont à rapprocher, toute proportion gardée, de la technique de Gisela Pankow, dans la thérapie des psychoses. La pâte à modeler est un moyen d'expression, de médiation entre elle et les psychotiques. À la limite, on pourrait dire que les structures institutionnelles jouent le rôle de pâte à modeler. Chaque activité est « travaillée », interprétée collectivement, sans le savoir, du fait de l'agencement des compétences. Ceci est parfaitement lisible dans les textes de la pédagogie institutionnelle. On y voit concrètement cette articulation, d'une façon extrêmement détaillée. Quant aux « textes libres », on voit bien qu'ils se placent dans cette même dimension. Libres, c'est beaucoup dire ! C'est dans le même sens que la technique de Freud dite des « associations libres ». Il s'agit en effet d'aborder un niveau d'expression qui n'est pas celui demandé par la société[397].

ii. Présence de l'ethos dans la dialectique de la demande

On le voit, il n'est pas question d'aborder le rapport entre le sujet et l'éthique en des termes de conformation, vision extérieure et orthopédique visant à faire se conformer le sujet à une norme morale ou langagière à laquelle il pourrait rester étranger, pourvu qu'il y restât soumis. Néanmoins, le sujet dialectise sa problématique singulière sous forme d'une demande, c'est-à-dire à travers des images : les formations de la singularité du sujet s'ancrent dans la substance éthique de la langue. Cela constitue une donnée anthropologique qui, à condition qu'une place lui soit véritablement laissée dans la structure du discours, influe au niveau sémiotique et langagier de la substance du contenu.

---

[396] Oury, « L'Angoisse et l'École », art. cit., p.145-146.
[397] Pochet, F. Oury, J. Oury, *« L'année dernière j'étais mort », signé Miloud*, *op. cit.*, p.176.

Aussi, retenons-nous d'interpréter la prégnance qu'exerce cette substance du contenu sur la parole en des termes immédiatement et seulement idéologiques, comme une substance qui aliénerait le matériau complexe des images singulières à un ensemble imaginaire, figé en doxa. Que l'ethos d'une langue dialectise ce qui est de l'ordre du sujet, soit, mais ce n'est pas pour autant que le sujet est forcément réduit à l'identité que lui imposerait l'édifice culturel tel qu'on le voit vivre dans une organisation identitaire/ensembliste (l'expression est de Castoriadis, elle est définie dans le prochain chapitre). On n'aurait là qu'un avatar de la « personnalité de base » ou de l'agent de champ, mais articulés à l'échelle de la langue et non plus seulement du discours et de la culture. Cette vision déformante, disjonctive par excellence, nous inciterait à ne considérer la substance du contenu que comme un donné qui a déjà configuré le monde avant même d'être articulée à la dimension du sujet. Loin de voir là le seul cas possible de la relation au langage au sein de l'aire anthroposociale, il faut au contraire rappeler que le régime de fonctionnement du rapport entre sujet et doxa n'est pas forcément fixé d'avance. Et encore moins dépend il uniquement de ces formes, topoi et autres patterns en soi, qui ne seraient alors, hypostasiés, que des fétichisations porteuses d'une illusio et relevant de la plus stricte aliénation macrosociale. Au contraire, la dimension du sujet, bien qu'absolument retraite du fonctionnement doxique, peut être articulée au champ de l'Autre en une logique qui ne serait pas que doxique, imaginaire : en embrayant sur la doxa d'une façon proprement dialectique, symbolique. On a alors à faire à un concept de substance du contenu qui ne fonctionnera plus à régime macrosocial et idéologique, suraliénant, mais à régime praxique, aliénant mais poiétique. Sans entrer dans un débat qui occupera une discussion ultérieure à cette thèse, je précise un point de vocabulaire : j'entends par poièsis une aliénation (puisque, parlêtres, nous évoluons dans le langage) permettant au sujet d'articuler une parole singulière ; conséquemment, le terme de « suraliénation » désigne une aliénation non poiétique, et porte par contraste sur la vision « pure », disjonctive, de l'autonomisation du « monde culturel » à laquelle on assiste dans les mégamachines sociales. En effet, la noosphère, comme l'appelle Morin, ou « sphère des idées », se construit à partir de ces images et de ces normes, dont l'existence qui nous aliène s'autonomise peu à peu, pour se déployer selon des

logiques propres, sous forme de système culturel, religieux, idéologique, philosophiques, etc. ; tout cela forme une émergence anthropologique qui doit être reconnue à part entière. Alors seulement, on peut parler d'une véritable relation dialectique entre cette noosphère et les sujets anthroposociaux des groupes dont elle constitue le patrimoine culturel et l'organisation active. Mais la qualité de ces relations n'est pas univoque quel que soit ce groupe : elle dépend du régime de fonctionnement de ce groupe anthroposocial. Ainsi, à l'inverse de la disjonction dont elle est le fait dans une organisation sociale identitaire/ensembliste, la culture développée par une praxis vise au contraire, dans la relation qu'entretient ce qui relève du Sujet avec ce qui relève du grand Autre, à favoriser un respect de la singularité fantasmatique. Bref, la dialectique de la demande n'est pas seulement respectée au niveau du seul sujet (qui courrait alors le risque de solipsisme ou celui symétrique, de l'écrasement doxique), car le but de la praxis est de faire en sorte que cette demande puisse avoir des effets poiétiques à hauteur du groupe (c'est l'enjeu qui dictera le maintien par la praxis d'une présence du Collectif en son sein). Cette différence dans le régime de fonctionnement explique que la notion de substance du contenu, composante de la machine langagière, puisse prendre elle aussi plusieurs valeurs, selon l'écosystème dans lequel elle a émergé et sur lequel elle est branchée. À régime praxique, on n'aura pas à faire à un ethos aliéné à la visée écrasante d'une législation de champ macrosocial, de type imaginaire, mais à un ethos qui sera aliéné symboliquement, c'est-à-dire dans une dialectique négative au sein de laquelle il sera en permanence travaillé par son contact avec la singularité[398]. En ce qui concerne sa gestion de la matière linguistique, le fonctionnement de la culture à régime praxique implique donc que la substance du contenu ne soit pas qu'une table intouchable de topoi, mais qu'au contraire elle représente une aire dont la traversée par les chemins singuliers des paroles de ses sujets, permette au groupe de ressortir lui-même plus vivement structuré.

iii. Un milieu de langage pour accueillir tant de langues

Mais il ne faudrait pas confondre l'accueil de cette pluralité d'ethos que représente la Babel d'une classe primaire, ce qui relève de la prise en compte du fait de la langue, avec le jeu structural qui investit, respecte

[398] Je reprendrai dans le prochain chapitre cette articulation de l'éthique et du sujet.

et réenclenche l'ethos dans une dialectique symbolique de la demande, jeu qui relève de la mise en place d'un milieu langagier. On travaille avec de la langue, on met en place un langage ; on peut manipuler le matériau de la première, alors qu'il n'y a du second qu'une fonction : la structure. On autorise la dynamique structurale non pas en croyant « toucher au langage », mais en agissant sur ce qui lui donne chair et parole : des institutions, des topoi, des créations. Où nous retrouvons le couple phénomène/structure. Dans ce départ, se joue le sort de la qualité symbolique de la praxis de la classe.

Le langage aliène au fait structural, mais pas à la contingence de la langue, qui représente une dimension distincte où seule un ethos quelconque peut accéder au rang de matière éthique. Le milieu de la classe, « structuré comme un langage », se veut neutre par rapport à cette articulation entre « de l'autre » et « du sujet » : la mise en place d'un milieu praxique consiste à faire en sorte que l'ethos, qui ne peut manquer de jouer sur le rapport de l'enfant à sa propre parole, soit aussi tissé que possible de paroles apportées par les enfants, et qui deviendront un « trésor signifiant » pour le groupe. Cette neutralité vise à rétablir pour le sujet la possibilité de faire son propre chemin vers cette articulation qui le signifie en propre, ce nœud que lui seul peut décider de dénouer, de renouer, de nouer toujours plus finement, dans une dialectique toujours plus désaliénée des effets pervers de doxa. Car les phénomènes de doxa, tout comme les images, ne sont pas pervers en soi : ils relèvent de plein droit de la présence du champ de l'Autre dans l'existence de l'enfant ; ils matérialisent, à leur façon non hylétique, la présence d'une langue et d'un ethos dans sa parole. C'est dans la qualité poiétique ou non de cette relation de la parole à la doxa que se décide, dans cette relation, la perversion (au sens strict, de dévoiement).

Ce que tente d'apporter la classe, c'est donc un dispositif structural, autrement dit un langage. Cela se remarque avant tout dans l'accueil du désir de l'enfant. Pour aider l'enfant à travailler cet investissement dans le quotidien de son existence et de sa pratique de la classe, il n'est pas question de « traiter » directement le désir, mais plutôt de mettre en place des situations dans lesquelles il sera possible d'aliéner ce désir dans autre chose que des configurations figées et figeantes, des captations et des jeux de prestance (au rang desquels il faut ranger les *habitus* au sens bourdieusien, prestances spécifiquement humaines qui

imprègnent tout acte des agents intégrés dans le champ macrosocial, mais qui ne forment pas le tout de l'actualité des sujets au sein d'une situation anthroposociale). Le but n'est pas de conformer le sujet à un idéal précis (et plus ou moins exclusif), mais de lui permettre de déployer une façon ouverte d'être et d'agir, d'accéder à un être-là au plus proche de sa propre conformation existentielle, dans l'aire elle-même ouverte de la classe qui respecte son rythme. Cela, de façon à ce que le désir puisse se dialectiser à travers le tissu symbolique que lui offre le milieu : les institutions, les activités, les repères culturels, les mots, les outils de langage. Ce qu'il importe de repérer, dans la présence de l'enfant dès son arrivée dans la classe, ce sont donc les formations et structures construites (ou déconstruites) sur lesquelles s'appuie cette présence au monde. Permettre à l'individu d'articuler une problématique existentielle à la fois assez homogène et assez fine : c'est avec cet impératif que doit jouer la classe si elle se veut un véritable lieu d'accueil pour le sujet.Telle est la neutralité engagée de la praxis, qui permet à cette parole d'articuler le plus librement qu'il soit permis au sein de ce qui reste une aliénation à du symbolique, cette substance du contenu avec ce qui relève du sujet. Respecter le matériau fantasmatique, c'est faire en sorte que seul l'enfant lui-même reste maître de la décision de faire entrer ou non cette « source d'énergie singulière » dans le circuit de fonctionnement symbolique de la machine de la classe. Cette action de la classe n'est pas une action directe sur cette langue ou cette substance éthique que chacun apporte avec soi le jour où il entre dans la classe ; elle se veut une médiation entre l'enfant et lui-même, qui puisse lui permettre de se déprendre de ses captations imaginaires, et réarticuler sa propre problématique existentielle, à l'aide de ses propres matériaux. Cette médiation, elle est effectuée par l'intermédiaire des institutions, qui doivent donc pouvoir garder leur fonction structurante tout en restant perméables à la dimension du sujet : c'est ce à quoi va tendre la mise en place de toute la praxis institutionnelle, et qu'étudiera la prochaine partie de cette thèse.

Mais tout cela reste de l'ordre du dispositif. Pour que l'action institutionnelle puisse avoir lieu à un niveau plus fondamental pour le parlêtre, il faut qu'elle soit homogène à ce matériau éthique dont l'enfant découvre qu'il n'en est pas uniquement le prisonnier, mais aussi le sujet de droit et de liberté : il faut donc que la classe en tant que milieu développe une langue, imprègne l'existence de ses sujets d'une véritable vie

culturelle, afin d'avoir également une action de dimension éthique sur leur être-là. Il faut que les institutions soient non seulement un langage, mais deviennent une langue, et puissent être perméables, non plus à la dimension toujours en négatif du sujet, mais à l'action culturelle de leurs sujets, c'est-à-dire à leurs discours. C'est ce que l'analyse de la culture de la classe dans sa dimension rhétorique et topique tentera de comprendre. En ce qui concerne la relation entre matériau linguistique et doxique et l'usage qu'en fait le sujet, le respect et la promotion du symbolique tient dans un impératif : défiger. Tenir compte d'un point d'articulation tel que le fantasme et de sa logique toujours singulière est crucial pour toute praxis thérapeutique ou pédagogique. Respecter cette singularité et ne pas l'écraser sous des normes groupales, laisser à chaque enfant la possibilité de venir articuler son désir avec les signifiants, les topoi ou les lois du groupe, cela n'est possible que si l'on conserve le rapport le plus souple entre le sujet et la texture symbolique pro-posée à l'encontre de ce qui demande à être articulé : le désir. Cela ne signifie pas que les institutions ou les topoi n'ont pas de forme, au contraire : c'est dans l'investissement de cette forme, dans l'articulation intime que chacun en fait, dans le « défigement » singulier qu'il leur fait subir, que réside la dynamique de la parole — du point de vue de la dialectique entre culture et sujet, à tout le moins. Le défigement de ces formes réside dans leur usage et leur investissement par le sujet.

Un tel investissement se fait par la voie privilégiée des identifications.

4. La polychromie des identifications

La praxis est un piège symbolique dont l'appât et le matériau sont imaginaires, et dont le phénomène subjectif principal est l'identification. Elle va passer par des objets, des personnes, des statuts, des valeurs, des images idéalisées, par l'identification au groupe aussi, etc. Peu à peu, la translation identificatoire d'un support à l'autre, une fois lancée, va permettre un tel grandissement.

i. Le chemin des identifications

Jean Oury précise le lien qui existe entre médiations symboliques (qui sont l'une des spécificités de la machine institutionnelle, comme l'étudiera la prochaine partie) et identifications imaginaires :

> Le but de la thérapeutique ou de la pédagogie institutionnelle, est de créer des systèmes de médiations. L'imprimerie c'est une médiation (…). On peut retenir simplement ces mots « ça-met-en-jeu-à-propos-de » ; et cette mise en jeu (…) c'est le réglage plus ou moins automatique des identifications imaginaires (des enfants qui sont là autour de la table, chacun avec son rôle, pour les différencier) en fonction d'une loi.
>
> On s'aperçoit que ces identifications sont en rapport avec des rôles qui sont joués dans des structures instituées par le collectif (par exemple l'imprimerie). Ces structures supportent, en fin de compte, tout ce travail de remaniement des identifications. Or, le remaniement des identifications, c'est ce qui fait progresser l'individu[399].

Tout commence ainsi par une possible identification à la valeur minimum, celle de la loi, et qui est à la base de la confiance dans les statuts de la classe comme on a pu le voir avec la monnaie. Cette confiance en cette valeur, le chapitre suivant nous permettra de voir ce qui la fonde ; le présent chapitre en montre l'ancrage dans la dimension du sujet, sans laquelle on ne saurait comprendre la spécificité de l'attachement des enfants à la loi de la classe, surtout par rapport à la soumission des agents à la loi, soit la loi macrosociale objective qui leur est imposée, soit la loi groupale des petits rassemblements clos, loi hallucinée qui les enrôle et annihile leur libre-arbitre. Et autant la première étape de ce chapitre évoquait la nécessité de prendre en compte la singularité du sujet, autant cette seconde étape témoigne des effets de la classe coopérative institutionnalisée sur ce sujet.

> Par exemple, cette règle fondamentale, éthique : « ne pas se moquer »… C'est là qu'il [l'enfant] va pouvoir reprendre de la « tenue » ; les autres vont le « tenir », comme on dit qu'on tient quelqu'un par la main pour l'aider à passer d'un lieu à un autre ; même par le petit doigt. Et ça va permettre à l'enfant de pouvoir amener un rêve, qui sera sélectionné. C'est là une démarche initiale, et c'est là-dessus que vont jouer les autres identifications[400].

C'est de l'ambivalence du terme d'identification que partent Oury et Vasquez, et je vais suivre le développement qu'ils ont articulé dans *Vers une Pédagogie institutionnelle*. L'enfant va passer à travers le treillis de la réalité et, comme le dit M. Debesse cité par Oury et Vasquez, il va revivre, voire rejouer « la triade socialisante : imitation, identification, sympathie[401] ». On retrouve là la fonction anthropologique de

[399] Aïda Vasquez, Fernand Oury, *Vers une Pédagogie institutionnelle*, Paris, Maspero, « Textes à l'appui », 1967, p.187-188.Vasquez, Oury, *Vers une Pédagogie institutionnelle*, *op. cit.*, p.183.
[400] Pochet, F. Oury, J. Oury, *« L'année dernière j'étais mort », signé Miloud*, *op. cit.*, p.189.
[401] Vasquez, Oury, *Vers une Pédagogie institutionnelle*, *op. cit.*, p.183.

l'éducation, mais articulée cette fois dans son mécanisme psychologique. C'est déjà un progrès par rapport à la vision purement sociocentrée du phénomène éducatif :

> *Le milieu social et familial…*
> Il serait dangereux, d'un point de vue théorique, de négliger l'influence du milieu sociologique sur le comportement d'un enfant. Mais le risque n'est pas moindre de surestimer cette influence.
> (…) les deux frères [Charlie et Albert] (…) ne ressentent pas les événements et les situations de la même manière. Ils sélectionnent en fonction de leurs personnalités et de leurs préoccupations[402].

Traiter cette différence entre les deux enfants comme contingente, et sans conséquence significative sur l'établissement scientifique d'une théorie pédagogique, cela rendrait cette différence tout simplement incompréhensible, et la mettrait hors de portée de tout travail praxique. À propos des deux premiers stades de la triade socialisante, Spitz, toujours cité par Oury et Vasquez, dit que « le processus d'imitation du geste et d'identification avec lui [peuvent être considérés] comme une des contributions les plus importantes de l'enfant à la formation des relations objectales[403]. » Quant au troisième stade, celui de la sympathie, il est ce qui établit la chaleur proprement humaine : la « compréhension », ce stade imaginaire qui ne constitue pas une fin en soi, mais par lequel toute approche humaine de la réalité doit passer, fondant son rapport analytique aux choses dans la dimension affective de l'empathie[404].

Mais il est tout aussi vrai que le fonctionnement de ce processus, et sa reconnaissance dans les comportements de groupes, nécessite une approche plus fine, plus fidèle à la complexité qui ne peut se

---

[402] Vasquez, Oury, *De la classe coopérative à la Pédagogie institutionnelle, op. cit.*, p.243.
[403] Vasquez, Oury, *Vers une Pédagogie institutionnelle, op. cit.*, p.183.
[404] Je n'entre pas ici dans le débat épistémologique autour de la dyade expliquer/comprendre, ou analyser/comprendre. Je renvoie pour l'instant à l'approche de la complexité par la méthodologie morinienne, présentée dans Morin, *La Méthode III*, Paris, Seuil, 1986, rééd. Points 1992, p.139-143, et plus généralement le chapitre « L'existentialité de la connaissance », dans lequel Morin situe bien ce problème dans toute sa dimension animale, et n'en fait pas un « pur » problème logique, reconnaissant par là l'importance de l'affect pour modéliser l'intellect, dans une perspective proche du plaidoyer pour l'imaginaire de Castoriadis. Mais dans le cas de *L'Institution imaginaire de la société*, il s'agit d'une rupture revendiquée bien que cryptée avec la conception lacanienne de l'imaginaire. Une rupture qui ne me semble pas aller de soi, et que je verrais, en certains points, comme un changement de perspective sur des phénomènes communément reconnus par Lacan et consciente, dont les réponses et analyses peuvent par ailleurs diverger. J'y reviendrai en temps voulu. Cependant, je précise d'emblée que, pour aussi complexes et efficaces qu'ils soient, ces textes ne pourront être convoqués qu'une fois resitué l'effort praxique pour désaliéner l'individu, désaliénation qui passe par un retrait de l'idéologie affective que représenter la « compréhension ». Là encore, ce n'est qu'en saisissant la fonction primordiale de l'imaginaire, mais en refusant sa législation au profit d'une aliénation au registre du symbolique, que l'on pourra aborder le problème épistémologique propre aux praxis de la psychothérapie et de la pédagogie institutionnelles. Je renvoie également, dans une perspective plus spécifiquement herméneutique, aux textes de Ricœur (en particulier *Du texte à l'action*) : là encore, le débat, déjà entamé dans le chapitre précédent, devra attendre la fin de ce parcours pour pouvoir être posé dans des termes, et avec des données autorisant une véritable discussion, et non seulement une opposition dogmatique de présupposés ou d'axiomes de méthode, lesquels, isolés, ne sont jamais loin de se réduire à leur seule composante idéologique.

résumer à ce « collage » affectif. L'approche qu'on retenue Oury et Vasquez est celle développée par Freud, en particulier dans « Psychologie des foules et Analyse du moi[405] ». Cet ouvrage leur sert à préciser d'emblée quel est le niveau profond où il faut selon eux situer l'analyse pédagogique : non pas l'école comme foule, au sens où Freud lui-même parle de l'église ou de l'armée, mais la classe comme groupe[406] :

> L'identification n'est pas simple imitation mais approximation sur la base de la même exigence étiologique, elle exprime un « tout comme si » et a trait à un fond commun qui persiste dans l'inconscient[407].

Freud distingue trois types d'identifications, qui vont devenir la structure d'analyse de référence pour les praticiens de pédagogie institutionnelle.

Le premier type d'identification est une identification massive. Elle est archaïque, proche d'un « cannibalisme » psychique, et vise à « être comme » l'objet auquel on s'identifie et que l'on tend ainsi à supprimer — ce cas correspond à un état de détérioration du milieu scolaire ou de la structure du sujet. Dans le cas du sujet, Jean Oury rappelle que cette identification primordiale n'est ni imaginaire, ni symbolique, mais qu'il s'agit d'une identification complète au corps de l'autre : l'individu « est » l'autre. La différence, qui n'apparaîtra qu'au stade de l'identification seconde, avec l'émergence du trait unaire, n'est pas opératoire dans ce cas. Il existe un risque de conflits gravissimes, et c'est là qu'il est nécessaire de faire intervenir un troisième terme (ou plusieurs) pour donner des tâches de diversion : des médiations. C'est parfois la seule voie possible pour se reconstruire :

> Bien souvent, la classe structurée institutionnellement, est un lieu de reconstruction pour de tels sujets[408].

---

[405] Sigmund Freud, « Psychologie des foules et Analyse du moi », 1921, *in Essais de psychanalyse*, Paris, Payot, 1981, p.117-217 (traduction de Pierre Cotet, André Bourguignon, Janine Altounian, Odile Bourguignon et Alain Rauzy).

[406] Et en ce sens, je dirai que, concernant l'analyse anthropologique de la classe, et donc l'établissement de l'objet de la pédagogie, l'étude de Freud ne constitue pas une vision suffisamment fine de ce qu'est l'école. Ce n'est évidemment pas imputable à Freud lui-même, puisqu'il ne traite précisément de l'église et de l'armée que comme institutions macrosociales, à l'échelle des foules. Par contre, cela pourrait devenir imputable à qui, transposant tels quels les propos de Freud sur la classe coopérative, confondrait les deux niveaux d'analyse. Notons que dans ce qui suit, jamais Oury et Vasquez ne tombent dans cette lecture aliénée et dogmatique, idéologique, des analyses de Freud, et qu'au contraire ils en tirent les outils cruciaux que propose l'Essai majeur du psychanalyste viennois. Je pose cette remarque épistémologique en attente du débat sur les rapports entre théorie et praxis, en rappelant seulement que, à l'occasion de l'utilisation dans la classe des théorie de Mauss et Lévi-Strauss sur le don afin d'instituer les échanges réciproques et la monnaie, l'on a pu observer la même position de la pédagogie institutionnelle vis-à-vis de ses référents théoriques et scientifiques extérieurs à son champ de compétence. Notons enfin que, malgré la conception que Freud ne pouvait que se faire de l'école, dans sa société et à son époque, ses considérations sur l'éducation représentent aux yeux de la pédagogie institutionnelle autant d'affirmations inaugurales, anticipant sur nombre de principes qui vont se retrouver à la base du travail dans les classes.

[407] Vasquez, Oury, *Vers une Pédagogie institutionnelle*, *op. cit.*, p.187 (la citation est de Freud).

J'en viens à présent directement au troisième type d'identification : l'identification projective. Elle est à base de contagion d'images de comportements. L'individu se projette dans le désir de l'autre, le croit sien et risque de se confondre avec l'autre au point de ne plus se retrouver en tant que personne : on peut penser aux cas de figure des phénomènes de vedettariat ou d'identification au maître. Le problème devient éducatif précisément lorsque les comportements entrent dans un même moule. « Quand les individus sont mis dans le même désir les uns et les autres, la même réaction de comportement se déclenche[409]. » On dit d'elle qu'elle est une « identification hystérique ». Le danger est que

> (…) souvent se manifeste, de façon pathologique, une autre forme d'identification, très bien articulée par Mélanie Klein et son école : « l'identification projective ». Le sujet se « projette », prend possession de l'autre, une sorte d'envoûtement, de possession de l'autre par son intérieur, le vidant de son contenu, en position de contrôle, d'observation quasi-absolue. C'est ressenti très péniblement : on se sent alors dépossédé de soi-même et observé de l'intérieur. Ça peut déclencher un état d'indifférence, comme une envie de dormir ; de désintéressement. C'est pourtant à ce niveau qu'il faut intervenir ; ce phénomène est bien plus fréquent qu'on ne le croit (…)[410].

C'est contre ce danger de dérive vers la projection massive que travaille l'institutionnalisation du milieu et la mise en place de médiations, comme on le verra proprement dans la prochaine partie de cette thèse. Car si le troisième type d'identification relève de l'hystérie sans être géré pas la « retenue » de l'identification par introjection symbolique (sur laquelle on va revenir), et si à ce titre il représente un danger pour le sujet et le groupe,

> (…) ces identifications ne doivent pas être systématiquement évitées. Elles sont à la base des apprentissages, en tant qu'imitation des comportements de l'autre, saisie dans l'image que l'autre donne de lui-même[411].

Ce que, plus tard, Jean Oury commentera à sa façon :

> (…) joue la richesse de l'identification la plus enveloppante qui est *l'identification imaginaire* ; une identification où son propre désir va s'identifier au désir de l'autre ; identification la plus « humaine » à la limite, et qui fait accéder à la société, la société de la classe ; « je veux être comme lui : un bon imprimeur ». C'est le domaine de l'hystérie, au sens noble. Le domaine de l'imaginaire, celui de la performance, de la rivalité, de la compétition. « Je veux être comme lui[412] ».

---

[408] Pochet, F. Oury, J. Oury, *« L'année dernière j'étais mort », signé Miloud*, *op. cit.*, p.189-190.
[409] Vasquez, Oury, *Vers une Pédagogie institutionnelle*, *op. cit.*, p.186.
[410] Pochet, F. Oury, J. Oury, *« L'année dernière j'étais mort », signé Miloud*, *op. cit.*, p.190.
[411] Pochet, F. Oury, J. Oury, *« L'année dernière j'étais mort », signé Miloud*, *op. cit.*, p. 186.
[412] Pochet, F. Oury, J. Oury, *« L'année dernière j'étais mort », signé Miloud*, *op. cit.*, p.191.

Les techniques de la classe coopérative travaillent les identifications hystériques en introduisant plus qu'une règle technique : une loi.

> Il n'est absolument pas nécessaire de singer le chef d'équipe, ses manières, son habillement : la seule chose qu'il convient de lui prendre c'est sa technique, le signe de sa puissance qu'il donne volontiers du reste[413].

Dans une certaine mesure, sans ces identifications, les techniques ne sont que des occupations ; dans une autre mesure, sans ces techniques organisées, ces identifications ne pourraient ni émerger, ni être travaillées, ni permettre les apprentissages. On peut alors resituer dans toute son étendue la définition de la pratique institutionnelle par Jean Oury comme création de systèmes de médiations, telle la « machine » de l'imprimerie qui « met en jeu à propos de ».

> On s'aperçoit que ces identifications sont en rapport avec des rôles qui sont joués dans des structures instituées par le collectif (par exemple l'imprimerie). (…) Quand ce jeu fonctionne, chaque se retrouve (…). *L'image de lui-même* qu'il a dans l'autre, qui est là devant lui, en train d'imprimer, n'est plus tellement l'occasion de rivalité, de séduction, etc.… mais le support de « *ce-par-quoi-il-faut-passer-pour* » accéder à un certain ordre, qui est institué par la « loi » générale de la classe[414].

Grâce à ces médiations, les identifications imaginaires et leur mouvement défigeant se règlent plus ou moins automatiquement entre des enfants qui sont là, autour de la table, chacun avec son rôle, pour les différencier le temps d'une activité, avant de passer à une autre activité, qui les mènera à occuper une autre place, à endosser un autre statut, etc. Une telle efficacité machinique n'est possible qu'en fonction d'une loi, seulement donc si l'on considère l'ensemble du dispositif.

Mais par rapport à la dimension générale de la loi de la classe,

> (…) la règle technique (il faut savoir imprimer comme cela, il faut un type qui contrôle, etc.…) est presque contingente[415].

Toute la question est alors de savoir comment ne pas limiter la vie générale de la loi à sa seule fonction de régulation technique. Les chapitres suivants évoqueront cette dialectique entre l'institutionnalisation et le développement de la vie culturelle qui devient possible dans un tel milieu. Le milieu institutionnel vise à favoriser, au contraire des projections imaginaires, des introjections symboliques, qui constituent ce que

[413] Vasquez, Oury, *Vers une Pédagogie institutionnelle*, *op. cit.*, p.188.
[414] Vasquez, Oury, *Vers une Pédagogie institutionnelle*, *op. cit.*, p.187-188.
[415] Vasquez, Oury, *Vers une Pédagogie institutionnelle*, *op. cit.*, p.187-188.

Freud désigne comme l'identification de deuxième type, par trait unique. Il y a un phénomène d'introjection subjective (contraire de la projection imaginaire) de ce que Freud appelle un trait unique, et qui se rapproche du trait unaire de Lacan. Ce trait est emprunté à un signe, et donc à l'image de quelque chose d'antérieur et de *symbolique*. Ce signe devient l'indice de l'unicité du porteur d'un tel signe, son trait distinctif signifiant au sein de l'aire structurale où évolue le sujet, ce milieu qui est à la fois communauté de valeurs, et lieu où celles-ci se construisent et (s'é-)changent. Du point de vue éducatif, cette identification présente l'avantage d'être à la fois minime et indissociable d'une structure, donc d'un milieu symbolique : le sujet, ne s'identifiant pas à une personne ou à une image, évolue d'emblée dans l'ensemble du circuit symbolique, et peut donc demeurer sujet. Les visiteurs remarquent souvent le fait que « dans ces classes coopératives, les enfants ne se ressemblent pas, qu'ils ne se présentent pas comme des caricatures du maître, mais qu'ils sont très différents les uns des autres, et en ont conscience[416]. »

Une question se pose alors :

> (…) peut-on savoir s'il existe dans l'individu enseigné, accord entre une caractéristique de l'enseignant (ou du milieu) et une visée symbolique[417] ?

En effet, cruciale est la place de l'instituteur, en tant que maître en langage et maître de la loi — en tant que ceinture noire. Rappelons-nous qu'il est le premier, dans la classe, quand celle-ci n'est pas encore née en tant que classe coopérative T.F.P.I., à écouter et permettre la parole. Une fois la classe coopérative née, sa loi fondée et investie par les enfants, il est logique qu'il y occupe une place fantasmatique particulière. C'est lui qui détient le secret du langage vrai, « dans la mesure où l'enfant a pris du maître, comme trait distinctif, justement cette loi du langage[418]. » Cette image (qui n'est qu'une image), permet de préciser un point de vocabulaire et de théorie : l'identification de deuxième type n'est pas une « identification symbolique », puisqu'on ne peut s'identifier qu'à de l'image et sur le mode de l'imaginaire, mais une « identification au principe symbolique », monnayée en des identifications à des représentants de ce principe. Et c'est dans la mesure où elle ne bloque pas le sujet dans un rapport fasciné et emprisonnant à

[416] Vasquez, Oury, *Vers une Pédagogie institutionnelle*, *op. cit.*, p.185.
[417] Vasquez, Oury, *Vers une Pédagogie institutionnelle*, *op. cit.*, p.185.
[418] Vasquez, Oury, *Vers une Pédagogie institutionnelle*, *op. cit.*, p.185.

l'égard d'une seule image isolée qu'elle ressortit au registre symbolique. Ce type d'identification est rendu possible par le milieu de la classe dans la mesure où il favorise la multiplicité des échanges, des situations, des changements de statut et donc, l'expérimentation de ses propres valeur et compétence. Autant de possibilités pour le sujet de ne pas figer l'image qu'il construit de lui-même et de s'identifier à une place, et donc de toujours faire, refaire et parfaire son entrée dans le registre du symbolique.

L'individu s'aliène à une qualité d'organisation, une constellation de valeurs plurielles mais partageant une même caractéristique, bref à un univers et non à telle ou telle occurrence hypostasiée : un univers dans lequel il va pouvoir lui-même évoluer, et travailler toujours plus son intégration à lui. Aussi, sans prendre en compte l'ensemble de la machine classe dans toute sa complexité, le jeu sur les identifications favorisant ce deuxième type d'identification plutôt que les deux autres, ne pourra jamais être assuré d'être véritablement pédagogique. Sans son branchement sur la machine-classe, il s'agirait toujours d'un outil efficace, tant d'analyse que d'action, mais il ne resterait qu'une approche psychanalytique, donc extérieure, de la praxis pédagogique. D'où l'importance de savoir sur quoi porte le travail du pédagogue : non sur telle ou telle loi (fût-elle la plus universelle possible du point de vue de la morale, telle la fondatrice formule du : « Je ne me moque pas »), mais sur l'ensemble de cet univers, sur la qualité de sa construction et de la fluidité avec laquelle il autorise le maximum de parcours subjectifs possibles. En ouvrant le maximum de voies empruntables à discrétion par les sujets, grâce aux repères, lieux, carrefours, etc. que régissent les lois du Conseil, alors la classe devient cet univers où le désir d'avancer prend sens, et pour lequel il devient sensé de respecter ce qui relève de sa Loi, car il ne s'agit plus de censure sans sens, mais d'une organisation collective où chaque limitation est décidée pour l'équilibre complexe et mouvant de l'ensemble. Ce n'est plus le règne traditionnel du sens interdit, mais l'aire où les interdits prennent sens. Le sujet pouvant manipuler les lois trouvera normal d'obéir à celles qu'il a votées ; il peut alors progresser d'une allure souveraine. Jean Oury peut donc évoquer ainsi l'identification de deuxième type :

> C'est ce qui va permettre d'acquérir la dignité humaine : être debout, marcher[419].

[419] Pochet, F. Oury, J. Oury, *« L'année dernière j'étais mort », signé Miloud, op. cit.*, p.187-188.

Cette identification, de par sa dimension restreinte, est importante pédagogiquement. La classe comme lieu unifié, univers à la fois pluriel et relié, est un espace symbolique proposant de tels signifiants, de telles possibilités d'identifications, de telles trajectoires possibles de l'une à l'autre, qui permettent au sujet d'accepter son propre nom. La classe propose de nouveaux noms, mais des noms neutres. La culture de la classe n'aliène pas les sujets à ses nominations, mais les aide au contraire à passer de l'une à l'autre. Elle échappe aux phénomènes massifs et en protège à la fois sujet et le groupe. En fait, en permettant l'articulation plurielle des relations interpersonnelles, elle permet le déploiement autonome des sujets, mais aussi, articulé de façon complexe à ce déploiement, celui du tissu culturel praxique qui a émergé d'une telle production de paroles et d'actes. C'est ce qui est arrivé dans le cas de Fathia.

C'est alors que le relais des identifications est passé à une identification au groupe. Il ne faut pas voir là d' « identitarisme ». Il ne s'agit pas d'une osmose organique entre l'individu et le groupe : on retomberait alors dans une aliénation massive pervertirait ce type d'identifications pervertirait en imitations stériles et suraliénantes. Le risque serait de verser dans le formatage, qui créerait de « bons élèves P.I. » : c'est ce qui justifie ce constant travail de défigement et de mouvement empêchant la classe de n'être qu'un système hiérarchique auquel on s'intègre moins qu'on ne s'y moule : c'est ce que l'on verra dans le chapitre suivant. Il s'agit au contraire, et plus précisément, d'une identification à l'idéal du groupe, à cette valeur dessinée par la vie et les normes de la classe, et par rapport auxquelles le sujet va se construire et travailler son propre idéal du moi. En fait, cet écueil possible de la pédagogie institutionnelle est proportionnel à la force de l'institutionnalisation du milieu de la classe : la suraliénation constitue d'autant plus un danger qu'une forte vie culturelle renforce les rapports d'appartenance au groupe. Chaque acte institutionnel aura beau se souhaiter désaliénant, si l'institutionnalisation de la classe ne renvoie pas en dernier lieu le sujet à lui-même, si la construction culturelle d'un idéal du groupe ne reste pas prioritairement une médiatisation aidant le sujet à se décoller de son propre moi idéal, grâce à l'analyse et l'autogestion permanentes de la coopérative : bref, si l'ensemble de la classe n'est pas en soi un outil désaliénant au service des seuls sujets,

alors cette classe n'aura plus la fonction thérapeutique à laquelle elle prétend. Du statut de structure formatrice, elle régressera à celui de schéma formatant. C'est ce qui aurait pu arriver dans le cas de Fathia.

Pourquoi cela n'est-il pas arrivé ? Parce qu'à aucun moment le mode de gestion symbolique de la vie de la classe n'a cédé le pas à l'imaginaire ; et cela, parce que la dimension analytique est restée constante dans la vie des institutions. Jean Oury souligne que l'idéal du moi est un « point de voyance » dans le symbolique qui donne une estime pour voir où en est l'état du son moi idéal[420]. On retrouve donc, avec une permanence systématique, la double dimension de toute praxis : elle est à la fois un milieu de langage où le sujet agit, mais elle est aussi une tablature sémiotique de repères où les positions du sujet et de la vie du groupe peuvent être lues, analysées et permettre en retour la réinjection d'actes. L'interprétation (au sens lacanien) est le paradigme dont relèvent les actes réinjectés par l'analyse : elle appartient à la fois à la catégorie de l'acte, et relève en cela de l'être-là du sujet dans le milieu praxique, et à la catégorie du sémiotique, et relève en cela du phénomène du sens dans la tablature formatrice de valeur. Il n'y a donc aucun hiatus au sein du circuit praxique entre analyse et action, et c'est l'un des points théoriques fondamentaux qui découlent de la prise en compte structurale du sujet. La seconde partie de cette enquête s'attardera longuement sur cette question, qui recevra en attendant quelques éléments de réflexions à propos de la notion de médiation.

ii. La présence saine des conflits

Mais pour que reste vive cette qualité dans les relations instaurées entre les membres du groupe, il ne faut pas nier la réalité complexe de la vie de ce groupe au nom d'une classe idéale (aussi pernicieuse qu'un moi idéal), où l'harmonie de surface éliminant les conflits primerait l'harmonie que le sujet doit retrouver avec lui-même, et qui ne peut manquer de susciter des conflits. C'est tout l'inverse qui marque, au plus profond, l'approche de la « matière inconsciente » par la pédagogie institutionnelle. La reconnaissance des conflits se fonde dans l'approche freudienne du psychisme et de l'économie pulsionnelle.

[420] Séminaire de Sainte-Anne, séance du 18/3(?)/2001.

> Que faire de ces leaders, de ces meneurs ? Certains « démocrates » les exterminent. Couper ce qui dépasse… Égaliser… Tous doivent marcher du même pas. Nous ne voyons aucune raison, bien au contraire, à neutraliser le levain de la pâte. Qu'est-ce qui fait avancer le groupe ?
>
> Il suffit de veiller aux abus de pouvoir : être commère, révélateur, grande dame, héros ou homme de poids ne confère aucun statut privilégié. Ici la bureaucratie n'est pas pour demain (savoir que le risque existe). Les étoiles pâlissent, d'autres surgissent[421].

Marquée par un refus de l'idéologique « pur », au profit de la prise en compte de la réalité complexe du groupe scolaire, la question des affects est articulée en fonction de la visée pédagogique proprement dite. Les conflits font partie des relations réelles entre personnes, et sont bien souvent la saine expression d'affirmation, de défense, etc.

> Préliminaire à toute étude, une position théorique : *les conflits, points de départ à l'action éducative*. L'immobilité, l'ordre et le silence ne sont pour nous ni des buts ni des valeurs absolues : notre point de vue diffère de celui du gardien.
>
> (…) Existe-t-il des crises dans les fourmilières ? Ce que nous savons, c'est que les fourmis ne progressent pas. Par contre, il semble bien que les individus ne progressent qu'en surmontant des conflits, et nul psychanalyste ne songe à nier l'utilité des crises de sevrage, de propreté, de l'Œdipe, dans la formation d'une personnalité. Tout dépend de la façon dont sont résolus les conflits : il s'agit d'accéder à un nouvel équilibre provisoire, mais supérieur. On sait bien que, pour avoir la paix, certains parents, certains éducateurs esquivent ou retardent les difficultés. À en juger par les résultats de cette infantilisation forcée, on en vient à l'idée de crises *nécessaires* à la progression des individus et de groupes[422].

Le tout est de savoir gérer la manifestation de telles crises et leurs conséquences, autrement dit de savoir les resituer à leur juste niveau en se servant pour cela de la médiation que constitue le fait de « s'affronter à propos de quelque chose ». Cela renvoie là encore à l'organisation de la classe coopérative : les activités, qui ne manquent pas, sont autant d'occasions de parler, de s'entendre ou de s'affronter, autour d'objets qui évitent la relation duelle. C'est pourquoi Jean Oury parle des petites machines médiatrices telle l'imprimerie, qui permettent de « mettre en jeu les identifications imaginaires à propos de ».

> Ces mouvements font naître des difficultés qu'il faut alors « traiter » : inhibitions, défenses, conflits. S'il n'y a pas de conflits, il n'y a pas de vie ! C'est dans le conflit qu'on va manifester sa personnalité. Le maître est là, non pas pour supprimer, étouffer les conflits, mais pour les interpréter, les rendre utiles à quelque chose. Il faudrait définir ici ce qu'on peut appeler des systèmes de *crises* permanentes, le mot « crise » étant pris dans le sens très précis de Viktor Von Weizsäcker… On peut rapprocher également cette notion de crise de la notion, élaborée, chacun dans des perspectives différentes, par Ilya Prigogine et René Thom, de bifurcation, de point de bifurcation (en particulier dans la « théorie des catastrophes »). À partir de ce

[421] Pochet, Oury, Qui c'est, l'conseil ?, op. cit., p.261.
[422] Vasquez, Oury, *De la classe coopérative à la Pédagogie institutionnelle*, *op. cit.*, p.349.

> point de bifurcation, après « ce ne sera plus comme avant ». À ce point-là, il y a une possibilité que quelque chose s'articule dans un sens plutôt que dans un autre. Weizsäcker, dans le domaine de la pathologie, dit qu'à de tels moments on atteint des points de « décision », points de décision les plus infra-conscients qui soient, biologiques même, inscrits dans le corps, touchant même la décision absolue : celle de la mort ou de la vie. De même, à ce point de bifurcation, ou bien on continue dans le sens du désir, ce qui est souvent très difficile, ou bien on renonce. Il semble qu'il y a possibilité, dans certaines classes, de repérer — dans une monographie par exemple — les points de crise. Qu'est-ce qui a joué, à ce moment-là, dans ce qu'on peut appeler la « décision » ? Ce sont ces points de crise qui semblent être en rapport avec des contradictions vécues, avec des conflits. Mais un conflit est peut-être le signe, ou symptôme, de quelque chose de l'ordre de la vérité[423].

Toute la prochaine partie tentera d'analyser ce qui permet la mise en place de tels systèmes de crise, de favoriser ces points de bifurcation, et surtout de les gérer.

Ces conflits permettent également de réguler les relations entre les individus, et permettent à un sujet qui désire se départir d'une situation déjà trop duelle, de gérer sainement cette coupure. Ainsi, la petite Yolande

> (…) rêve surtout de Maria, une responsable de la classe qui a accueilli beaucoup de petits nouveaux. Maria est une grande gitane, ceinture bleue en comportement et en imprimerie. Elles jouent ensemble, et Yolande progresse en comportement (ceinture verte) et en imprimerie.
>
> Elle rêve aussi de la mère de Maria :
>
> « J'ai rêvé que j'étais chez Maria… j'ai lancé le ballon trop fort, et j'ai cassé la vitre. Sa mère m'a engueulée… »
>
> Le texte est élu. Mais cette identification aboutit à une rupture début juin. Maria, écoutant un nouveau rêve qui parle d'elle, intervient sèchement : « Tu peux pas m'oublier, un peu ?[424] »

La réaction de Maria témoigne de cette saine agressivité.

> L'agressivité, ce n'est pas l'agression — on confond souvent, en particulier les éthologistes —. L'agressivité, c'est ce qui a été travaillé par l'imaginaire, par le face à face, par le miroir, par la reconnaissance du soi-disant semblable ; l'agressivité est un corollaire du spéculaire ; il n'y a pas d'agressivité en soi. Il ne s'agit donc pas de traiter l'agressivité en tant que telle, mais de traiter ce pourquoi elle se développe, c'est-à-dire traiter ce qui apparaît comme une sorte de palais des mirages : la classe traditionnelle avec ses comparaisons permanentes, ses reflets, ses compétitions, etc.[425]

Autant l'accueil de Yolande par le milieu de la classe permet à la petite de trouver des supports identificatoires, dont Maria la grande, autant il permet à la chef d'équipe de se protéger d'une relation trop envahissante. Les identifications sont accueillies comme un phénomène à travailler, et Yolande, en guise de

[423] Pochet, F. Oury, J. Oury, *« L'année dernière j'étais mort », signé Miloud*, *op. cit.*, p.182-184.
[424] Laffitte, *Une journée dans une classe coopérative*, *op. cit.*, p.105.
[425] Pochet, F. Oury, J. Oury, *« L'année dernière j'étais mort », signé Miloud*, *op. cit.*, p.171-172.

sortie d'une relation identificatoire précise, fait l'expérience du règlement d'un conflit et de l'affectif qui s'y mêle. Seule cette sortie lui permettra de cheminer à travers d'autres identifications, de plus en plus désaliénantes. Je reviendrai en temps voulu sur l'histoire de Yolande.

La valeur thérapeutique des identifications marche aussi sur les personnes qui sont supports identificatoires. Dans la classe de Catherine Pochet, Aurèle le voleur, marginal, accepte de s'occuper de Richard le clodo philosophe à son arrivée dans la classe, et prend ainsi une place de personne à qui on s'identifie. L'image que revêt Aurèle est celle de la classe, donc de sa loi : on est donc bien dans le cas d'une identification au principe symbolique. C'est d'autant plus remarquable qu'Aurèle est rebelle à tout ordre établi. Et pourtant, cette place où il joue un rôle de lien intégratif entre un autre enfant et la classe, le fait entrer d'office dans la classe. Quand la place signifiante représente un sujet pour une autre place signifiante…

> Tant mieux. Là encore, je n'ai rien fait[426]

se contente de préciser Catherine Pochet.

iii. La place et l'image de l'adulte[427]

> Tant mieux. Là encore, je n'ai rien fait

se contente donc de dire Catherine Pochet à l'évolution d'Aurèle et de Richard, fruit de la machine-classe : l'expression est à entendre comme l'expression de la « retenue » d'un certain investissement de la part de l'institutrice dans le jeu relationnel avec les enfants, en laissant la machine-classe jouer son rôle. Et en effet, le jeu des différentes identifications est permis par les dimensions plurielles de l'atomium ainsi que les interactions qui ont lieu en son sein, et qui ne passent pas toutes par le maître :

---

[426] Pochet, Oury, Qui c'est, l'conseil ?, op. cit., p.255.

[427] Cette partie aborde un domaine qui ne peut être géré dans la classe sans avoir recours aux concepts de transfert et de contre-transfert. Les phénomènes de transfert sont l'un des modes les plus forts de la présence de l'inconscient dans la classe. Je ne présenterai cependant pas ces concepts comme les précédents points, non par inintérêt, mais à cause de la problématique propre de ce chapitre, qui n'est pas directement concernée par ce problème technique, par ailleurs majeur, voire crucial dans la pratique pédagogique. La dimension structurale de ce concept psychanalytique sera étudiée dans la prochaine partie de thèse (dans le chapitre sur le collectif) ; quant à sa mise en jeu dans la dimension praticienne, elle sera abordée dans la prochaine partie de l'enquête.

> Comme en psychothérapie institutionnelle, cette notion [de transfert] se complique du fait que toujours et heureusement coexistent, dans le groupe, des transferts latéraux et qu'on risque d'énoncer des contrevérités en envisageant uniquement la relation transférentielle maître-élève[428].

Mais il ne faudrait pas pour autant croire que cela « se fait tout seul ».

> (…) une étude qui ignorerait le rôle du maître dans le groupe de la classe ne nous paraît pas souhaitable. C'est dans et par la classe que l'adulte est perçu, les divers personnages qu'il incarne successivement sont fonction de son comportement et de ses rôles dans la classe (gardien de l'ordre établi, témoin de la société, directeur technique, compagnon de travail, meneur de jeu, détenteur de la puissance, etc.)[429].

Si le trajet de Patrice, décrit dans *Vers une Pédagogie institutionnelle*, est un cas exemplaire de la progression du sujet à travers les identifications, c'est entre autres parce qu'il témoigne de la place singulière que l'enseignant a choisi de (ne pas) occuper dans l'architecture relationnelle que l'enfant construit peu à peu dans la classe. Voici ce trajet, vu tout d'abord depuis le propre point de vue, supposé par Vasquez et Oury, de ce petit psychotique fermé à la communication (d'où son surnom de « rideau de fer ») :

> Il semblerait qu'une progression invisible ait eu lieu permettant à Patrice d'établir et de vivre des relations.

Du « rideau de fer », on en viendra peu à peu à une chute du mur, puis à un dégel d'où sourdront des paroles.

> (…) Saurons-nous jamais comment Patrice (…) se situait dans le monde le 20 octobre ? Où arrivait-il ?
>
> Il ne bougeait guère mais il regardait. Il voyait les autres se déplacer librement dans la classe ou dans le terrain, écrire au tableau, allumer du feu, toucher, manipuler, saisir, soulever, lancer, se servir des outils et des machines. Il a vite appris qu'il était libre d'en faire autant en respectant les usages établis. Il a vite appris aussi qu'il y avait là la possibilité de posséder un lieu pour son corps, la table et le siège ; un autre pour ses affaires, le casier ; et que certains lieux étaient collectifs : ateliers, terrain de jeux, lieu du Conseil. Ces lieux avaient non seulement une signification mais un mode d'emploi.
>
> Il ne pouvait pas ignorer les règles de la classe, notamment le code de la route qui permet la libre circulation (…) qui nous paraît facteur de progrès. (…)
>
> Mais la passivité de Patrice était plus apparente que réelle. Très tôt il a été tenté par les objets et, par ces objets, il a pu sur le plan fonctionnel, moteur, continuer à jouer ses relations interhumaines, sa situation et ses rapports avec autrui. Il a structuré son espace, ses limites corporelles, son temps. Le mode de vie de la classe où l'emploi du temps est pris en charge par les enfants permet un premier repérage dans le temps. Temps vécu, dimension beaucoup plus importante que celle du temps « connu » à laquelle il avait accès à travers la clé de la pendule dont il était le responsable[430].

---

[428] Vasquez, Oury, *De la classe coopérative à la Pédagogie institutionnelle*, *op. cit.*, n.34, p.595.
[429] Vasquez, Oury, *De la classe coopérative à la Pédagogie institutionnelle*, *op. cit.*, p.136.
[430] Vasquez, Oury, *Vers une Pédagogie institutionnelle*, *op. cit.*, p.124-125.

C'est d'abord une phase d'observation qui a lieu, et qui précède l'entrée active de Patrice : il repère que les lieux ont un sens et que leurs lois sont manipulables. Ce simple dispositif brise ainsi sa fascination face à cet univers étrange. Il va falloir dépasser cette étrangeté, si l'on veut que Patrice puisse s'identifier à ce qui se passe là et que ce lieu ne lui soit pas seulement qu'autre et étranger. Ce n'est qu'une fois à l'intérieur de ce commerce que l'on peut vraiment *connaître* le sens de cette loi, et la prendre au sérieux. Vu de l'extérieur, ironiquement, une classe coopérative ressemble à un jeu naïf, et la relation d'extériorité qu'adoptent nombre de nouveaux venus n'est souvent qu'une défense (les chercheurs en sciences humaines savent de quoi je parle) : raison de plus pour laisser chacun entrer dans cet espace à son rythme. Peu à peu, les premières accroches ont lieu, avec les objets ; puis, deuxième médiation, l'habituel duel vis-à-vis de l'adulte, réduit à n'être que le visage de l'institution, n'a pas lieu et Patrice est renvoyé au champ des interrelations avec autrui. Enfin, l'interpersonnel devient du culturel avec l'accès à la manipulation des symboles de la classe. Et comme beaucoup d'enfants, c'est par son métier que Patrice entre dans l'univers de la classe.

Ce n'est qu'ensuite que le chemin des identifications à des personnes et des statuts deviendra possible. Voici, rapidement brossé, les premières étapes du trajet de Patrice à travers la classe. À son arrivée, c'est Francis qui prend Patrice en charge. Ce chef d'imprimerie représente le premier investissement libidinal de Patrice, par la médiation de l'imprimerie ; il espère « faire comme » Francis. Il s'agit là d'une identification asystématique : Patrice ne prend qu'un trait, choisit davantage la fonction que la personne, qui permet un début d'apprentissage et d'intégration dans le groupe. Francis lassé, Alain le prend en charge, mais s'instaure une situation de quasi-rivalité : ils se ressemblent trop dans leur agressivité pour pouvoir s'entendre. Patrice va alors s'accrocher à Christian le timide : « identification imaginaire, hystérique, par projection dans le désir de l'autre et qui peut amener à une sorte de confusion entre les individus[431]. » D'où des changements de comportement spectaculaires : Christian devient caractériel, Patrice se calme, et peu à

[431] Vasquez, Oury, *Vers une Pédagogie institutionnelle*, *op. cit.*, p.122.

peu le groupe dérive son attitude de rejet de Patrice vers Christian… Sans parler du risque d'une stabilisation dans une identification homosexuelle durable, où le sujet est aliéné dans cette image d'autrui.

> Ces identifications imaginaires orientent ordinairement la pensée et l'action vers l'agressivité. Les individus ne comprennent plus rien et ils se tapent dessus : « ils se cassent la figure » (…). Au sens réciproque ils cassent la figure de l'autre mais au sens réfléchi ils cassent leur propre figure, leur propre image qui devenait persécutrice[432].

Mais Patrice casse cette relation et se défait de son double. Vient ensuite une identification régressive avec Daniel, favorisant un certain refus de s'intégrer ; le milieu permet de telles régressions (entre autres avec la ceinture dorée) sans cependant les consacrer ; mais parallèlement, des crises spectaculaires, hystériques ont lieu.

Oury, en place de l'adulte instituteur, reste responsable dans cette situation, mais évite quant à lui de « s'impliquer » dans le contact direct à « ce cas », relation duelle qui jusqu'à présent avait toujours échoué. Avant tout, Patrice ne veut pas parler : résistance, manifestation hystérique (selon Dolto), ou étonnement devant la classe — l'étrangeté est réciproque entre Patrice et les autres. À ce silence, l'adulte répond par le respect : pas de question ni d'ordre, ce qui désamorce le rôle surmoïque inconsciemment projeté sur le maître par Patrice, et inaugure une situation déroutante. Le mutisme ne peut plus être une arme, parce qu'il n'est plus obligatoire de parler :

> Sûrement une première intervention psychothérapique. (…) Cette « monnaie » n'avait pas cours dans le groupe. Il fallait trouver autre chose[433].

Il n'a pas recommencé. Cette place en creux a dans un second temps permis qu'émerge l'importance d'un milieu où les repères sont fiables : surtout le maître, mais aussi les semblables avec qui d'autres identifications signifiantes seront possibles. Dans un milieu symbolique, tous les autres peuvent *a priori* jouer le rôle de l'Autre ; mais cela implique également qu'il se heurte à des refus face à son attitude. Lors d'un de ses jets de pierre, quand il fait mine de quitter la cours : « Attention Patrice, si tu t'en vas-tu ne reviens pas » : le maître est aussi le gardien d'une certaine loi et le passage par cette loi ne peut pas être épargné à Patrice. Et Oury de dire : « Je ne suis pas là pour les aimer mais pour les aider. » Enfin, dans ce

[432] Vasquez, Oury, *Vers une Pédagogie institutionnelle*, *op. cit.*, p.122-123.
[433] Vasquez, Oury, *Vers une Pédagogie institutionnelle*, *op. cit.*, p.123.

milieu, l'adulte peut lui aussi jouer le rôle de l'Autre, et entendre la demande que Patrice adresse, et y répondre adéquatement. Dans ses approches de la loi du groupe, Patrice commence à se laisser toucher par la règle du jeu. Il cherche le contact, et quand celui-ci peut passer par un canal symbolique, il le trouve : un jour que les enfants jouent, Fernand Oury se promène dans le terrain :

> Quelqu'un me frappe dans le dos et crie : « Chat ! » C'est Patrice qui vient d'établir avec moi son premier contact réel. Je cours, nous rions, nous jouons. Désormais, Patrice et Christian joueront volontiers avec moi et avec d'autres[434].

Répondre adéquatement, c'est aussi laisser aux choses la possibilité de se reformuler : « Patrice apprendra ainsi petit à petit qu'il peut demander, exister, en tant que *sujet désirant*. » Bref, le contact peu à peu s'établit, d'abord par-delà le rideau de fer, puis peu à peu en rendant inutile cette muraille :

> Un accord a dû se faire entre le désir de Patrice, sorte d'accord entre lui et les signes de l'instituteur ou du milieu qui ont une visée symbolique de langage. C'est d'une certaine façon son Idéal du Moi mis en action, là dans la classe, avec un adulte, avec des semblables[435].

Ainsi, ce n'est que si l'on reconnaît le rôle des ceintures que l'on comprend la véritable place de l'adulte dans le cadre de la loi de la classe, et donc sa place dans le jeu des identifications dont il peut faire l'objet. C'est la fonction symbolique de l'adulte, représentant de la Loi, sociale autant qu'anthropologique, qui rend possible sa propre liberté de mouvement dans le milieu qu'il a institué[436] :

> Sans honte, le maître intervient non pas « à la place de », mais avec les enfants, il facilite, bien sûr, mais aussi il suggère et parfois décide. Sans grand risque, d'ailleurs, car « ses » solutions critiquées ne s'imposeront que si elles sont les solutions, les réponses vraies à la question qui se posait à tous.
>
> Petit à petit, la classe s'organise, le rôle, le travail de l'adulte diminuent. Il ne s'en plaint pas : son pouvoir sur les choses croît[437]…

La compétence et la pertinence s'imposent peu à peu. Là encore, on voit que la prise au sérieux des institutions se traduit par une communauté de fonctionnement dans le rapport à la loi. Le responsable transmet son savoir : on est dans une relation de coopération en vue d'une amélioration de la situation commune, et non dans une recherche du pouvoir confisqué. On n'est pas branché sur une identification à la fonction ni à la puissance conférée par tel levier du pouvoir, on évolue dans la dialectique des

[434] Vasquez, Oury, *Vers une Pédagogie institutionnelle*, *op. cit.*, p.124.
[435] Vasquez, Oury, *Vers une Pédagogie institutionnelle*, *op. cit.*, p.124.
[436] Je reviendrai toutefois sur cette position médiane entre l'aire de la Loi praxique et l'aire de la Loi sociale, qui ne va pas sans nécessiter des précisions tant théoriques que pratiques.
[437] Vasquez, Oury, *De la classe coopérative à la Pédagogie institutionnelle*, *op. cit.*, p.157.

identifications qui permet aux individus de grandir : c'est en tant que ceinture noire que la place du maître est essentielle, dans la mesure où elle est à l'origine de la valeur relative que prennent en même temps les autres statuts de la classe, et surtout ces punaises de couleur foncée sur le tableau des ceintures, essentiellement les ceintures en comportement, celles qui désigne les « grands » de la classe et permettent des identifications sur d'autres images de la loi et de la compétence que la seule personne de l'enseignant.

Une première étape vers la clairière du sens

Grâce à l'entrée des enfants dans le monde de la classe par les identifications, la culture de la classe est moins que jamais un « rajout » pur et simple par rapport à la langue des enfants ; c'est plutôt une machine qui accueille, intègre à son fonctionnement l'ensemble hétérogène de ces langues en partant précisément du problème que pose la singularité même de leur rencontre : Comment s'entendre dans cette classe de Babel ? De plus, pour s'entendre, il ne faut pas que des médiations, outil fourni par la machine institutionnelle : il faut aussi du sujet. C'est pour faire tourner la machine collective, au sein d'une dialectique groupale qui crée de la culture commune, que le membre du groupe trouve l'occasion et la médiation propices pour « s'adresser à lui-même ». Mais que la classe soit le milieu qui l'étaye dans cette évolution intime, cela ne veut pas pour autant dire que c'est toujours, ni forcément dans la lumière, que chemine le sujet, en pleine transparence aux yeux des autres enfants : lui seul décidera si cette expérience doit être livrée au groupe, à son écoute, à sa communauté culturelle.

> L'articulation difficile mais essentielle à faire dans un groupe, est celle entre lieu et langage.
>
> (…) *« (…) pour fixer (…) le champ opératoire de la classe. Il faut arriver à définir topologiquement un lieu qui permette la transition des messages, la création d'un langage, l'accession à la signification, l'affleurement inconscient à la loi du signifiant.*
>
> *C'est ce lieu, en effet, qui peut fonder la classe dans son existence pratique, dans sa délimitation personnelle, dans son rôle pédagogique. (…) « communauté linguistique », « trésor des signifiants » des linguistes ; « lieu de la parole » que Lacan désigne dans son enseignement sous le nom de grand Autre. (…)*
>
> *Cette notion de grand Autre, lieu de parole, nous permet de dialectiser les échanges. Être dans le lieu de l'Autre, c'est être en position d'entendre ce que demande le sujet. C'est la condition essentielle, préalable, pour pouvoir donner le signe — même silencieux —, qu'on a accueilli le souci du sujet, qu'on en « tient compte ». Et cette réponse — toute symbolique qu'elle est — suffit à boucler le cycle d'un échange et évite de laisser le sujet dans le désarroi. Ceci vaut pour la relation du maître avec chacun de ses élèves. Mais, il me semble qu'on peut*

> *en généraliser la fonction, et qu'on puisse définir également ce lieu comme étant le seul espace topologique où puisse venir s'articuler la demande du groupe dans sa syntalité.*
>
> *Mais comment y accéder. Par quels chemins maîtres et élèves peuvent-ils atteindre cette clairière inconsciente ?* » [Jean Oury]
>
> (…) certains endroits attirent plus particulièrement certains individus (…)
>
> Jean Oury pense qu'existent *« des endroits où un certain langage peut être transcrit, lieux où ça parle, même dans le silence »*[438].

Laisser avancer dans la pénombre et le silence, tout en créant au même instant des aires de clairière, repères et topoi pour que de l'obscur progresse jusqu'à devenir parole claire. Cela, seule une structure peut s'en charger, puisque le sujet surgit comme effet de ce clivage clair/obscur et, pour l'individu en quête, ne « se trouve » qu'à l'orée perdue de la marche ou au cœur de la pénombre, deux points inutiles à toute décision du marcheur tâtonnant. Une structure qui permette une telle édification de la parole sur le plan du discours, à partir du langage, c'est la culture : présence d'un Autre dont la main invisible, l'écho ni prévu ni voulu scande et guide néanmoins la marche du sujet. Dans l'aire de cette culture, le dialogue avec une figure de l'Autre convoque à la surface les ressorts pertinents d'un discours profond commun, qui en un même lieu (commun) offre à qui parle le moyen de se repérer, de repérer où en est le défilé de sa parole, et à qui l'écoute le moyen de situer cette parole singulière dans le tissu des repères partagés. La matière inconsciente entre dans un ensemble signifiant, qui offre une possibilité de signification à ce qui resterait dans l'ombre, loin de l'accès au tissu maillé de l'aire de discours du groupe culturel de la classe. La parole peut advenir, qui prouve que le sujet est en marche.

Mais marcher vers quoi ? Vers La Vérité ? Ou pire : vers la Vérité que prononcerait une parole à travers les mots du groupe ? Jean Oury parle de la « clairière du sens » : ce ne peut être qu'une étape sur le chemin du sujet. Et jamais la praxis, le groupe, la doxa n'en sauront le fin mot, ni n'en seront la fin : cela ne les concerne pas.

[438] Vasquez, Oury, *Vers une Pédagogie institutionnelle*, *op. cit.*, p.178-179.

Le texte libre est la voie d'accès royale à l'inconscient de l'écolier, disait Fernand Oury en pensant à Freud. Le rêve ne pense pas, il travaille, nous apprend Freud. Pas moins, le sens ne se pense ni ne fait l'objet d'une procédure : il travaille, à travers les institutions langagières de la classe.

Tout cela, nous allons le voir avec Fathia.

III.
Clairière du sens dans l'accueillante pénombre de la classe.
Fathia dit qu'elle est contente (1)

Lors d'une séance de choix de textes à laquelle j'ai assistée, Fathia a présenté un texte libre sur la Cholât, fête musulmane où elle s'est coupée la natte et la frange, dit-elle, comme les femmes et les filles de sa religion[439].

Son texte ainsi que la discussion qui s'est ensuivie, permettent de mettre en lumière le cheminement de cette petite fille durant ses deux ans de classe PI.

> Fathia — *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. Fathia.*
>
> René Laffitte — Bien… quelqu'un a des questions à poser ? Ludovic.
>
> Ludovic — Ça t'embête pas, si t'as pas envie de te couper les cheveux ?
>
> Fathia — Si ça m'embête parce que je veux que la tresse grandisse.
>
> René Laffitte — 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 » ?
>
> Fathia — Non, je suis contente.
>
> René Laffitte — Alors ?…
>
> Fathia — Je suis contente parce qu'elle a coupé un peu la queue.
>
> René Laffitte — Ah, tu es contente d'avoir fait comme les autres filles et les autres femmes, mais tu aurais préféré qu'on ne te coupe pas la frange ?
>
> Fathia — Oui.
>
> René Laffitte — Est-ce que quelqu'un a autre chose à dire ? Non ? Je me redonne la parole. Quelle impression ça te fait, Fathia, 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 ?
>
> Fathia — De grandir.

[439] La signification que donne Fathia de cette fête n'est pas, semble-t-il, conforme à définition traditionnelle de la Cholât. Mais ce qui importe ici ne réside pas dans l'exactitude de la croyance de Fathia : ce qui compte, c'est qu'elle considère cette fête comme une coutume de sa culture, du groupe dans lequel elle vit, avec les siens à qui elle va identifier son attitude.

René Laffitte — Pourquoi ?
Fathia — Parce que là j'ai envie de devenir grande.
René Laffitte — Bien... Les autres ?... Vous mettez une note au texte. Texte suivant (...).

1. Du symbolique comme enjeu pédagogique?

i. Fathia et les autres : l'arrière-pays de Fathia et son accueil par la classe

Fathia, onze ans, est hémiplégique. Son handicap la marque. Elle retourne le risque de marginalité en tyrannie affective, et devient « le centre de tout ». À la maison, sa mère la surprotège, et la soustrait au régime commun. Même chose à l'école, où elle fait tout tourner autour de son bras malade, cette infirmité qui « oblige » tout le monde. Comme si, bien obligée de subir son sort, Fathia se raccrochait à ce bras qui fait défaut pour exister aux yeux des autres. C'est mieux que rien, et ce renversement plus ou moins conscient des valeurs rend les autres otages de ce chantage. On pourrait penser ici au « réactif » nietzschéen. Minimisée, elle se grandit. L'exclusion devient supériorité, le « moins » devient « plus » : il y a, au sens propre, *perversion.*

Cela rappelle son utilisation de la « barrière de la langue ». Lors des séances hebdomadaires de présentation de lecture, lorsqu'on lui demande d'expliquer un mot, elle répond souvent : « Je sais pas », alors que ses capacités intellectuelles le permettent. « La pauvre, elle ne peut pas. N'exigeons rien de dur de sa part ! » Et justement, c'est ce *rien*-là que va lui demander la classe coopérative et le groupe. Un « devoir » inattendu, en plus : grandir. Quotidiennement, sans céder au chantage. Par exemple lors des séances de lecture, face à son refuge linguistique :

« — 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 aujourd'hui. C'est ton droit de ne pas vouloir grandir, lui répond le président de séance, mais tu n'es pas payée. C'est ton problème, pas le nôtre. Tu retournes à ta place. »

Une pratique quotidienne de l'exigence : ça la change ! Souvent, l'instituteur ou un chef d'équipe l'interpellent : *Fathia, ne reste pas à rien faire ! Fais travailler ta main malade !* Voix peu enclines à céder au chantage... Un enfant lui avait même dit, par une confusion révélatrice : *Fais travailler ta main feignante !*

ii. De l'imaginaire au symbolique

Feignante : Fathia ou la main? Cette identification de sa place à ce handicap semble être pour la petite fille l'unique réponse à la vie en communauté. Elle stoppe le danger de ne pas exister et le risque d'en baver.

a. Frustration et castration symbolique

Cette aliénation imaginaire soutient une personnalité faute de mieux, mais la laisse dans l'*enfance*, dans un état où la parole et le symbolique ne sont pas encore des atouts. On n'exige pas autant de soumission à la loi chez une enfant que chez une adulte, mais on ne lui reconnaît pas non plus un statut de sujet aussi entier. Anthropologiquement parlant, Fathia est en-deçà des étapes à travers lesquelles l'individu humain devient sujet d'une loi et d'un code communément acceptés. Pour reprendre Lacan, Fathia est aliénée à l'imaginaire, mais pas au symbolique, accès en échange duquel, seul, elle pourra devenir « une grande ».

Sortir de l'imaginaire, c'est assumer la privation et dépasser la *frustration* qui s'ensuit. C'est-à-dire supporter le manque imaginaire d'un objet Réel : jamais elle n'aura un bras normal, mais elle peut vivre sans, en acceptant cette faiblesse.

Le passage au symbolique, étroitement lié à ce renoncement, est de l'ordre de la *castration*, manque Symbolique d'un objet imaginaire. L'objet imaginaire dont Fathia doit se départir, ce « bras miraculeux » qui fait tourner le monde, représente la « toute puissance » de Fathia. Cette toute puissance, qui n'est pas réelle mais imaginée, dans la réalité augmente sa dépendance. Pour grandir, quelque chose doit rompre cette identification infantilisante. Il lui faut une nouvelle protection, plus difficile à acquérir mais plus solide : celle que confère la Loi à ceux qui s'y soumettent.

Cette toute puissance est la seule défense imaginable par Fathia tant qu'elle n'acceptera pas la loi de la réalité : son indéniable infirmité. Mais peut-elle si vite renoncer à ce qui la signifie dans le regard des autres, si rien ne lui permet d'exister autrement ? Si grandir, c'est s'exposer à ne plus exister, si cette angoisse n'est pas resituée, si de surcroît ses systèmes de défense sont confortés autour d'elle, comment affronter une telle épreuve ? Si le milieu dans lequel elle évolue ne favorise pas ce « changement de carapace» en la protégeant dans l'intervalle, la petite refusera de grandir. Et elle aura raison : édifier un

ensemble subjectif solide, ce n'est pas qu'ébranler ses défenses imaginaires en mettant à jour l'angoisse du sujet, c'est concomitamment étayer l'édifice affaibli. Or, la classe offre à la fois des garanties de protection (ses lois) et des outils de reconstruction (lieux de création, occasions de s'affronter à ce qui, ailleurs, l'inhibe). Grâce à ce dispositif, Fathia peut apprendre à ne plus refouler cette angoisse, trouver une échelle qui lui permette de « s'y retrouver », et enfin d'articuler une problématique existentielle neuve. Retrouver le désir de grandir, de « prendre sa vie à pleine main ». Que va apporter ce milieu pour que Fathia grandisse ?

b. L'apport de la classe coopérative : des institutions et des médiations

Pour définir une institution, je citerai Fernand Oury et Aïda Vasquez :

> 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. Si le conseil, lieu de parole, est aussi lieu de pouvoir, si régulièrement tout est remis en question, il est possible que la classe-groupe vive[440]…

L'institutionnalisation ne saurait être confondue avec un « règlement intérieur ». Mais la loi commune de la classe se contente de poser la nécessité pratique de ne pas emprisonner le groupe dans la douce tyrannie de « Fathia l'exclue... de la loi ». Cette nécessité n'est pas un contre-chantage à son chantage. Les règles élémentaires (« on ne se moque pas » etc.) protègent aussi bien Fathia que le groupe : du moment qu'elle souhaite être protégée par une loi, elle doit se plier à celle-ci et non l'inverse. Ces règles jouent le rôle de médiations dans les relations duelles entre personnes. Le problème de Fathia est posé sur un terrain où elle n'est plus en affrontement direct avec « quelqu'un » ou « les autres », mais avec une règle qui sert à vivre ensemble. Cela aide déjà Fathia à se défaire de certaines peurs ou de captations imaginaires : personne ne lui impose de ne plus être petite fille, et surtout pas « le maître » (ou tout ce qu'il représente), sinon son

[440] Vasquez, Oury, *Vers une Pédagogie institutionnelle*, *op. cit.*, p.56.

propre désir d'être acceptée et considérée par le groupe. Un désir que personne ne cherche à amadouer. C'est ce qui va rendre possible pour Fathia l'appropriation intime de cet enjeu : grandir.

Les différentes facettes institutionnelles viennent peu à peu embrayer sur le désir de Fathia, et médiatiser de façon plus « inclusive » cette petite fille farouche. Par exemple, la monnaie intérieure de la classe prend bien sûr le relais, avec laquelle les enfants sont payés pour leur travail, vendent et achètent fournitures et autres objets proposés au marché, et paient leurs amendes. La monnaie lui permet surtout, de façon moins ostensible que ses crises de chantage, mais plus importante à terme, de réguler ses relations avec les autres individus en déchargeant tout cela d'affectivité et d'arbitraire. Qu'elle fasse du chantage ou qu'on profite de son infirmité : une amende est payée, selon un tarif fixé en commun lors du Conseil de coopérative hebdomadaire. Une fois payée sa petite dette, l'élève en infraction ne doit plus rien à personne, tout en conservant le recours de revenir là dessus lors du Conseil suivant s'il se considère lésé. Ni « bon point » ni « punition », cette monnaie désinfecte les relations entre les individus : c'est la fonction anthropologique d'échangeur universel. Au Moyen Âge, « pacare » signifie « pacifier »…

Peu à peu, Fathia entre dans la vie de la classe. Même si c'est d'abord sur le mode du refus : elle restera longtemps ceinture jaune en comportement (qui correspond aux statuts, droits et devoirs d'un enfant de sept ans). Mais en rencontrant quelque chose qui enfin (lui) résiste, Fathia accepte pour la première fois la réalité au lieu d'en jouer. Même si, pour devenir grande, une étape reste à franchir : dépasser cet état de fait. Or longtemps, Fathia en restera là et « refusera » cette classe et ses lois qui refusent son jeu. Au moins est-elle dans le circuit des institutions de la classe, qui ne l'a pas laissée sans étayage. Isolée du groupe ne signifie pas isolée de la loi. Seule la loi peut aider à se dire « hors-la-loi ».Fathia n'est pas seule, et la suite va le lui montrer.

2. Pratiquer la parole et questionner le sens

i. Fathia lit son texte : « Je suis contente »

> *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 coupé la frange et la queue de cheval. Je suis contente. Fathia.*

a. Un regard qui change

Le texte de Fathia raconte l'histoire d'une fille contente de subir une coutume, et d'entrer dans une communauté culturelle où elle se plie à la loi plutôt que d'imposer la sienne. Ce texte n'est ici que la couche phénoménale d'un processus plus profond, qui entérine l'entrée de Fathia dans le Symbolique. C'est l'affirmation d'un Sujet qui a échangé son ancien système de défenses, imaginairement tout-puissant, pour une expression, c'est-à-dire l'aliénation de son désir dans une loi et un code communs. La fille 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 que pose Fathia sur son corps. La dimension symbolique de castration fait passer du « bras en moins », tare qui marginalise, à la chevelure coupée, rituel qui intègre. De plus, dans le déroulement du texte, ce n'est plus Fathia qui apparaît en premier, au centre des regards à qui elle faisait la loi, ce sont *les femmes et les filles musulmanes*, des corps et des comportements auxquels qui la petite fille identifie son sort. Enfin, au lieu de subir passivement son infirmité, elle est elle-même sujet du verbe qui tranche, coupe les cheveux. Il peut s'agir d'une reconstruction : les faits ont très bien pu ne pas se dérouler ainsi. Mais l'important, c'est l'inscription de la loi dans la tête de Fathia, et dans son texte. Dans son fantasme.

b. L'émancipation monnayée avec une soumission

Le Désir de Fathia s'aliène à une loi : l'évocation de la fête religieuse porte avec elle la dimension liminaire, rituelle et initiatrice qui intègre chaque fois un peu plus le sujet à son groupe. Cette inclusion se marque d'un stigmate, *incorporation* du changement de statut. Cette trace du passage a un statut bien sûr symbolique : inscription, habit, insigne. Or Fathia écrit un texte où elle a les cheveux coupés... précisons enfin que Fathia, comme ses amies, commence à cette époque à se passer du henné sur la paume des mains.

Tout passage à un degré supérieur de puissance symbolique fait accéder à un peu plus de maîtrise au sein d'un groupe par acceptation de sa loi. Et le texte se clôt sur un sujet qui dit sa joie d'avoir fait comme les

autres. Son contentement à franchir une étape n'a rien d'un bonheur facile : il est la joie de la victoire après une épreuve indispensable, dure et assumée comme telle, dont Fathia sort grandie. Son « Je suis contente » est le contraire de l'inquiétude amorphe qui la maintenait dans l'aliénante *enfance* de son rôle de petit tyran.

Cette 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 se devine au même instant une autre phrase : « J'accepte de ne plus pouvoir être totalement contentée », et qui est, elle, fondamentale, inaugurale. Encore faut-il que Fathia elle-même l'entende.

ii. Le groupe discute autour du texte : « Je (ne) suis (pas) contente »

a. Le texte réinjecté dans le commerce du sens

Comme Fathia, on aurait pu passer sur ce texte sans s'attarder. Après tout, l'organisation formelle du texte articule déjà en elle-même un donné bien assez complexe : à travers le jeu des personnes établi entre diégèse et narration, l'ordre de cette narration, la coupure entre le récit et sa « morale » finale, etc. Mais il va faire l'objet d'un dialogue qui, à son tour, redéploie son sens. L'échange va *resituer* la valeur du texte : la clarifier ou la rendre à son opacité constitutive. La valeur dépend de la réinjection du texte dans un dialogue, mais ne réduisons pas ce dialogue à une relation duelle. Ce qui permettra à Ludovic une véritable interprétation du texte, c'est la qualité d'écoute du groupe, donc du milieu, travaillé par des lois.

Sans cette intervention, le texte aurait pu rester tel quel, témoigner d'un changement dans l'appréhension de la réalité par Fathia, mais en ignorant *tout* ce qu'elle y avait dit… et 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.

Ce que lui demande là Ludovic ne va faire rien de moins qu'éviter à cette entrée dans le symbolique de n'être qu'une nouvelle forme d'aliénation imaginaire, comme cela arrive si souvent, c'est-à-dire une aliénation non plus à la toute puissance de son bras, mais à celle de sa doxa. À une coutume : *Tout le monde fait comme ça, c'est bien, je dois être contente.* Fathia écrit qu'elle est contente, et dit qu'elle ne l'est

pas… De quoi discuter (sur) l'authenticité et la liberté du texte dit « libre » ? Ce n'est peut-être pas si simple.

La « vertu révélatrice » du poétique n'est pas en soi la panacée, et doit être resituée dans l'ensemble de la praxis pédagogique ; sinon la complexité de l'événement de laquelle il participe sera tronquée. Cette séance n'a rien à voir avec l'accueil d'un « art enfantin », ou d'un récit pris pour argent comptant — ce serait la meilleure façon de ne pas s'y intéresser. On prend la parole de chacun au sérieux : tout comme on refusait de se plier à ses caprices, on écoute Fathia quand elle parle. Elle va avoir l'occasion d'articuler quelque chose *en plus* de ce qu'elle vient déjà de lire, et de recadrer l'emploi de ces mots qui pourrait plus l'emprisonner que la libérer, s'il n'était pas un peu affiné et précisé. Rien à voir avec une « leçon de vocabulaire ». La discussion va lui permettre de persévérer dans *sa* voie du sens au lieu de rester dans une signification figée, donnée à toute existence au sein de son groupe, et acceptée parce que rassurante… mais toujours aliénante.

Ce que fait Ludovic est une interprétation : c'est un acte qui vient couper, scander un déroulement inaperçu, voire inconscient ; sa question « déchaîne la vérité » (Lacan). Peu importe que l'interprétation fournisse un contenu explicatif : elle débloque une situation. On va le voir.

b. Réajuster le sens des mots et expérimenter l'ambivalence

> — 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 » ?
>
> — Non, je suis contente.
>
> — Alors ?…
>
> — Je suis contente parce qu'elle a coupé un peu la queue.
>
> — Ah, tu es contente d'avoir fait comme les autres filles et les autres femmes, mais tu aurais préféré qu'on ne te coupe pas la frange ?
>
> — Oui.

Fathia éprouve l'ambivalence. Les mots peuvent désigner plusieurs choses que l'on peut ressentir en même temps. Ce sentiment mélangé de contentement et de non-contentement, échappe à la contradiction imaginaire, faussement logique. On peut à la fois être *et* ne pas être contente. Cela s'appelle tout simplement la complexité (le prochain chapitre donnera quelques éclaircissements ce qu'il faut entendre

par là). Fathia peut exister au même instant sur plusieurs registres : la petite musulmane et la fille qui a une certaine idée de sa beauté et de son corps. Symbolique *et* imaginaire. Même si tout le monde doit en passer par là, elle a *aussi* le droit de ressentir ce renoncement comme douloureux, voire injuste. Tel est le sens de cette joie de grande, à laquelle elle s'autorise à accéder : elle assume le phénomène de déchirement, mais dépasse le faux dilemme (faux au sens d' « inutile ») entre son vécu et les lois doxiques de son groupe. Pour pasticher, Lacan : n ne peut résoudre ce dilemme, il faut s'y résoudre — mais en mettant des mots dessus. Une fois que cette ambivalence est dite, elle peut désormais rester tout aussi douloureuse, elle n'est plus une faute : elle risque donc d'autant moins de devenir la source d'une culpabilité vis-à-vis de cette loi à laquelle Fathia commence à se plier. Le sujet, pour exister aux yeux des autres et à ses propres yeux, est clivé. Plus seulement hémiplégique. Fathia franchit l'apparence de cette inaugurale contradiction. De la signification univoque et emprisonnante, on passe à la dimension complexe du sens. Cela lui permettra de grandir, toujours un peu plus désormais.

c. Les fonctions distinctes de l'écrit, de la parole et de l'écoute dans l'accès au sens

L'articulation poétique du texte isolé n'aurait pu, à elle seule, permettre ce premier pas dans toute son ambivalence et son avancée. Accéder au langage c'est accéder à l'échange et au sens dans toute sa déclinaison, dans laquelle la matière poétique et sa manipulation ne font pas tout. L'écriture a eu son effet de « rejouer la partie », sa forme cristallisante a mené la petite fille au plus loin qu'elle le pouvait, à ce moment-là. La parole va désormais permettre à d'autres mots d'exercer leur vertu dédramatisante, à un autre niveau : à propos du texte, à côté de lui, avec plus de souplesse. Avec elle, on peut décortiquer calmement cette forme : « Je suis contente » qui ne pose pas tant problème qu'elle ne pose *le* problème. Durant les échanges, on ne va pas changer les mots de Fathia, on va l'aider à mieux les situer. L'intervention du groupe se *limite* à pointer ce qui risque de n'avoir pas été bien situé par Fathia, tout simplement parce que cela n'a pas été clair pour ses auditeurs. Demander des précisions, ce n'est pas aller forcément en « profondeur ». Pour une raison propre à l'organisation de la classe : la séance de mise au point formelle pour le Journal se fait à un autre moment. Mais surtout parce que si la classe peut avoir une

fonction thérapeutique, ce n'est surtout pas en singeant une psychanalyse. On n'y dissèque pas « sauvagement » le discours inconscient, et tout ce qui se dit ce jour-là n'émerge au niveau de l'aire de discours du groupe qu'à partir du moment où Fathia a désiré « livrer » son texte. Cela a pris deux ans…

Le gain thérapeutique et pédagogique de l'organisation de la classe, c'est d'éviter d'exposer au grand jour ce qui, justement, n'a pu advenir à la parole qu'à la faveur du demi-jour de la contrebande, « en douce ». On a foutu la paix au sujet. Ne rien brusquer. Délicate estimation de l'ombre, de la pénombre et de la lumière. À qui doit-on le mérite d'une telle interprétation ? À quelqu'un de précis, super instituteur freudien ou génial enfant à la sauce Dolto ? Non : c'est toute l'organisation de la « machine-classe » qui autorise une telle efficacité et un tel respect. C'est une praxis, dont l'installation, elle, demande un véritable métier[441].

L'échange entre le petit gitan et la petite musulmane n'a rien du mépris culturel qu'on remarque souvent en d'autres endroits. Il est médiatisé par la loi du groupe qui prend en compte l'origine des enfants mais ne la laisse pas s'exprimer de façon « sauvage ». L'accueil des phénomènes de doxa est *neutre*, et n'a pourtant rien d'un œcuménisme idéologiquement correct. Cet échange après le texte a une fonction précise : comprendre l'autre et savoir quel texte on va choisir pour le Journal de la classe. Cela fait du sens pour tous que de comprendre ce matériau qui fera la valeur de « leur journal ». Le Journal est l'objet dans lequel peut s'investir le désir de chaque membre du groupe, quels que soient les « arrière-pays » de chacun. Le groupe doit coopérer s'il veut accroître cette valeur dont dépend la leur, pour peu que les enfants se sentent appartenir à la vie de ce groupe : quand le désir de travailler avec les autres est là, et que cela fait du sens pour chacun (ce qui est le but de la pédagogie), le sérieux qui règne dans l'écoute n'est pas feint. Pour Fathia, Ludovic ou les autres, la valeur et le sens se situent initialement à la hauteur de la question basale de l'être-là : « Qu'est-ce que *je* fous là ? », qui dans une praxis s'articule dialectiquement avec « Qu'est-ce qu'*on* fout là ? » C'est par la médiation de la seconde question que le groupe se permet d'aider chacun à

[441] Quiconque n'enseigne pas soi-même dans une classe coopérative ne peut enseigner cette maîtrise, ce savoir pratique et cette qualité d'écoute qui cependant s'apprennent et se travaillent. Mais c'est un autre problème.

articuler sa propre réponse à la première. La dimension éthique de la praxis, c'est ce respect de la profondeur, qui ne concerne que le vécu intime : c'est la gestion de cette distance ni trop grande (indifférence) ni trop proche (totalitarisme) qui marque son éthique, et fait l'objet d'un travail et d'un savoir.

Le texte est la production de Fathia, c'est à lui qu'elle délègue le soin de la symboliser dans l'institution commune du Journal scolaire, lequel sera aussi lu à l'extérieur... : elle seule décidera de son sort. C'est une chose trop personnelle pour que les autres lui imposent, sans son accord, leur langage et leur notion du « convenable ». Le seul impératif est que, représentant aussi la classe, le texte présente une cohérence pour la lecture, et respecte certaines conventions auxquelles l'ensemble du groupe tient, et que tous ont votées ou acceptées. Fathia conserve le droit de refuser cette participation à la culture du groupe et d'écrire pour elle seule (elle peut faire un album en son nom propre), mais le groupe a aussi son mot à dire. Impératif non de contenu mais de souci de sa réception : loin de la tyrannie scolaire et moralisatrice, mais loin d'un œcuménisme irresponsable, on se rapproche de l'exigence d'une praxis artistique[442].

Quoiqu'il en soit, la distinction entre parole et écrit quant à la question du sens se justifie praxiquement, éthiquement. Ce jour-là Fathia franchit deux petites étapes de plus, qui dans leur fonctionnement inséparable garantissent le seul véritable progrès vers l'affirmation de soi. Par la parole, le sens de ce qu'elle a écrit, et qui semblait contenir deux affirmations contradictoires, s'est précisé : la forme, quant à elle, n'a pas changé. Preuve que le défigement du sens d'un texte n'est pas forcément un défigement formel. Les questions de sens et d'interprétation sont donc marquées par ce constat : le substantiel, concernant le sens, n'est pas le formel. Sinon, le sens serait identifiable une fois pour toute sous une forme bien précise, sémiologique ou procédurale. Or, si la praxis nous apprend quelque chose, s'engouffrant par là dans la brèche épistémique freudienne, c'est bien à l'inverse que sens, éthique et pertinence sont tout sauf incarcérables dans *une* identification.

---

[442] Je renvoie à mon Mémoire de Maîtrise : *La Praxis artistique. Des lieux communs pour une éthique*, 1996, Université de Paris IV Sorbonne, U.F.R. de Langue Française, sous la direction de Georges Molinié.

Ce qui ne veut pas dire que le sujet ne puisse approcher et travailler ce qu'il en est du sens, de l'éthique et de la pertinence, par un trajet à travers des identifications. Au contraire : c'est même la seule voie d'accès que l'on peut avoir à eux, étant donnée la négativité et la soustractivité de ce matériau avec lequel travaille l'humain. La suite de l'histoire de Fathia, et la suite de ce chapitre vont forer cette apparente contradiction, cette impression d'impasse, ce vécu d'échec d'une maîtrise totale et claire des dimensions fondatrices et créatrices de l'humaine singularité. Refus d'une totalité qui sauve la singularité et son sujet.

IV.
La fabrique de la pénombre.
Les arabesques du désir prises au tissu éthique

> Je crois qu'il est opportun de se rappeler ces arabesques du désir, et notamment du désir de savoir et de connaître, lorsqu'on se trouve embarqué sur le navire de l'école.
>
> François Tosquelles[443]

D'un point de vue strictement symbolique, on ne fait qu'échanger des aliénations avec d'autres en vue d'un grandissement. Mais le symbolique seul ne peut rien, et n'est jamais qu'une structuration du matériau existentiel fondamental des images. La question demeure donc : Comment grandir est-il possible ? C'est là que nous retrouvons la classe coopérative, ce fameux « piège » du symbolique, dont on ne ressort que grandi. Autant dire qu'on n'en sort pas indemne. Fathia pas plus que quiconque.

1. Fathia et la culture de la classe (2) : les conditions complexes d'une poièsis et d'une interprétation

On a vu, avec cette séance de Choix de textes, le versant « individuel » et intersubjectif de l'émergence du sens. Il faut en observer maintenant le versant plus structurel : qu'est-ce qui permet à la parole de Fathia de se tisser à travers le discours de la classe ?

[443] François Tosquelles, « Lettre à un maître d'école ou « … les arabesques du désir » », Postface à Laffitte, *Une journée dans une classe coopérative*, *op. cit.*, p.198.

Je précise qu'il ne s'agit là que d'une incursion dans deux domaines dont le traitement complet devra attendre des étapes ultérieures de cette enquête pour être opéré. Le premier est la texture de la vie de la classe comme milieu éthique, et de son positionnement singulier dans le champ politique : ce n'est que dans la seconde partie de cette enquête, à partir du moment où la dimension idéologique pourra être prise en compte systémiquement, que l'on pourra reprendre le débat d'un projet politique et éthique de la praxis. Le second domaine est celui de la même texture de la vie de la classe, mais vue dans sa dimension culturelle, comme une topique à travers laquelle les actes et les paroles du sujet peuvent trouver de quoi s'appuyer dans leur positionnement progressif vers l'affirmation d'une singularité : la description de la culture de la classe fera l'objet du deuxième moment, « topique », de l'étude de la praxis de la classe, et qui sera lui aussi hors-thèse.

i. Neutralité éthique et respect de la pénombre

a. Éthique et politique

« Mais alors, demandera l'arpenteur positiviste, Fathia est-elle contente ou pas ? » Il n'est surtout pas question d'insister. Fathia répète qu'elle est contente, donc elle l'écrira.

C'est déjà beaucoup pour elle d'accepter *les mots de la tribu*, et avec eux toute la vision du monde qu'ils véhiculent. Une trop forte rectification en faveur de sa propre volonté pourrait non pas affiner l'advenue de Fathia au statut de sujet, mais la faire retomber dans la toute-puissance imaginaire de son Moi. L'inscription par Fathia de *son* sens à « ce qu'elle fout là », quelque prisonnier de stéréotypes qu'il puisse être, n'en est pas moins l'un de ses premiers ancrages dans un Lieu symbolique grâce à *ces* mots, est il est encore fragile. Les mots et les repères de la classe ont aidé Fathia à situer son insertion dans les mots et repères de sa propre culture. Donc, plus fondamentalement, à affirmer son ancrage dans la dimension du symbolique. C'est la seule visée de la praxis pédagogique : elle est fondamentale, mais pas morale. Elle vise à permettre au sujet de trouver sa voie de sens, et non de lui imposer une direction, une signification. Elle

ne se désintéresse pas de la portée morale des mœurs, mais dans le cas de *cette* classe[444], l'enjeu est d'aider des enfants qui sont en-deçà de l'accès à la loi : des enfants sans repères. Aussi, quand ils en acquièrent quelques-uns, on les laisse prendre quelque peu racine. On entérine le message de Fathia ; on le discutera plus en profondeur si elle le souhaite, c'est-à-dire lorsque cet ancrage sera bien assuré.

Cela nous amène à resituer le but de la praxis, pédagogique mais pas seulement, par rapport à une autre de ses dimensions : la praxis est une politique. Elle vise à imposer un espace en creux, qui rende possible la neutralité nécessaire à l'advenue d'une demande singulière. Ce n'est pas pour autant que sa politique doit se résoudre à ce que l'on peut considérer comme le fonctionnement du politique vu à hauteur macrosociale, c'est-à-dire une pratique avant tout guidée par une idéologie. C'est dans, non pas l'épochè idéale, mais dans le travail médiateur, de cette idéologie, que la praxis développe sa force politique, qui prend la couleur, en l'occurrence, de la neutralisation des captations imaginaires, identitaristes ou autres, au profit des possibilités d'articulation symbolique de la part du sujet. C'est par ailleurs ce qui est au principe de la dialectique qui existe entre la culture du groupe et son travail institutionnel, comme on le verra dans l'étude de la culture de la classe. La praxis pédagogique est en particulier en-deçà de toute « éducation à la citoyenneté », qui n'est que du mercurochrome sur une jambe de bois (et sous une langue de bois), une moralisation de surface totalement ignorante de la véritable profondeur de l'enjeu qui est d'ancrer un enfant dans la dimension anthropologique de la Loi. Cela n'a donc rien à voir, on le voit bien, avec une idéologie conservatrice ou réactionnaire. Le communautarisme, par exemple, reste dans cet espace praxique une question qui n'est pas exclue, mais traitée. Et cela n'étonnera plus personne qu'un gitan de douze ans obéisse à une maghrébine de dix ans : ceinture verte en imprimerie, c'est elle qui dirigera l'équipe de tirage.

De la politique, on en vient à l'éthique. Si je place l'étude de la prise de parole de Fathia dans ce chapitre sur la singularité inconsciente, c'est bien pour prévenir le contresens, qui serait de croire que la praxis

[444] Il s'agit d'une classe de perfectionnement, accueillant des enfants en retard scolaire, présentant des troubles psychologiques ou bien des difficultés socioculturelles. Quant à l'école, elle se trouve dans l'un des quartiers les plus défavorisés de la ville, où l'on a entassé gitans et maghrébins de façon « provisoire » depuis plus de vingt-cinq ans.

ignore la question du bien et du mal. Elle ne se laisse pas piéger à ses dichotomies, ce qui n'est tout de même pas la même chose. Le chapitre précédent a établi ce que j'entends par le terme d'ethos praxique : la prise en charge de cette question par la structure discursive elle-même, et non son cantonnement dans un contenu d'énonciation. Ce qui semblera un insupportable abandon du discours formateur (dérivé de « formater » plutôt que de « former »…) se révèle une nécessité si l'on veut atteindre à une efficacité symbolique en profondeur, et ancrer le travail sur la relation du sujet à la loi à un niveau anthropologique fondamental, au lieu de se contenter d'une adhésion en surface à une norme doxique. Ce que l'on fixe dans ce dernier cas, c'est la relation entre le moi et la surface exprimée de la doxa de telle aire ou ère, dans sa forme dogmatique ou surmoïque. On reste dans l'imaginaire et dans l'*illusio* du champ macrosocial. Partant de là, et dans le meilleur des cas, le sujet se réveille dans sa singularité : naît alors la véritable subversion, celle qui emprunte des voies de langue, de culture et de vie autres que la doxa ambiante — et l'on s'étonne alors de voir les praxis se détourner d'un dangereux et vain jeu macrosocial qui les coulerait si elles continuaient à prêter leurs flancs fragiles à de naïves mascarades de surface sous lesquelles ne pointent bien souvent que des enjeux de pouvoir. Mais dans le cas le plus fréquent, le sujet reste écrasé ; la pression atteignant un insupportable seuil, on en vient aux passages à l'acte, dramatique excès dans l'existence de l'individu qui, manquant d'une voie de parole singulière, étrique d'impuissance son expression exaspérée dans le prêt-à-porter doxique de la « contestation », et intègre de carnavalesques rébellions toujours plus violentes et médiatiques — quand elles ne sont pas de surcroît récupérées, voire sacrifiées par les habits idéologiques les plus douteux.

Au sein de ce tableau morbide, la praxis se situe comme un lieu de neutralisation de l'éthique : elle prend le risque de faire durer une non-réponse, et tente le pari de maintenir ouvert un espace pour l'éventuelle articulation singulière d'une parole. À la machine praxique de protéger le sujet et l'ethos durant cette trans-formation. Cette neutralisation est une permanente réaffirmation d'une qualité qui pourrait apparaître comme allant de soi une fois la machine de la classe mise en marche. La bienveillante et accueillante neutralité ne peut se passer d'un souci et d'un travail sans relâche.

La praxis ne prétend pas à une liberté radicale vis-à-vis d'une intégration aux lois de champ ou à la pression doxique. Il y a seulement refus de la vision que propose la gestion sociologique de la complexité de la classe coopérative. Il y a rejet de ces phénomènes hiérarchiques qui bloquent les individus à des places et des fonctions, et qui font d'eux non pas des sujets mais des agents, c'est-à-dire un mixte entre une position imaginaire (effet des interrelations au sein du champ régies par son principe d'*illusio*) et un rouage efficace (de la production et de la reproduction des structures de la réalité sociale et de ses critères de valeur). Le sujet d'une praxis circule dans le milieu, il évolue dans une gestion symbolique de sa relation à son statut et sa fonction, tous deux changeants. Jean Oury analyse cette distinction entre la gestion imaginaire et la gestion symbolique en relevant dans la première un dysfonctionnement dans le mécanisme du surmoi. Comme on l'a vu, ce dysfonctionnement est lié à l'éviction de la question de l'angoisse :

> Mécanisme surmoïque mal construit. Le surmoi, c'est nécessaire. Quand on parle de surmoi, on voit souvent le côté péjoratif, d'oppression (…). On pourra alors presque définir le surmoi dont il s'agit là, le surmoi collectif, comme une instance cruelle et gratuite, sans raison valable. C'est la face imaginaire du surmoi. Ça fait d'ailleurs bien plus de mal, ça écorche plus profondément, cet imaginaire. Mais la structure foncière du surmoi, sa racine, est bien plus symbolique. Elle peut se manifester sous la forme bien connue d'une dépendance par échelons. (…) on est dans la dépendance. Tout ça est animé et se renforce par tout un subtil système inconscient. Lacan explique bien que le surmoi, c'est payer une dette symbolique pas contractée au niveau de sa propre existence, dette ancienne qu'on ignore complètement. (…) Ça prend des racines je ne sais où, très lointaines ; les gens sont des sortes de marionnettes (ministres, inspecteur, directeur, instituteur…) mues par des fils invisibles[445].

L'espace praxique n'est pas utopiquement fermé sur le macrosocial. D'où sa gestion de l'ouverture à ce champ macrosocial que les prochains chapitres aborderont et qui représente l'acte décisoire de prendre en compte cette improbabilité d'une singularité abstraite de la logique doxique.

Cette improbabilité, à hauteur de champ macrosocial, s'appelle une chimère. À hauteur praxique, cela s'appelle une possibilité, et relève du téléotique. Cette possibilité est transcendantale, au sens « pragmaticiste » du terme, c'est-à-dire qu'elle n'est pas indexable sur un quelconque noumène, ni vérifiable de façon positive sur aucune surface physique ou sociale. C'est seulement dans l'après-coup que cette position en faveur d'une surface abstraite pourra apparaître dans son efficacité, dans l'émergence ou

[445] Oury, « Entretien avec Aïda Vasquez et Janine Philip », art. cit. p.413-414.

non d'une qualité subjective au sein de la praxis. Cela nécessite de rester dans ce que Jean Oury appelle la « patience active », disposition qui seule peut attendreque survienne l'événement hautement improbable d'une parole singulière. On ne prévoit pas ce qui va advenir au hasard : on travaille à rendre son advenue possible. On « programme le hasard », pour citer là encore Oury. Mais nous ne sommes même plus dans le monde de la chimère : en langage administratif, cela s'appelle de la perte de temps. Deux ans, pour Fathia… Or le temps, comme on le sait de plus en plus dans le champ éducatif, c'est de l'argent. Et de retomber dans l'économie restreinte face à laquelle Bataille nous invite à promouvoir une économie générale.

b. De l'imposition d'un rythme à son respect

Ne pas *aller* trop profond, mais laisser le profond émerger : si la praxis est un filet symbolique, ce qui est pris dans les mailles ne regarde que *chaque* pêcheur. Rien n'est commun que le filet des institutions, des lieux communs culturels de la classe, etc. et que les prises que chacun apporte au festin (paroles, productions, etc.). En cette repêchage réside l'éthique du praticien, possible avant tout par la confiance qu'il a dans la machine : c'est cette dernière, le mouvement poiétique de son fonctionnement et de sa vie qui emporte les sujets vers ce qu'ils souhaitent faire de leur désir ; c'est donc dans la préservation de cette machine et de son régime que réside pour le praticien tout son intérêt, à tous les sens du terme.

Laisser croître ce qui peut-être croîtra, mais seulement dans la pénombre d'une *querencia*[446] : un tel acte décisoire porte sur le rythme. C'est en soi une affirmation rythmique qui scande la pratique professionnelle anonyme et atone. Au métier « allant de soi » d'enseignant ou d'écolier, le rythme impose une nouvelle structuration des relations entre les sujets et le monde. Il s'agit donc bien, dans la texture, dans l'acte et la vie de la classe, d'une revendication de l'espace praxique comme règne d'une aliénation du sujet au

[446] Ce terme, qui signifie « refuge », est emprunté au vocabulaire de la tauromachie, et désigne l'endroit qu'élit le taureau à son entrée dans l'arène et dans lequel il va aller se réfugier durant le combat pour y reprendre ses forces. Il s'agit, pour nous, de l'aire dans laquelle le sujet se sent protégé, son sanctuaire : mais bien sûr, comme tout lieu dans l'aire symbolique de la classe, cette aire n'est pas (seulement) physique. Certes, elle peut s'incarner dans le casier personnel de l'élève, mais on peut même aller jusqu'à interpréter parfois que certains attachements créent de tels espaces de soutien, tel les métiers par exemple (cf., dans la classe de René Laffitte, le fichier de mathématique auquel sa responsable fait des bisous chaque soir : objet d'investissement, et donc lieu intime où elle peut retrouver ce rapport de chaleur avec ce qui la signifie aux yeux du monde de la classe).

symbolique, par opposition de l'aliénation unidimensionnelle de l'agent à son champ macrosocial. La praxis ne fait pas que prendre en compte la dimension anthropologique fondamentale du symbolique : elle se constitue elle-même, dans son être et donc dans sa spécificité, comme symbolique. Et ses productions, à leur tour, sont d'emblée prises dans cette structuration et dans ce régime de fonctionnement. — Là encore, il ne faut voir là aucun « constat objectif », et ne surtout pas croire que tout ce qui se fait posséderait d'emblée une qualité praxique, sous prétexte de se produire au sein d'une classe coopérative : les paroles de Guilhem, telles quelles, ne sont pas forcément fiables sous prétexte qu'il les prononce dans une classe coopérative T.F.P.I., et le Conseil ne l'oublie pas, à l'instar de Jean-Pierre qui, ceinture verte en comportement, sait ne pas tomber dans certains panneaux. Mais par contre, les paroles de Guilhem entrent dans le circuit de la classe. Et c'est ce circuit qui, pour imposer l'existence de son propre étalon, n'a pas besoin que tout ce qui s'échange grâce à lui et en son sein soit d'une égale valeur. Toute émergence d'un fait dans la vie de la classe est, telle quelle, contingente ; mais cette émergence se retrouve pris au filet du symbolique, parfois épinglé, parfois rejeté, mais jamais méprisé ni forcé, toujours respecté et pouvant être travaillé si le sujet le souhaite. C'est ainsi que peuvent être diversement accueillis les dires de Fathia, selon leur degré de sérieux ; c'est également cet accueil qu'ont reçu les mots de Miloud.

De l'éthique, le principe téléotique nous a ramené au sémiotique : cette prégnance du symbolique qui touche tout fait intégré dans le travail de la praxis ramène à l'intransitivité, et à l'impossibilité d'indexer la valeur praxique sur une quelconque aire objectivement situable. Ce n'est que dans le telos et le résultat de son action sur le sujet que la praxis établira sa propre valeur, et fondera réellement en retour ce qui est son fondement abstrait et néanmoins logiquement indispensable. Sans un circuit faisant circuler ces places et ces aires, il serait impossible de concevoir et la naissance, et la vie, et le travail qui définissent la praxis. Ce constat, nous en verrons toutes les conséquences à hauteur de champ, dans la seconde partie de cette enquête.

> (…) quand on travaille dans une classe, on ne peut pas échapper au fait qu'on travaille dans l'étoffe même de ce qui est en question, c'est-à-dire dans « lalangue ». J'aime bien citer une phrase de Lacan, dans le séminaire sur le « semblant » (…) : « il n'y a de faits que de faits de discours ». « Discours », au sens tout à

> fait spécifique dans lequel l'emploie Lacan — qui n'est pas le discourir, mais le discours en tant qu'articulation de signifiants. (…) et même quand on croit qu'il y a des faits de nature, on n'échappe pas au fait que, pour pouvoir le remarquer, ou le dire, on est obligé de passer par la parole. À la limite, même si on ne dit rien, ça s'articule comme ça ; on baigne là-dedans. Dans tout le travail d'une classe, c'est ce niveau basal qui est en question[447].

ii. Une classe qui respecte la parole et impose un ton ?

a. Première approche d'un discours à régime praxique

Ces signifiants, précisément, sont-ils seulement ceux que le sujet apporte « du dehors de la classe », ou peuvent-ils être aussi ceux que dispose la structuration culturelle de la classe au fur et à mesure que se construit son patrimoine de lieux, topoi et repères, et dont disposent ses sujets ? Sans entrer plus avant dans la définition de ce qu'est un discours, on peut pointer qu'il est à la fois l'articulation par le sujet inconscient de signifiants qui, structurés dialectiquement à travers une parole, le font avancer dans son telos existentiel en « déchaînant sa vérité[448] », et l'articulation d'un discours préhensible et recevable par une communauté, intégrable par une doxa qui intègre corollairement la possibilité émettrice d'une telle production discursive. Le tout définit la dialectique vive qui existe entre doxa et parole à régime praxique : la première offre des lieux communs à la seconde qui offre à son tour matière nouvelle ou neuve, défigement formel ou non formel de ces lieux communs qui va rendre vivant le trésor du groupe. Mais ce discours, c'est avant tout ce qui vient s'articuler à la croisée d'une parole singulière et d'un code culturel. Dans le cas de la classe, on l'a vu, ce code ne saurait être en soi une langue, ne serait-ce précisément que parce que les enfants arrivent chacun avec « sa lalangue » propre. Ce qui va se construire donc, entre la parole des enfants et les topoi de la culture de la classe, c'est un discours commun, culturel. Ce discours va permettre d'accéder à la véritable dimension du langage, mais indirectement, de façon médiatisée d'une part par les termes offerts par la culture de la classe, et d'autre part par les termes propres à la problématique existentielle du sujet, avec « les mots de sa tribu » pour reprendre l'expression de Mallarmé. C'est cette relation à la marque et à lalangue qui, quel que soit par ailleurs son contenu, va permettre au

[447] Pochet, F. Oury, J. Oury, *« L'année dernière j'étais mort », signé Miloud*, *op. cit.*, p. 170.

[448] Il faudrait développer ici ce que signifie cette expression, qui fait référence à la fonction de l'interprétation, au sens que lui donne Lacan : je ne peux m'y attarder ici, et n'y reviendrai que dans la deuxième partie de cette enquête, lorsqu'une théorie praxique du discours et de l'interprétation pourra être unifiée. Pour une illustration de ce qu'est un tel acte interprétatif, je renvoie au cas de Fathia.

sujet, soit de réussir ce passage à une aliénation à la Loi, soit de ne pas arriver à s'inscrire, lui et son désir, dans l'espace où ce code établit sa législation. C'est ce que l'esquisse d'entrée par Fathia dans le symbolique me semble illustrer : ce n'est pas « ce à quoi » Fathia décide de s'aliéner que l'on juge, c'est le mode sur lequel elle décide de s'aliéner.

La séance de choix de texte instaure un code d'écoute respecté car il permet à chacun, selon ses données personnelles, d'écouter comme il le souhaite, et donc de faire part de ses remarques... Ce sont ces situations et la façon dont elles sont investies qui rendent possibles les processus d'interprétation dont le texte est l'objet. La priorité va toujours au sens : tout autant que la parole singulière, il s'agit donc de maintenir vif le sens que prennent les institutions communes, et qu'elles ne doivent jamais perdre. C'est à travers l'étude de l'institutionnalisation et de la formation culturelle du milieu que l'on pourra comprendre comment a pu se tisser ce filet qui a étayé et retenu Fathia et ses dires.

b. Le topique et le rhétorique dans un milieu culturel

Fathia a utilisé un outil institutionnel : le texte libre, grâce auquel elle a pu mettre des mots sur des choses. Que ce soit de façon poétique, cathartique, etc. c'est une autre affaire. Le sens se négocie : 1. grâce à des institutions qui rendent possible sa mise en question, et 2. à travers des catégories qui rendent son attaque à la fois singulière, car négociée à hauteur d'individu, et commune, car reçue à hauteur de groupe[449].

Les institutions, je propose de les définir comme des lieux : des topoi qui donnent une structure possible à l'expression, ou à l'existence de l'individu à travers le milieu et la doxa dans lequel il évolue. Est concernée ici « Choix de texte » avec ses règles de fonctionnement : déjà deux niveaux d'institution, liés eux-mêmes à ceux, en aval, du Journal et en amont, de l'écriture. La notion d'institution est souple et polymorphique. Par exemple, l'élève, lorsqu'il est dans la classe, écrit son texte au moment prévu ou quand il n'a rien à faire, si cela lui dit ; mais il peut aussi le faire chez lui. Cela n'a alors rien d'un « devoir », vu que le texte est avant tout libre… de ne pas être écrit. L'institution est symbolique, et non strictement

[449] Je ne parle ici que du processus permettant l'advenue du sens : je ne réduis en rien le sens, dans sa substance, à cette seule procédure.

matérielle. Toutes ces institutions forment un ensemble intégré dans le lieu des lieux : la classe et sa Loi. Enfin, la possibilité d'un tel univers est l'objet de la mise au point théorique et pratique par les praticiens de pédagogie institutionnelle — autre niveau institutionnel.

La matière existentielle du sujet va pouvoir se déployer dans cet ensemble topique en ayant à sa disposition les catégories nécessaires pour le faire. Les catégories sont des sémioses et des matériaux possibles parmi lesquels Fathia peut choisir pour s'exprimer ; mais son choix n'est imposé par aucune loi. Ces catégories, ce sont pour le texte libre les catégories didactiques (l'apprentissage de l'écriture et de la lecture) ; les catégories génériques (« texte vrai », « texte imaginaire », « rêve ») rappelées avant chaque lecture pour l'information des récepteurs ; enfin, les catégories techniques concernant des objets et des outils : le support choisi pour écrire — brouillon, cahier de texte libre, etc. —ou plus tard pour l'impression — utilisation de l'imprimerie ou du limographe, etc. 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 un tel treillis fait de symbolique, d'imaginaire et de réel, l'individu élabore son texte, sa parole, et effectue son trajet qui retrouve à chaque étape l'interrogation : Quel sens ça a ? Qu'est-ce que je fous là ? Ce trajet en croise d'autres, et l'ensemble forme réseau au sein de la classe, à la fois produit, émis, reçu et interprété. La structuration de la classe est donc rhétorique. « Rhétorique » est à prendre en son sens anthropologique de circuit de communication unificateur d'un groupe humain diversifié, et non en son sens restreint : c'est une dimension, non une forme. En effet, s'il y avait *une* rhétorique propre à cette classe, elle forcerait Fathia à viser l'écriture idéale selon les canons de sa doxa. Le milieu tendrait alors non pas à la neutralité éthique mais à l'identitarisme ou au cliché. C'est précisément l'écueil que la pédagogie institutionnelle tente d'éviter. Ce qui est propre à cette classe n'est donc pas « sa » rhétorique, ni même sa topique (ses institutions et ses catégories), qu'elle peut partager avec d'autres classes de P.I., mais quelque chose d'autre : sa culture.

c. Les lieux communs et l'aliénation singulière du désir dans la culture du groupe

Schématiquement, ce qui fonde une culture, ce sont ces lois et ces catégories de fonctionnement, proposées aux individus ; mais leur existence se fonde dans le libre choix de ces individus qui décident ou non de se soumettre à la « règle du jeu » de ces Lieux, communs à tous.

Dès la mise en place du groupe, la dialectique s'installe entre le désir de l'individu (instituteur ou élève) et le fonctionnement des lois et des croyances du groupe. Mais les mots du groupe ne remplaceront jamais ceux de l'individu. Pour être producteur de culture, le rapport entre la doxa et l'articulation personnelle de la question du sens doit là aussi être dialectique. Les mots de la classe aideront d'abord l'individu à (re)trouver les siens propres, lorsqu'il se raccrochera aux symboles, aux repères de *tous* — bref à la doxa du groupe. Mais cela, seulement s'il se sent accroché par elle et si elle fait sens pour lui. Puis en retour, en articulant ses propres mots, il viendra renouveler le terreau de cette doxa. Seules ces articulations personnelles nourrissent la croyance et la confiance dans les *mots de la tribu*, et dans ces outils symboliques communs.

Si les individus choisissent d'entrer dans la vie du groupe, alors leurs productions deviendront à leur tour des lieux communs, au sens, cette fois de matière réinvestie et « visitée » par le groupe. Un texte imprimé, un objet rapporté pour la table d'exposition ou fabriqué lors d'un atelier, est utilisé par le groupe au fil du temps. Le texte de Fathia paraîtra dans le Journal puis sera envoyé aux correspondants. On pourra même faire des recherches sur les fêtes musulmanes si cela semble bienvenu à la classe, qui donneront lieu à un album collectif. Il sera surtout, sur le long terme, l'un de ces textes que les générations suivantes pourront choisir lors des séances de lecture. Il n'y sera pas lu comme une simple feuille à ânonner, puisqu'il faudra être prêt à répondre aux questions des autres lors de sa présentation, avoir cherché le sens des mots... Les textes, dessins etc. d'élèves particuliers deviennent dans cette classe patrimoine de la classe au sens fort. *Ce que* veut régler Fathia ne regarde qu'elle : c'est ce qu'elle *leur en dit* à travers son texte qui intéresse les autres. De plus, ce à quoi les autres peuvent rattacher ses mots, c'est ce qu'ils ont de plus commun : leur existence dans la classe. Sans parler de ceux qui choisiront de présenter en lecture le texte de Fathia, pour

parler d'eux plus que pour lire de l'ancêtre. Bref, le texte de Fathia sera un être culturel, et Fathia deviendra auteur. Sa parole aura essaimé.

Et la classe bourdonne d'autres messages semblables. C'est dans cette dialectique que se construit l'histoire d'un groupe et que, de mois en années, des couches superposées de paroles, de noms associés à des textes, des ancêtres produisent l'historialité d'une culture.

Nul totalitarisme culturel dans la structuration d'une praxis, mais une ouverture au singulier, à « l'imprévu ». Les institutions et la culture forment un tissu sur lequel ces trajets tous différents viennent broder leurs arabesques, lesquelles se développent selon leur logiques propres mais en se croisant, en se suivant un instant, effectuant des bouts de courbes en commun. Fathia n'est qu'une de ces arabesques, et n'en est qu'au début de sa course. Celle-ci, dans sa liberté à s'enrouler selon sa nécessité propre, n'en dépend pas moins de ce tissu qui la soutient. Et comme tout tissu, il est fait de fils eux-mêmes singuliers : ce sont toutes les dimensions de la complexité de la classe, ce sont les multiples Lieux, qui vont devenir communs, la diversité des institutions. Et ce tissu deviendra un support de plus en plus solide pour soutenir le poids des arabesques. Elles viendront se dérouler les unes sur les autres, les plus récemment tracées s'appuyant sur les plus anciennes, en les transformant en fils du tissu originel. C'est la formation de la culture. De façon plus fondamentale, ce qui constitue ce tissu primordial, et qui détermine le développement de ces arabesques singulières, ce sont les institutions ; et ce qui la rend vive, c'est le souci d'instaurer un mouvement permanent de défigement de cette doxa en perpétuelle formation. Alors, la classe ne se contente plus d'aider ses sujets à se désaliéner d'une identité figée ; elle lutte elle-même en permanence contre sa propre entropie et génère sa propre poièsis. En bref, l'appartenance à la culture de la classe n'est plus une pâle copie de l'aliénation sociale à une doxa sclérosée, et permet au contraire l'émergence de la dimension du sujet. C'est là que se situe l'éthique d'une praxis : dans l'advenue de l'humain.

2. Images éthiques et dynamique symbolique

> Ce sont les conséquences de ces identifications, à la fois sur le plan social dans la classe, et sur le plan personnel pour chaque enfant, qui nous paraissent devoir retenir la vigilance du maître[450].

La prise en compte des identifications ne concerne pas que l'accueil de l'enfant : elle détermine tout autant le déroulement de la vie de la classe. Encore une fois, la praxis et le sujet apparaissent comme des notions théoriquement et pratiquement indissociables. C'est un point qui sera au cœur de la définition de la « machine praxique », on le verra. Mais cette intrication du sujet et du « social », c'est-à-dire, dans les termes de cette enquête, le groupal, doit être considérée dès cette étape anthropologique de la singularité. Elle va permettre de comprendre comment se nouent les relations entre les sujets et la dimension symbolique et groupale de la vie de la classe, avant que l'analyse de la vie culturelle ne s'y attarde spécifiquement. Concomitamment, c'est donc également avec la question éthique (au sens proprement praxique que cette enquête lui donne) que va frayer à nouveau notre trajet dans la classe coopérative. Venons-en à présent au sort des identifications dans la machine praxique : Dans la classe, à quoi peut correspondre ce « principe symbolique » auquel on s'identifie ? Qu'est-ce qui, en propre, peut revêtir le statut de support identificatoire ? En répondant à cette double question, à travers trois témoignages de la présence de l'éthique dans la classe (l'humour, l'hommage, le courage), on observe un nouveau déploiement de la diversité de la classe.

i. Nom propre, nom commun praxique et humour

a. Nom de P.I. : le nom

L'identification à laquelle vise la classe coopérative est l'identification à un trait auquel l'enfant puisse se rattacher, afin de travailler sa propre identité sans cependant l'y aliéner, et pouvoir ainsi grandir. Ce trait, s'il est de l'ordre de l'introjection symbolique, se porte donc sur quelque chose qui acquiert un statut symbolique : l'image choisie est prise dans sa valeur au sein de la classe, c'est-à-dire, anthropologiquement parlant, dans sa valeur signifiante. Cette valeur est signifiante dans la mesure où elle renvoie à l'ensemble du réseau des places et valeurs possibles dans lequel le sujet peut, au fur et à mesure, trouver des étayages

[450] Vasquez, Oury, *Vers une Pédagogie institutionnelle*, *op. cit.*, p.186.

toujours plus affinés, plus appropriés, plus puissants à aider sa croissance d'être. Ce qui se dessine là, c'est un nom. Un nom qui ne soit pas trop unique et disjoint de l'ensemble des autres nominations possibles au sein du milieu : un nom qui relève plus du nom commun que du nom propre. Mais également un nom qui signifie quelque chose de précis, qui soit tissé de ce trait qui aux yeux de l'intéressé symbolise sa propre valeur : quelque chose qui relève donc, aussi, de l'unicité du nom propre. Dans la classe, la possibilité d'une telle congruence au sein d'une même entité est possible dans la mesure où le milieu du groupe est travaillé par un discours : il ne se limite pas à être une langue, en soi trop proche de la seule dimension du commun, ni *a fortiori* un langage, qui occupe quant à lui à une place trop structurale et abstraite pour concerner un quelconque acte de nomination singulière. C'est néanmoins cette structuration de la classe « comme un langage » qui, dans sa dialectique avec la contingence, mène à l'affirmation d'un contenu et d'un univers sémantico-culturel propres. C'est elle qui offre à l'enfant la possibilité de manipuler ces signifiants selon sa propre tablature fantasmatique, et de trouver ainsi structuralement la seule liberté que la loi praxique travaille à lui offrir : la liberté de son trajet à travers des identifications imaginaires. Bref, c'est dans la dialectique d'une substance éthique et d'une structuration praxique que l'identification d'un sujet à un trait culturel peut ne pas se figer en aliénation de l'agent à la force identitaire de sa doxa. Nous retrouvons là le résultat établi plus tôt dans ce chapitre et dans le précédent.

Mais il faut affiner cette analyse et aller dans les détails de son fonctionnement. F. Zonabend[451], dans sa présentation ethnologique du problème de l'identification au nom, rappelle que pour 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 » : car au sein de ce milieu, qui est en même temps une tablature sémiotique, l'enfant 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 tous les objets, les êtres, les actes, les lieux, les paroles, les lois, etc. … et lui-même. Don de signification et acte de classement sont des processus de même niveau systémique, ce qui permet, du point de vue du pôle

[451] Françoise Zonabend, « Nom », *in* Bonte, Izard, *Dictionnaire de l'ethnologie et de l'anthropologie*, *op. cit.*, p.508sq.

subjectif, 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. L'analyse de la vie culturelle de la classe nous permettra de voir que c'est par la gestion institutionnelle de cette relation entre la norme culturelle et le sujet intime, et par elle seule, que l'identité de soi ne se limitera pas à une « personnalité de base », et aidera le sujet à progresser dans l'articulation de son désir à travers la dialectique de la demande.

Dans la mesure où l'on se situe dans un groupe de dimensions restreintes, il peut se produire un phénomène d'identification personnelle forte, par exemple aux métiers, mais également aux ceintures. En cela, les noms de la classe jouent un rôle proche de ceux que Lévi-Strauss reconnaît aux noms propres : toute personne, dans toute société, est toujours individualisable au sein d'un groupe minimal plus ou moins large. Il y a arrêt de l'indistinction et de la perte de l'unarité soit dans la masse, soit dans l'atomisation. Cet arrêt se fait par la sortie précaire et jamais totale de l'anonymat qui, à l'échelle macrosociale, condamne le sens, mais aussi, à l'autre pôle, par les tentatives toujours à recommencer de dégagements partiels, éphémères, du réel dans lequel vit le psychotique. Un réel qui a pu faire dire à Miloud qu'avant d'arriver dans la classe coopérative, il était mort. Mort à son unarité, à sa singularité, et donc au divers que peut arriver à contenir un nom, en son sein et de par sa capacité à « faire de l'un ». Contre les pressions aliénatoires totalisantes de la mégamachine sociale ou de la psychose, au bord de ce gouffre où le désir peut à tout instant se perdre dans l'indistinction de l'absurde ou de la folie, la classe coopérative, avec ses pro-positions de noms communs, offre des branches pour se rattraper. Mais, et l'on retrouve alors la dimension sémiotique de l'enjeu, ces branches n'apparaissent que si le sujet les perçoit, ce qui implique qu'il leur confère une valeur réelle et active dans sa propre vision du monde. Autrement dit, il faut que la vie de la classe ait à ses yeux besoin de tels statuts institutionnels, pour qu'il aliène sa personnalité à certains traits pertinents de ces choses institutionnelles et culturelles que lui pro-pose ce milieu. Cette valeur active, c'est ce que l'on peut rattacher, dans la typologie de Lévi-Strauss, à la fonction de classement, système dont la réussite réside dans la participation de ses sujets :

> 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[452].

Ces relations d'identification par introjection symbolique, entre le sujet et ce que lui offre la classe comme autant de moyens de progresser dans la construction de soi, ont un effet particulièrement important, puisqu'il assure au sujet une capacité de résistance au sein de la précarité quotidienne. L'identité assez assurée par cette reconnaissance, est le meilleur moyen de ne pas exacerber le besoin de se caparaçonner dans la bulle d'une imaginaire monade qui se suffirait à elle-même : c'est le meilleur antidote à l'excès de l'identitarisme et du protectionnisme. Le renforcement du sujet le rend à la fois moins vulnérable et plus souple face aux paroles d'autrui. Le travail institutionnel qui est fait sur cette relation autorise cette fois la protection du sujet vis-à-vis de ce qui peut être dit sur lui, dans le cadre de la classe. Encore une fois, c'est seulement dans ce cadre qu'il y a protection symbolique : attaquer un trait d'identification n'est pas attaquer l'individu dans son intégrité, et aider Fathia à dépasser son infirmité n'est pas la condamner à mort.

b. Un humour de soi

C'est entre autres ce qui permet de développer la vertu de l'humour, sur laquelle on aura l'occasion de revenir dans la seconde partie de cette enquête, lorsque l'on s'appesantira sur la portée éthique de la stylistique de quelques auteurs de pédagogie institutionnelle. Dans le contexte présent, j'entends l'humour tel que le définit Jean Oury, comme étant la fonction du sérieux et du précaire. Il n'est rendu possible que par la qualité du milieu, et ne peut apparaître que quand l'angoisse n'est pas trop massive, et que le rapport des enfants à la situation, sécurisé, devient souple et lucide. Je rapporterai à titre d'exemple cette situation décrite par Catherine Pochet :

> 14 heures. *Choix de textes*. Judith met en scène Renélia, 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 Judith[453].

Cette scène intervient après une période où les taquineries mutuelles entre les enfants envenimaient l'atmosphère dans la classe, et révélaient une certaine ambiance que le groupe avait dû affronter et traiter.

[452] Zonabend, « Nom », art. cit.
[453] Pochet, Oury, Qui c'est, l'conseil ?, op. cit., p.236.

Une telle intervention de Judith eût crispé Renélia, qui aurait répondu par un coup de croc ; or, ici, rien de tel. L'humour, dans ce cas précis, n'est à confondre ni avec du sadisme (cas extrême de jugement ironique) chez Judith, ni avec du masochisme (cas extrême d'autodérision) de la part de Renélia. Il réside dans la possibilité de ne pas souffrir narcissiquement d'une critique car cette dernière touche seulement *un trait* de soi, et non le moi dans son principe de protection, dont l'intégrité et le narcissisme ne sont pas mis en danger. L'humour est une exemplarisation de l'éthique praxique. Il ne s'attache pas aux individus sinon pour protéger leur édifice, et au contraire, il englobe dans son respect l'humanité commune aux émetteurs et aux récepteurs du message ayant valeur d'humour. Conscient de sa propre faiblesse quand on peut rire de soi-même, on devient donc capable de tenir compte des faiblesses d'autrui et de les respecter. Cela ne signifie pas qu'on sache toujours où ces dernières commencent : blesser quelqu'un est toujours possible, et Catherine Pochet, responsable adulte, reste vigilante ; mais la lucidité et le respect seront d'autant plus assurés que la possibilité sera laissée à quiconque d'exprimer dans l'espace de parole approprié son éventuel mécontentement : or dans une classe coopérative, ces espaces de parole scandent la journée (depuis le Quoi de neuf ? jusqu'au Bilan météo de la fin de journée), et la semaine (Conseil). La fonction de l'humour est assurée, à hauteur de situation, même si, personnellement, on peut occasionnellement « manquer d'humour ». Si le milieu est assez sainement institutionnalisé, il est alors possible de « rattraper » : l'humour n'attaque pas la confiance que l'on peut avoir envers l'Autre, c'est-à-dire envers l'institution commune, au-delà des conflits avec les autres. On va y venir.

Corollairement, une telle concordance entre la capacité d'humour et la qualité des relations au sein du groupe fait donc aussi de l'humour un signe : nous retrouvons la problématique sémiologique. Comme l'angoisse est un « compteur Geiger à désir », l'humour est un indicateur de qualité éthique ; mais tout comme l'angoisse, il n'en est la sémiologie que parce qu'il est intégré à une sémiotique plus fondamentale. Sémiotiquement parlant, l'humour réclame plus qu'aucune autre attitude discursive la présence d'une communauté d'ethos : sans elle, la communication sur le mode humoristique est impossible, puisqu'elle est radicalement irréductible à la seule valeur d'information et à son obsession de la signification stricte des

termes transmis. Mais cette communauté fonctionne à l'inverse de celle qui fonde l'ironie, qui est basée non sur une cohésion entre les deux postes actanciels au détriment d'un troisième, *iste*, objet d'un jugement négatif et par là exclu. Dans le cas de l'humour, au contraire, c'est une faillibilité commune aux sujets qui est au contraire affirmée. Il s'agit d'une communauté qui ne rejette pas la négativité à l'extérieur d'elle-même comme pour mieux s'assurer de sa propre définition et du bien-fondé de son propre (amour de) soi, mais qui réinjecte en son sein même cette négativité sous forme de doute, et comme on dit, cette « capacité à se foutre de soi-même ». Si une telle communauté existe, alors l'individu à propos duquel « nous rions » se sentira lui aussi appartenir à ce « nous », et ne se vivra pas comme stigmatisé et rejeté : le soi groupal l'assurera d'une protection contre laquelle il pourra monnayer la vexation narcissique dont il fait l'objet. On assiste donc bien à l'impératif moral du respect du sujet, par lequel l'ethos du groupe n'est pas la formation d'une doxa identitariste refermée à l'autre, mais une véritable base de vie culturelle à régime praxique, ouverte sur l'autre mais aussi sur elle-même, ses doutes, ses failles.

Je laisse à Jean Oury le soin de donner un écho à cette question de l'humour : résonance qui ancre la question de l'humour dans l'enjeu praxique profond, et qui cependant n'agit que comme un écho, c'est-à-dire le respect de cette conscience du précaire.

> On oppose Collectif et Individuel et, en les opposant, on implique une extériorité. Il est vrai qu'il y a un niveau spécifique du Collectif distinct du champ individuel ; mais ce n'est pas pour autant qu'il est extérieur, comme on dit qu'il y a un dedans et un dehors. Pour pouvoir le situer plus logiquement, nous devons faire appel à des notions topologiques de réversions : opérateurs dont la fonction phallique n'est qu'un cas particulier.
>
> C'est en ayant à l'esprit cet abord logique du problème, que nous pouvons parler de la notion de fantasme de groupe dans le champ du Collectif. Chaque personne qui travaille là a ses fantasmes personnels qui induisent tout un système de relations qui donnent des configurations que nous appelons « constellations ». Or, ces fantasmes individuels, vidés de leur contenu imaginaire, sont pris comme une sorte de monnaie d'échange à l'intérieur du groupe. C'est cette fonction de monnaie d'échange qui peut nous faire approcher de la notion plus symbolique des fantasmes de groupe. Il existe une sorte de bourse des valeurs de ces fantasmes circulants : leur cote ne dépend pas de l'importance qu'ils ont respectivement pour les individus. Si le sujet est vraiment branché dans son travail, s'il n'est pas obnubilé par toute une série de défenses, il met en valeur une dimension fantasmatique sublimatoire. C'est la prise dans une circulation symbolique de l'objet de ces fantasmes (la Chose) qui peut donner un certain style au Collectif et la capacité d'accueillir les aspects les plus insolites de l'individu psychotique qui vient pour se « soigner ».

> Ne voit-on pas là se profiler à nouveau cette fonction indispensable pour assumer notre présence et y survivre : l'Humour[454] ?

c. Le nom du pair (nom, institutions et culture)

On peut gloser cette présentation en pensant au statut singulier que revêtent les noms d'un individu dans une culture praxique : le nom qu'il porte, celui qu'il apporte à la classe, les noms d'emprunt qu'il y peut prendre, et le nom avec lequel il en ressort.

Dans le cas de la classe coopérative, l'individu arrive avec un « donné » : son nom propre. Ce nom propre, irréductible, rappelle que la classe est intégrée dans une société et que les enfants proviennent d'horizons familiaux et socioculturels divers : sans tenir compte d'une telle intégration, il est impossible d'articuler la structure de la classe avec le vécu des sujets. De nombreuses monographies évoquent ainsi la le lien entre les problèmes d'enfants et leur relation à la langue et à lalangue, l'historialité familiale qui souvent se love dans le choix d'un patronyme, toute entière présente dans ce prénom et ce nom de famille, au point de renforcer les éventuelles relations qui existent entre le nom et la personne, dans ses composantes mêmes (physiques, psychiques, sociales) :

> (…) le nom peut être doté de propriétés telles qu'il y a interaction entre l'individualisation par le nom et le statut, effectif ou prédictible, du destin individuel correspondant[455].

Les noms propres *stricto sensu* sont autant d'icônes du sacré ou du destin (familial, dans nos civilisations séculières), les valeurs *propres* à chacun, non échangeables.

Du point de vue de l'action que la culture de la classe peut avoir sur la façon dont le sujet se parle, ce donné ressort du domaine du contingent. Il faut accueillir pour lui-même ce donné, car cette contingence importe dans le tissu des institutions de la coopérative un sémantisme dont il est impossible de ne pas tenir compte, si l'on veut que les autres nominations possibles, au sein des institutions de la classe, ne viennent pas « glisser sur la personne d'un écolier comme l'eau sur les plumes d'un canard[456] », laissant le propriétaire

---

[454] Jean Oury, « Quelques Problèmes théoriques de psychothérapie institutionnelle » (Journées d'études sur les psychoses chez l'enfant, Paris, 21-22 octobre 1967) *in* Jean Oury, *Psychiatrie et Psychothérapie institutionnelle. op. cit.* (première publication dans *Enfance aliénée, Recherche*, septembre 1967), p.185.

[455] Zonabend, « Nom », art. cit., p.509.

[456] René Laffitte, « Xavier, la classe et l'indicible », Commentaire à la monographie de Mireille Perbal, « Le réveil de Xavier ». Textes non publiés.

du nom imperméable à cette infusion symboligène. Cette infusion, elle se fait dans le bain des institutions de la classe, noms communs qui désignent une place ou une fonction, et qui déploient une pluralité de possibilités d'identification. Les métiers, les ceintures, etc. aident à greffer des identifications et à re-construire des repères. « Le responsable du Journal », le « Trésorier », etc. : c'est depuis la place de son métier que chacun peut s'exprimer régulièrement. Cela reprend le processus que la monnaie, à un niveau encore plus fondamental, avait déclenché en mettant en contact avec le phénomène brut de la valeur même le petit qui se sent « nul ». Cette identification à un nom n'est pas figée, ce qui marque bien la spécificité de la situation praxique par rapport à la diversité relevée par une typologie strictement anthropologique :

> La fonction distinctive, qui consiste à se reconnaître dans l'interpellation ou à être reconnu dans la référence, à travers l'énonciation de son nom, varie selon les sociétés. Certaines d'entre elles identifient chacun de leurs membres par un nom unique, qui s'éteint avec celui qui l'a porté ; il en est qui attribuent plusieurs noms à un même individu, la référence pouvant varier aussi bien avec les moments de la vie qu'avec les positions d'énonciation visant le même sujet ; à l'inverse des deux situations précédentes, certaines sociétés n'utilisent que des dénominations collectives : l'individu n'est alors identifié que comme appartenant à une classe d'individus[457].

Il n'est pas question pour l'action pédagogique de se focaliser sur cette dimension, mais de la mettre en rapport avec d'autres signifiants grâce auxquels l'enfant pourra se trouver. Et, dans les cas les plus problématiques, se retrouver, sortir d'une aliénation à un nom, un fatum dont il se croyait jusqu'alors prisonnier. Alors il peut se réconcilier avec toute l'unarité de ce trait qui le signe. Ce nom propre, unique, le sujet l'apporte *dans* et *à* sa classe. Ce nom propre marquera ses créations, son parcours ; c'est lui qui restera lorsqu'il aura rejoint la cohorte des ancêtres, nom qui sera paré à la fois de la singularité signée de ses œuvres (ce qu'il a apporté à la topique culturelle[458]) et de son appartenance à la communauté, de par ses attributs qui lui viendront des statuts qu'il aura eus de son vivant dans la vie des institutions.

Ces attributs viennent à l'individu des plusieurs autres noms qu'il recevra au cours de ce parcours dans la localité de la classe, son statut variant selon les situations de la vie du groupe. La classe offre à des enfants la

[457] Zonabend, « Nom », art. cit., p.509.
[458] Cet apport sera étudié en détail lorsque j'aborderai la dialectique entre l'existence poiétique du sujet et la vie topique de la culture de la classe coopérative.

possibilité de s'identifier non pas à de purs statuts anonymes, mais à des noms communs. Des noms de métier, à des noms d'équipe, décrivant un niveau de comportement ou la fiche technique d'un métier. L'individu, au fil des situations, peut très bien n'appartenir qu'à une classe d'individus, situation relativement rare mais présente quand prime l'aspect machinique de la classe, lors par exemple de l'organisation des ateliers, du tirage du Journal, des passages de ceinture de niveau, etc. Dans ce cas, il y a à la fois désignation par classe d'individus et convocation de la compétence précise pour laquelle on les convoque : « Les bleus en imprimerie, vous vous occupez de vérifier les composteurs avant le tirage. » On observe alors ce respect de la personne dans le rapport qui existe entre la personnalité et les ceintures de comportement. Dans la définition des statuts et leur attribution aux enfants,

> Pas question (…) de s'occuper de la « personnalité ». (…) Il serait injuste et nocif de sanctionner de la même façon, d'exiger la même chose de Marco, le bébé joueur (…) et de José, chef d'équipe (…). Pour faire image, il m'arrive de rappeler à certains enfants qu'on peut être grand par sa taille et petit dans sa tête[459].

La personnalité n'a pas grand chose à voir dans le critère de la ceinture de comportement : c'est un cas typique où la praxis ne se rabat pas directement sur l'existence afin de la sanctionner. L'efficacité des ceintures réside plutôt dans l'utilisation d'une telle relation, mais empruntée dans le sens inverse : l'institution des ceintures est là comme une pro-position dont le sujet peut ou non utiliser ensuite l'étayage afin de progresser quant à ce qui le concerne en propre. C'est autour de cette possibilité d'identification que se fait le lien entre d'un côté la singularité du subjectif et de l'existentiel, et de l'autre la normalité du praxique et du culturel. Il y a, dans ce rapport statutaire, une *simplification* volontaire qui n'est pas étranger à la vertu d'anonymat du « nom commun » : il n'y a pas de jugement dans l'acte de désigner quelqu'un par sa ceinture, selon l'activité pratiquée, mais la reconnaissance d'un statut. Sinon, être ceinture blanche ne désignerait plus un stade du développement, mais une stigmatisation. Mais une différence essentielle existe entre cette simplification et la simplification que l'on observe à régime macrosocial : la première ne touche qu'une dimension, et non tout l'être du sujet ou toute la vie de l'atomium de la classe. Favoriser le fonctionnement de cet atomium, c'est certes l'affiner et lui permettre de respecter et de démultiplier la

[459] Laffitte, *Une journée dans une classe coopérative*, *op. cit.*, p.78-79.

complexité vive du groupe ainsi que la participation de ses sujets ; mais cela passe par la mise au point, dans la sphère normative et technique, d'outils efficaces, donc simples. Les statuts sont des outils : pour la classe, ils servent à faire produire la machine au meilleur rendement possible. Cette utilité établit, pour le sujet, leur statut de médiations, ils lui servent à se repérer et à ne pas avancer dans le brouillard. Sans parler, par ailleurs, des situations où le statut est idéalement, voire totalement anonyme, dans le cas des amendes notamment, dont le but, par la médiation de la sanction symbolique, est l'éviction maximale des investissements affectifs et imaginaires entre les individus.

De la contingence du nom propre et de l'anonymat de la topicité institutionnelle, naît le nom culturel. Mais ce nom n'émergera, définitif, qu'une fois le sujet parti de la classe. Les attributs qu'il condense, l'individu les aura acquis, travaillés, échangés durant son séjour dans la classe, et ses statuts changeant lui auront permis d'avoir une présence de l'ordre de l'existence et non du figement : il aura atteint une expression singulière, maîtresse de ses mouvements, au lieu de n'être que cette « personnalité » culturelle. Ce statut de *persona* figée, il en léguera le contenu unique au groupe une fois mort, c'est-à-dire une fois qu'il se sera départi d'avec la vie de la classe[460]. Une fois franchi ce départ, l'individu partira déployer son être dans d'autres situations, praxiques ou non, en articulant son nom propre à travers d'autres tissus culturels, en quête de nouvelles topiques où faire éclore toujours plus la singularité qu'il porte en lui. À condition, bien sûr, que s'établisse entre lui et les milieux qu'il traverse, une relation praxique qui déploie la possibilité de sens. Une possibilité qui, je le rappelle, n'est pas donnée d'avance, et qui ne peut advenir que si le sujet s'en empare, et si on lui laisse assez de moyens pour cela.

« La praxis est une possibilité qui s'épuise totalement dans son actualité » : voilà un énoncé qui peut sembler absurde si l'on s'en réfère à un cadre philosophique traditionnel, mais que le parcours à travers tout le circuit praxique nous aidera à mieux appréhender. En attendant, il nous faut pousser plus avant

[460] Cet apprentissage de la coupure est à l'horizon de toute culture : il est donc prévisible qu'il surplombe aussi l'étude que l'on mènera plus tard sur la culture de la classe coopérative. D'autant plus que, concernant l'accès au symbolique, l'apprentissage du deuil reste la principale tâche que se fixe une praxis pédagogique.

l'interrogation de cette formation de l'unarité du sujet au travers du tissu des identifications, et analyser la dialectique qui se resserre entre l'identité culturelle de l'individu et sa singularité en tant que sujet.

ii. Idéal du moi, idéal du groupe et hommage

a. Re-connaissance envers la valeur

> Les problèmes ne sont pas résolus mais, posés autrement par le contexte, ils deviennent solubles.
>
> (…) Parlés, les transferts passent par le Symbolique, par des signifiants communs. La dialectisation et l'évolution deviennent possibles.
>
> (…) C'est entre eux que ça se passe.
>
> Ces transferts latéraux favorisés viennent concurrencer et minorer la relation maître-élève. Ça transfère dans la classe et souvent plus qu'ailleurs.
>
> Sur un fond d'activités et d'institutions précises, ces transferts deviennent plus facilement repérables. (…)
>
> Ce qui se passe entre eux… réjouis-toi pédagogue, c'est avec ça que tu travailles : tu vas pouvoir faire avec, intervenir, favoriser les groupements, utiliser les constellations, remanier les équipes de travail et même… parler au Conseil[461].

L'importance des transferts latéraux ne se mesure pas au seul dégagement de l'adulte des relations spéculaires, mais au déploiement des relations au sein du groupe. Pour peu que les institutions remplissent leurs fonctions de gestion de la vie de la classe et que des points de lecture en assurent l'analyse permanente (ce que l'on verra dans le chapitre suivant ainsi que dans une partie ultérieure de cette enquête, concernant les praxis d'élaboration de la pédagogie institutionnelle), la machine structurale permet de mettre au point un milieu dont le fonctionnement même rend indispensable une telle organisation des relations. On a donc à faire à un milieu qui rend une telle complexité organisationnelle nécessaire, afin de répondre efficacement à la production du savoir, de l'apprentissage et de l'expression. Cela peut marcher à plusieurs niveaux.

Mais l'identification de l'enfant se fait également au groupe dans sa totalité (individus, intérêts, aspirations), et Wallon parle à cet égard d' « identification du petit enfant avec son ambiance affective[462] ». Ainsi, il est intéressant de voir que les enfants peuvent signer un texte en commun, d'un « tous » qui signifie réellement une unité groupale.

---

[461] Pochet, F. Oury, J. Oury, *« L'année dernière j'étais mort », signé Miloud, op. cit.*, p.126.
[462] Cité dans Vasquez, Oury, *Vers une Pédagogie institutionnelle, op. cit.*, p.182.

> *Il a plu*
> Nous sommes allés dans le terrain. Le ruisseau déplace la terre. Il creuse quand il coule vite. Il dépose du sable quand il ralentit. Nous avons vu un torrent et une embouchure de fleuve.
> La péniche vide est haute sur l'eau. Elle s'enfonce si on la charge de cailloux. C'est comme sur la Seine.
> Nous avons construit un barrage : le torrent est devenu un lac. Mais nous n'avons pas bâti d'usine électrique !
> Tous[463]

Il n'est pas possible, en toute rigueur, de parler de fantasme de groupe[464] : le fantasme est quelque chose de l'ordre du singulier, de par son ancrage dans le réel. Par contre, il n'est pas impossible de voir se construire une identité de groupe autour d'une image idéale, que l'on peut nommer idéal du groupe, au même titre que l'on parle d'un idéal du moi. En effet, en ce qui concerne le pur registre imaginaire de la sphère de l'idéal, on observe ces constructions d'images culturellement survalorisées, et qui agissent tel un support identificatoire, dont ce sera par ailleurs la tâche praxique qu'il ne soit pas pour le sujet un facteur d'inhibition ou d'inféodation, mais au contraire une aide à l'affirmation de sa propre singularité. Cet idéal du groupe, dans la classe coopérative, c'est « les grands ». Leur statut est défini autour des notions de la triade responsabilité/liberté/pouvoir, le tout étant sanctionné par la couleur de leur ceinture en comportement. Leur image de responsables qui aident la classe à bien marcher est grande. C'est ainsi que René Laffitte a pu écrire une

> *Ode aux chefs d'équipes*
> C'est vrai, je suis content de voir grandir mes élèves. Mais ce n'est pas par sentiment du devoir ou de la mission accomplie que je me réjouis. C'est parce que dans cette classe coopérative, j'y ai intérêt.
> Sans ces éléments forts, ces personnages-balises qu'engendre la classe institutionnelle (hiérarchie de statuts, des exigences et des comportements), je serais bien démuni pour aider les élèves à évoluer. Supprimons ces repères (exigences précises, échelles de comportement), supprimons ces chefs d'équipe, ces responsables, leur statut, et leur compétence, connus et reconnus, éléments, signes parmi d'autres signes, supprimons Yolande, Guillaume ou Manuel : qui va « capter » et aider Raymond le gitan, Yves le pleureur qui s'oppose au maître, Angéla la mutique qui en a peur, Christian l'effaré, Luc l'emprunteur, ou d'autres ?

---

[463] Vasquez, Oury, *De la classe coopérative à la Pédagogie institutionnelle*, *op. cit.*, p.243.

[464] À propos d'un l'article de Félix Guattari sur la transversalité, voici le jugement qu'a porté Oury, et qu'il rappelle dans cet entretien avec Marie Depussé : « C'est un très beau texte, très riche. (…) Mais il y a une insistance sur le désir de groupe, une distinction entre ce qu'il appelle les « groupes sujets » et les « groupes assujettis », qui, tout de suite, m'a inquiété. J'ai discuté avec lui et je lui ai dit qu'un fantasme de groupe, ça n'existait pas. Rien n'est plus irréductiblement singulier qu'un fantasme. Sur le moment, il a cédé. Il adit : « On va parler d'un fantasme symbolique. » Là, ça ne voulait plus rien dire ! Ce désir de groupe, c'est ce qui va devenir l'éros de groupe. » (Depussé, Oury, *À quelle heure passe le train…, op. cit.*, p.232.)

> Je me retrouverais alors englué dans des rapports de force épuisants, piégé dans des face-à-face meurtriers… Ces phénomènes inconscients, non contrôlés, transformeraient la classe en arène, en tribunal imaginaire, en nurserie scabreuse : en enfer pavé de bonnes intentions.
>
> Sans aucune démagogie, je peux dire merci à Yves, et à d'autres[465]…

Il s'agit de l'ode d'un sujet de la praxis à d'autres sujets. Pas à tous, ni n'importe lesquels : à des sujets par rapport auxquels s'opèrent des identifications, et qui constituent donc une « accroche » pour le désir des autres sujets — y compris parfois de la part de l'instituteur lui-même, qui peut se vivre comme un chef d'équipe lui-même.

Sans le désir des enfants, la classe ne sortirait pas de l'imaginaire de l'instituteur, pas plus d'ailleurs que l'instituteur lui-même ne sortirait de l'imaginaire aliénant des relations au sein du champ éducatif, c'est un fait. Mais plus encore, la classe ne *continuerait* pas d'exister, ne croîtrait pas en complexité organisationnelle et en robustesse de charpente, ni ne permettrait la dialectique des identifications, sans les chefs d'équipe. L'« Ode » n'est pas la formation d'une caste : comme Yves, on peut être un petit qui s'identifie au chef d'équipe, puis devenir soi-même chef d'équipe. Grandir est possible pour tous, et les chefs d'équipes sont eux-mêmes intéressés par le fait que les autres grandissent : leur métier devient alors plus léger. Et si l'instituteur s'adresse aux chefs d'équipe, c'est parce que leur statut, qui repose sur une pertinence dans les critères, est reconnu par les autres élèves et fonde la confiance en ceux qui le revêtent : ils drainent les énergies de la classe, ils iconisent à la fois la diversification, la mise en relief et le relais des identifications. Les chefs d'équipe sont, incarnent un idéal du groupe qui aide chacun à travailler son propre idéal du moi : par eux s'effectue l'accès au symbolique, ils se retrouvent pris au « piège »… du groupe — et non plus immédiatement de la société, comme ce pourrait être le cas s'il n'existait de possibilité d'identification, ou de rejet, qu'envers le personnage-relais de l'instituteur. La classe coopérative conserve toujours la conscience du danger de « conformer ». Ainsi, ce texte qui se clôt sur un « merci à Yves, et à d'autres » est à la fois la reconnaissance d'un personnage-responsable crucial pour la praxis (le chef d'équipe), et la reconnaissance de tout sujet potentiellement susceptible d'accéder à ce statut. À travers

[465] Laffitte, *Une journée dans une classe coopérative*, *op. cit.*, p.135.

l'idéal du groupe, c'est à tout le groupe que l' « Ode » est adressée, une adresse médiatisée par la valeur des statuts qui font de ses chefs d'équipe des personnages fiables. Est ici loué ce que ce groupe a de sérieusement louable.

On est aux antipodes du « Tous les enfants sont les mêmes », œcuménisme où on les aime tous sans distinction, sans aucune prise au sérieux de ce qu'ils valent singulièrement, et où donc, au nom d'une idéologie de l'enfant, on méprise la valeur du sujet humain et l'exigence, le courage dont il faut témoigner pour ne pas céder sur son désir. Pas plus, n'a-t-on à faire à un « Merci à ceux qui le méritent et pas aux autres ». Le sens de cette adresse, ce serait plutôt : « En tant que responsable de la classe coopérative, merci à ceux qui aident la classe coopérative ». Aucun merci éthique n'est anonyme ni général, mais permet cependant de respecter tout individu humain, l'humain au sein de tout individu. On retrouve là la même formule que celle qui définissait l'humour. Cette « Ode » vient à la toute fin de l'après-midi de cette *Journée dans une classe coopérative* : elle sonne comme un récapitulatif de l'éthique du groupe, à la fois de sa structure et de ses repères symboliques, bref comme une image symbolisant, contenant et identifiant cette classe aux yeux de son sujet instituant. Et il est vrai qu'à la lecture de l'ensemble du livre, domine le sentiment d'une profonde *harmonie* dans une classe où, cependant, les mélodies sont toutes singulières.

Et dans une corrélation à l'éthique qui n'est plus pour surprendre, on retrouve sur le plan sémiotique l'écho à cette sortie du couple particulier/universel. L'ancrage de toute praxis dans le singulier, dans son refus de cette logique penche dans ce qu'à la suite de Peirce, on peut nommer une logique du vague.

b. Singularité et défigement des images

Mais l'identification à des images, aussi symboliques soient-elles, ne suffit pas à faire de la classe un milieu productif et vivant. Car d'où les chefs d'équipe tiennent-ils leur prestige, sinon de leur efficacité à diriger une équipe ? Et d'où vient l'association entre la valeur d'un chef d'équipe et son équipe, sinon du sens de cette dernière ? Or, ce sens serait nul si l'équipe n'était utile à la vie du groupe, et à la production : d'où l'importance primordiale de mettre avant tout en place une classe *coopérative*. C'est dans cette organisation de la situation de production qu'est la classe, que va s'ancrer l'action thérapeutique d'une pédagogie

institutionnelle. C'est de là que les chefs d'équipes tirent leur statut institutionnel, lié lui-même au statut de chaque équipe, qui est une institution de la classe.

> Il est vital d'arriver à canaliser, à « piéger » et utiliser des énergies, en favorisant certaines prises en charge D'où une autre institution :
> *Des équipes permanentes…*
> …qui peuvent servir à la fois de refuge et de lieu d'entraînement, d'apprentissages scolaires et sociaux, captent et localisent souvent de salutaires « transferts latéraux ».
>
> C'est Manuel qui va aider efficacement Luc et libérer le maître [référence à la monographie de « Luc l'emprunteur », plus tôt dans le récit], Guillaume qui apprend à Yves, et Yolande qui aide Angéla à écrire. Ces chefs d'équipe focalisant certains problèmes délicats laissent l'adulte partiellement « hors du coup », ce qui lui permet de rester vigilant et disponible.
>
> Pour que la prise en charge et l'entraide jouent, il est donc important que ces équipes soient hétérogènes quant aux caractères et aux niveaux scolaires. Dans ma classe, elles sont matérialisées par des groupes de tables. Elles ont à gérer du petit matériel collectif (colle, ciseaux, fiche avec des modèles de lettres majuscules, livres, fichiers).
>
> Elles ont aussi un rôle capital dans la production : ce sont en même temps des équipes d'imprimerie. À tour de rôle, elles ont la responsabilité d'un tirage jouant un rôle de médiateur : la page à imprimer, objet commun, est à faire et affaire de tous. (…) L'équipe est le lieu de référence privilégié de l'individu (surtout le petit ou le nouveau). C'est là qu'il demande, et trouve souvent, aide, écoute ou remise en place[466].

C'est ainsi que l'identification dont peuvent faire l'objet les chefs d'équipe a d'autant plus de chance de rester dans les limites du second type d'identification (c'est au travail du groupe et à la maîtrise de l'instituteur, par une analyse permanente, de faire en sorte que cette situation ne tombe pas dans une identification plus aliénante).

On aura peut-être remarqué, dans la citation qui vient d'être livrée, le prénom de Yolande, la petite fille que nous avons déjà rencontrée s'identifiant à sa chef d'équipe Maria. Ici, elle est devenue elle-même chef d'équipe, et aide Angéla à écrire. Ce petit détail mérite que l'on revienne à Yolande et à son évolution, pour nous apercevoir que cet idéal du « grand », tout le monde peut y accéder, et que cet accès ne signifie pas l'aliénation uniforme de l'individu à une « personnalité de base », mais forge une identité de nature culturelle tout en préservant la singularité du sujet. Bien sûr la question des identifications n'épuise pas toute la complexité de la machine-classe et des effets qu'elle a pu jouer sur le parcours de la petite, puis jeune fille. Yolande, enfant en retard scolaire, aux fosses nasales obstruées, privée de vision binoculaire et

[466] Laffitte, *Une journée dans une classe coopérative*, *op. cit.*, p.111-113.

souffrant de troubles du langage, qui apparaît au début comme ce « grand bébé » paniqué, par moments hébété, bouche ouverte, rejetée ou oubliée par le reste de la classe, comme en attestent ses résultats au sociogramme, va finir par devenir « une belle jeune fille » : à son départ de la classe, elle « parle très bien, fort, et à bon escient. (…) Elle a laissé pousser ses cheveux (…). Les oreilles, le nez, la gorge, tout s'est arrangé[467]… ». Elle quitte le groupe avec le statut de chef d'équipe, ceinture bleue en comportement et en imprimerie — entre autres. Elle a été petite, et la classe l'a aidée à grandir. La monographie qui retrace son parcours dans la classe de perfectionnement s'intitule « Yolande la grande »…

« La grande » : dans ce qualificatif nominalisé, que lire ? Un attribut désormais constant, mais acquis par Yolande de par la force d'avoir osé affronter ses points de faiblesse, ses angoisses, d'avoir passé le seuil après lequel grandir est un effort permanent, mais enfin possible. Dans « la grande », il y a toute une identité travaillée d'une pluralité : la durée du passé composé, qui a mené d'un passé bloqué, massif à l'émergence de l'état présent : « qui a grandi » ; et la durée de l'adjectif verbal, connotant le progrès, à la fois progressif et à venir : « devant grandir », toujours plus. Il y a tout sauf l'immobilité qui clouait Yolande à une place pour elle, une signification d'elle-même à laquelle elle s'était déjà résolue mais dont elle a trouvé le courage, donc le sens, de se défaire. Dans « la grande », il y a l'hommage rendu à la valeur du sujet, à la meilleure image de soi à laquelle elle accède au regard de ses « contemporains » et qu'elle laisse aux autres, enfants qui liront ses textes, ou praticiens qui se réfèreront à son histoire pour aider, dans leurs propres classes P.I., d'autres sujets à éclore. Mais c'est avant tout à ses propres yeux que Yolande est grande, en tant que sujet : cela seul lui permet, selon les critères de cette praxis, de devenir grande aux yeux de sa culture, pour laquelle elle peut devenir une ancêtre. La définition traditionnelle des ancêtres est d'être des géants sur les épaules desquels nous sommes juchés, et grâce auxquels nous pouvons nous élever à notre tour. Les ancêtres sont des gens qui sont devenus grands et qui nous lèguent leur grandeur : c'est un « devoir être grand » qu'ils nous imposent. Et contrairement à ce que traduit de cet impératif sa lecture à régime macrosocial, emprisonnant les sujets dans le culte unique de la tradition et de l'Idéal par opposition à la

[467] Laffitte, *Une journée dans une classe coopérative*, *op. cit.*, p.107.

culture de la Différence[468], ce « devoir être grand » n'implique pas que nous nous humilions aux pieds des idoles défuntes mais que nous grandissions nous-mêmes[469]. En la matière, le critère de la praxis consiste à laisser l'individu accéder à ce qui en lui relève du sujet, à quelque chose qui soit, donc, de l'ordre du vrai (au sens lacanien du terme). Cette dialectique entre vérité du sujet et construction historiale d'une culture n'est ici qu'indiquée ; elle fera l'objet du second moment de l'étude de la classe. Il importe néanmoins de noter que c'est ici que s'ancre, en partie du moins, cette dialectique dans ce qui en elle impose une certaine éthique du défigement, ni aliénation du sujet à une identité extérieure figée en *une* image, ni ignorance de l'outil symbolique d'un principe de vie identifiable parce que nommable. Nommable par chacun, en un sens dont l'intonation singulière de chaque sujet est à nulle autre nom pareille.

iii. Identification et symbolique : parole, courage et éthique

Mais les identifications ne sont pas toutes branchées sur les chefs d'équipes, et ce n'est pas seulement « au » modèle valorisé du « grand » que se limitent les transferts latéraux. Les identifications vont toucher toutes les catégories d'êtres culturels, et se déployer à travers tout le tissu de la classe.

Ahmed est stigmatisé par les autres : ne parlant ni français ni arabe — il est Kabyle — il se sent seul et ne sait se défendre qu'en se battant. Au Conseil, il ne peut parler. Aussi, lorsque, dans la classe de Fernand Oury, Ahmed est rejeté par les autres, Luigi prend une fois sa défense lors d'une séance. Le récit de cette intervention est fait dans la lettre que Luigi, quelques jours après, écrit à sa correspondante Simone :

> …Alain, un petit, s'est plaint qu'Ahmed (55 kilos) faisait des prises de judo. Ce qui est interdit par les lois, car c'est dangereux. Alors le maître, « pour éviter les histoires », a dit : « Qui se plaint des prises de judo d'Ahmed ? » Tout le monde levait la main et le maître a dit : « Ahmed, si tu veux faire du judo, fais-en avec moi ! »
>
> J'étais choqué. J'ai levé la main : « Vous dites ce qu'il vous fait, mais vous ne dites pas ce que vous lui faites… » Alain et d'autres commençaient à parler entre eux pour m'empêcher de parler. Le président, Manuel, a dit : « Alain, gêneur » et je me suis lancé dans un grand discours et même le maître n'aurait pas pu m'arrêter. Ce que je disais était vrai et tout le monde écoutait même avec des grimaces. J'ai dit : « C'est

[468] Je reprends ici les termes de la thèse de Jean Lecointe, *L'Idéal et la différence. La perception de la personnalité littéraire*, Travaux d'humanisme et de Renaissance n. CCLXXV, Genève, Droz, 1993.

[469] Il est clair qu'humilité ne signifie pas humiliation, et que l'apprentissage des valeurs ne signifie pas la soumission aux valeurs en place. Tant dans ce que l'on apprend que dans le métier que l'on exerce.

> dégueulasse ce que vous faites à Ahmed. C'est un gars qui peut pas se défendre. Vous dites qu'il est méchant, mais moi si j'étais traité comme lui, je serais aussi énervé que lui.
>
> « Au Conseil, vous la fermez pour pas qu'il y ait des histoires. Vous faites tous vos coups en dessous. Vous êtes tous des trouillards et des lâches. Vous osez pas dire ce que vous faites. À voir comme ça, la classe, ça paraît bien, mais au fond c'est dégueulasse… »
>
> Après, le maître a dit : « C'est vrai ce qu'il vient de dire ? En tout cas, c'est très important[470]…

Ici, il faut replacer une partie de l'intervention oubliée par Luigi mais rapportée par Fernand Oury mérite d'être relatée :

> F. Oury. — Nous allons parler d'Ahmed et voir ce que nous faisons avec lui. Je ne crois pas que je le martyrise…
>
> Luigi. — Vous aussi ce que vous faites c'est dégueulasse, mais vous le savez même pas.
>
> F. Oury. — Tu m'intéresses…
>
> Luigi. — En lecture, vous le faites toujours passer le premier « parce qu'il ne suit pas ». Vous dites que c'est pour l'obliger à lire un peu. Mais tout seul, devant les autres, *il peut pas lire !* Il a peur. Moi non plus, comme ça, je pourrais pas lire[471]…

La suite de la prise de parole de Fernand Oury est à nouveau rapportée dans le texte de Luigi :

> « Moi-même ce que je fais en lecture avec Ahmed ne me semble plus bien fameux. C'est très bien, Luigi. » Il a dit aussi : « Qui veut être responsable d'Ahmed ? » Tous les grands levaient la main. Moi, j'étais nouveau et seulement « orange » en conduite. Des « bleus » levaient la main. J'ai essayé.
>
> Le maître a dit : « Ahmed, tu choisis. » Et sans hésiter, Ahmed m'a désigné. Au Conseil suivant, je suis passé « vert » en conduite[472].

Voici à présent quelques précisions, apportées en mai par Luigi lorsqu'il raconte son histoire :

> Ahmed parlait un peu (français) mais ne comprenait pas grand-chose. Les autres en profitaient pour lui faire des misères. Au Conseil, il n'osait rien dire, ne savait pas s'exprimer, et les autres continuaient. C'est une loi : on n'a pas le droit de se moquer. Mais Ahmed était gros, empoté, pas très malin et ne se défendait pas. Il avait appris à lire, mais ne comprenait pas un mot de ce qu'il lisait. Presque tout le monde trouvait drôle de le taquiner comme un idiot ou un muet. Le maître, pour le forcer à parler, l'interrogeait. Je voyais Ahmed qui se retirait de tout le monde et je trouvais ça dégoûtant.
>
> Je ne pouvais pas le laisser comme ça, comme un chien, alors que les autres étaient comme des rois. C'était une agonie. L'école, pour lui, c'était comme un enfer, mais personne ne le voyait, même pas le maître. Moi, je parlais avec lui. Il me racontait des tas d'histoires, et moi aussi.
>
> Un jour, à la sortie, des tas de gars de notre classe et d'ailleurs se sont mis après lui. J'ai voulu leur parler. Ils ne voulaient rien écouter. Ils voulaient s'amuser avec Ahmed comme avec un pantin… tirer les cordes… Je me suis mis à la place d'Ahmed. Ça lui a permis de s'échapper. J'ai essayé de me défendre, ils étaient treize…

---

[470] Vasquez, Oury, *De la classe coopérative à la Pédagogie institutionnelle*, *op. cit.*, p.583.
[471] Vasquez, Oury, *De la classe coopérative à la Pédagogie institutionnelle*, *op. cit.*, p.584.
[472] Vasquez, Oury, *De la classe coopérative à la Pédagogie institutionnelle*, *op. cit.*, p.583.

> Mais de ça, je n'ai pas parlé au Conseil : ils m'auraient mis en quarantaine et ça n'aurait pas arrangé les choses. Quand Alain s'est plaint d'Ahmed, quand le maître a essayé d' « éviter les histoires », alors, j'ai éclaté[473]…

Il n'est peut-être pas inutile de rappeler que cette histoire se situe dans une classe de perfectionnement, et qu'elle est racontée par un enfant soi-disant débile, un traditionnel cancre de fond de classe. Cette monographie suffirait à elle seule pour déployer la plus grande partie de l'éthique et de la technique de la pédagogie institutionnelle : je renvoie pour cela aux développements de Fernand Oury, un cas magistral d'analyse praxique, sur laquelle j'aurai l'occasion de revenir dans la seconde partie de cette enquête. C'est sur la dimension de la circulation inconsciente des images que je voudrais insister ici, et sur ce qu'elle a permis de débloquer, tant dans le milieu que dans le vécu de quelques-uns. Sans la prise en compte de l'inconscient et sa mise à profit, sur le long terme et par le travail de la machine-classe, rien de tout ce que raconte Luigi ne serait sans doute advenu. Rien, sinon l'extrême gâchis d'Ahmed contraint à devenir un as du judo par incapacité à parler : les coins de cours de récréation débordent de ces « violents faute de mieux ». Or, en place de ce gâchis, on va découvrir tout ce qui a pu germer d'humain à partir d'un conflit pourtant malsain.

a. Symbolique et éthique : le défigement du circuit acte/loi

Luigi, par son intervention, ne fait pas qu'ouvrir à Ahmed les portes de la classe : il ouvre les portes de la classe à l'éthique, en ayant le courage d'en dénoncer le mauvais fonctionnement.

En faisant accéder la Loi de la classe à un régime de fonctionnement qui accepte réellement le sujet singulier d'Ahmed, Luigi participe pleinement de l'institutionnalisation de la classe. Mais encore faut-il qu'il soit supporté, ensuite, par la réaction de l'instituteur : les quelques phrases, prononcées par ce dernier dans l'urgence lors du Conseil, constitueront le début d'un étayage. D'où l'émouvant de ces si simples mots : « C'est très bien, Luigi. » Dans la classe, ils ne sont pas l'attribution d'un bon point. Leur simplicité ne sonne plus comme la récompense du représentant de la société au bon élève, mais comme l'expression du sujet de l'instituteur à l'un des sujets co-instituant la valeur de la classe coopérative de pédagogie

[473] Vasquez, Oury, *De la classe coopérative à la Pédagogie institutionnelle*, *op. cit.*, p.584.

institutionnelle. Ces mots sont du même ordre que le remerciement de l' « Ode aux chefs d'équipe », et marquent la reconnaissance d'un apport irréductible à ce qu'aurait pu faire le seul instituteur. Mais les paroles ici échangées ne témoignent pas seulement de la conscience de cette éthique dans l'attitude du sujet adulte : elles l'attestent également dans celle du sujet enfant (Luigi l'aurait-il, sinon, écrit à Simone ?) ; cela signe leur communauté d'existence, c'est-à-dire ce qu'ils vivent en commun : la classe. La félicitation de Luigi par Fernand Oury embraye immédiatement ensuite sur la pertinence qui a pour objet le fonctionnement des institutions : que faire pour aider Ahmed ? Luigi passera ensuite ceinture verte, etc. (Et sans compter la traînée de paroles qui suivra l'accès à la parole d'Ahmed, sur laquelle on va revenir.) Dans la dimension praxique, le respect du subjectif est encore une fois transversal à toute distinction entre individus, et surtout entre des Moi. La frustration sévère que représente la « dénonciation » par Luigi d'une culpabilité collective (tous savaient) et qui ne plait pas à tous, est le prix pour que grandisse le groupe, et refonde sa loi en confiance. Mais la culpabilité n'est pas que collective : ce serait là encore en rester à des images (« le bon » contre « les méchants »), elle touche avant tout la structure, et l'acte de Luigi n'épargne pas à cet égard le narcissisme superficiel avec lequel pourrait se confondre l'idéal du moi de l'instituteur si ce dernier n'était aussi capable d'analyser la situation. L'idéal du moi a beau être particulièrement fort chez cet instituteur enseignant qui se fait un devoir de créer un milieu désaliénant les enfants, c'est peut-être ce qui lui permet de hisser ses réactions à la hauteur de son exigence :

> Luigi. — Vous aussi ce que vous faites c'est dégueulasse, mais vous le savez même pas.
> F. Oury. — Tu m'intéresses[474]…

C'est ici que l'on se rend compte à quel point, lorsque l'éthique est présente, chaque réaction baigne dans une dimension symbolique.

Tout d'abord, remarquons-le en passant, le ceinture noire n'a pas peur de la résistance à la frustration : c'est même à cette ouverture qu'on reconnaît la véritable maîtrise. Ici, les supports identificatoires sont pour le moins réévalués : la classe coopérative, en ce mois de décembre, se révèle loin de l'idéal de Fernand

[474] Le maître en éducation sera fondé à reprendre Lacan, quand ce dernier définit la puissance comme résistance à la frustration…

Oury, et c'est au niveau de la classe-groupe elle-même que le fonctionnement du registre symbolique est à reconsidérer sérieusement.

Ensuite, et malgré les apparences, l'essentiel pour qui sait lire (et Fernand Oury sait déchiffrer à chaud) réside ici dans la possibilité qu'offre la machine à l'un de ses sujets de pouvoir venir agir sur elle, stopper ses dérèglements. Cela ne signifie rien de moins que la praxis de la classe est déjà une réalité et non plus la chimère du seul désir de l'instituteur : Luigi, s'il dénonce les images qui cachaient la ruine de la confiance dans la Loi, le fait au nom de la Loi parce qu'il la prend au sérieux. Il aide à refonder un ordre auquel il adhère, comme en atteste sa référence à la loi d'airain : « On ne se moque pas (ici : d'Ahmed lors des Choix de texte) ». La Loi de la classe est un enjeu pour lequel il vaut la peine de se battre, et la défense de ce que Luigi juge (être le) bon n'est plus seulement une affaire de coups de poings. Il se place sur un terrain qu'il estime valable, au sens fort du terme : un lieu qui mérite qu'on y entre, parce qu'il va en ressortir une valeur réelle et plus durable, plus forte qu'ailleurs (la bagarre au sortir de l'école). Ce qui signifie que Luigi s'identifie à un principe brut, quelle que soit l'image intime qu'il met sous cette identification. On a vu cette identification fonctionner avec le « cas zéro » de la monnaie — mais ici, c'est à la Loi en soi que se fait l'identification, preuve s'il en est qu'elle ne s'adresse pas, dans un milieu sain, seulement à la seule image socio-logique et doxique de la force physique ou financière. « Être un grand », c'est se placer en tant qu'être désirant croître en pouvoir/responsabilité/liberté ; et ce terrain de la Loi est le seul qui, en plus du pouvoir, apporte une condition réelle de liberté par la protection qu'elle peut assurer.

Mais une prise de responsabilité est nécessaire. Dans le cas de Luigi, cette responsabilité atteint même la dimension morale par excellence, au sens kantien : l'obéissance du sujet à l'impératif de la loi, qu'il juge supérieur au respect purement formel de l'état présent de la législation commune[475]. Car cette législation partait bien, durant ce Conseil, pour régler machinalement le cas : « Ahmed fait encore des histoires ». La

[475] Je ne puis, dans les limites de ce chapitre, approfondir l'analyse ; je renvoie, à la proposition d'une telle problématique par Ricœur, à laquelle je souscris, sinon dans ses conclusions, du moins dans son exposé de la problématique kantienne, et qui occupe entre autres la « Neuvième étude. Le soi et la sagesse pratique : la conviction » *in* Paul Ricœur, *Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil, L'Ordre philosophique, 1990, rééd. Points, p.279-344.

responsabilité de Luigi eût alors pu se limiter à suivre la règle, laquelle définit cette part de responsabilité en fonction au statut de Luigi : seul le statut demande à un grand d'avoir l'attitude qu'adopte Luigi. Or Luigi n'est pas encore considéré comme un grand : sa réaction a donc tout d'une effraction, il s'identifie à ce grand idéalisé, à l'acte de défendre ce qu'il juge bon — il se hausse à un statut qui n'est pas le sien. Dans cet acte, il réaffirme ce qui est de l'ordre du bien, et le ton d'effraction de son acte (le ton qu'il prend, la dénonciation qu'il n'hésite pas à faire de la Loi[476], etc.) obéit à une instance supérieure, dans l'ordre du symbolique, à ces modalités procédurales : l'actualité du principe. L'acte de Luigi n'évolue donc plus dans la rigueur morale aliénée au rigorisme légal des institutions. Et néanmoins il se fonde sur ces lois -mêmes qu'il décide apparemment d'enfreindre : ces lois qui assurent le sujet en temps normal semblent avoir de plus la vertu de le rassurer assez pour l'aider à se lever seul contre « elles » — ou plutôt contre leur apparence : cette classe qui semblait marcher si « démocratiquement » en surface, et qui en dessous écrasait le barbare Ahmed privé de la parole. On pourrait qualifier d'hypersymbolique ce jeu des identifications, qui préfèrent le fondement de la loi à leur régularité institutionnelle. On peut aussi voir là tout simplement un fonctionnement à régime praxique du rapport entre le sujet et les institutions. Car si la praxis se définit avant tout comme un milieu symbolique, c'est qu'elle vise à désaliéner les sujets et leurs conditions d'existence de l'emprise de normes qui, sans des introductions contingentes de la singularité telles que la prise de parole de Luigi (ou d'autres, souvent moins éclatantes !), finiraient par ne plus obéir au principe éthique de respect du sujet. Le symbolique, c'est remettre en permanence en question ce qui jamais ne doit devenir un acquis allant de soi, sous peine de se scléroser : le sens des institutions dans cette vie qu'elles aident à rendre humaine, au lieu de la réduire à la logique des entités macrosociales. Luigi s'appuie sur les Lois pour dénoncer le régime imaginaire de leur dérive : encore, toujours, le symbolique est au cœur de cet acte de courage de Luigi, il en est le seul allié, durant le — court — instant où il décide de plonger dans ce no man's land, cet isolement de son acte qui, s'il échouait à le faire entendre, risquerait de le marginaliser définitivement, surtout après le premier incident, lorsqu'il avait dû se battre à la sortie de l'école, et dont il

[476] Pour le coup, on a basculé du Kant de la *Critique de la raison pratique* au Nietzsche de la *Seconde Considération inactuelle.*

avait préféré, cette fois-là, ne pas parler au Conseil. Et le symbolique est le contraire du figement des places et des rôles.

Mais cet adage du défigement symbolique ne vaut pas que pour les actes « héroïques » des sujets : car alors, on pourrait n'avoir après tout de Luigi qu'une image, certes laudative mais en rien compréhensible, d'un Héros tragique. Le rapport qui s'instaure entre l'acte de Luigi et la loi de la classe ne se limite pas à l'acte chevaleresque et sans suite d'un sauveur : ce n'est qu'en tant que sujet de la praxis, aliéné à cette loi, que Luigi a pu la déchiffrer, l'investir dans toute la force de son unarité, et la défendre comme ce qui donne accès à une plus grande force et à une plus grande résistance aux chocs. En retour, ou plutôt de façon circulaire, les institutions ont rattrapé le sujet qui s'était aventuré là où elles ont trouvé, à le suivre, une nouvelle autorité : elles se sont actualisées sous forme de la nouvelle ceinture en comportement de Luigi. En effet, si Luigi arrive à affronter son angoisse, c'est qu'il se sent étayé par quelque autorité qui le porte ; et cette autorité, c'est elle-même celle de la Loi. Car cet acte ne compte pas que pour une prise de position politique, et n'est pas non plus que la contingence factuelle d'un héros : la contingence qui a permis une telle (re)mise à jour de la praxis de la classe ne relève pas seulement de l'occasion d'une pure situation matérielle, elle vient tout droit également du réel d'un sujet. Sans cette image du « grand », sans l'identification à lui, le désir et la révolte de Luigi n'eussent peut-être jamais trouvé l'appui capable, de son autorité, de soutenir leur expression malgré l'angoisse. Et l'on se rend compte à quel point on n'a pas à faire ici à une éthique au sens seulement macrosocial, mais à une éthique praxique, aussi éloignée de la seule obéissance à la procédure légale qu'à l'impératif moral supposé « pur » : une éthique où le sujet, sans cesser d'être sujet, baigne dans le symbolique. En effet, sans investissement du désir, il n'y aurait pas eu cette prise de position de la part de Luigi : sans la participation du sujet, la loi praxique n'est rien. Or, cette loi est symbolique ou elle n'est pas : sans sujet, il n'est pas la peine de gloser de la présence ou non du symbolique dans une classe primaire. La praxis n'est rien sans le sujet. Mais ce sujet n'est rien sans cet embrayage sur une autre dimension, que seule la praxis lui permet d'opérer. La valeur et la responsabilité de l'acte de Luigi ne reposent plus sur ses seules épaules une fois qu'il a eu le courage de le faire : dès que

cet acte est reconnu par la Loi du Conseil, est entériné le progrès qu'il a fait faire à tout l'humain dans la praxis, et son propre progrès. Luigi deviendra vite ceinture verte en comportement. C'est la confiance qu'il avait dans la trans-formation et dans la reconnaissance machiniques de sa valeur qui fait que, pour lui, la classe a fonctionné comme repère symbolique, et qu'il a trouvé intérêt et sens à la préserver en état de marche. L'acte de Luigi, son engagement à réaffirmer ce qui est à ses yeux de l'ordre du bien, sort la morale de son apparent dilemme qui, dans une vision traditionnelle de la conscience déchirée du héros face à la loi commune, l'opposerait à l'ethos du groupe en rendant à nouveau incompréhensible ce qui a permis à l'enfant de se lever contre tous en pleine réunion.

D'où un dernier aspect de la dimension symbolique de l'affaire : en s'identifiant à l'idéal du groupe, c'est le groupe lui-même que Luigi aide à grandir. De la discussion éthique de l'acte, on en vient à la dimension sémiotique de l'ethos du groupe tel qu'il se transforme dans cette page de la vie du groupe. En faisant son intervention, et en sachant (en espérant vivement) qu'elle sera reprise, entérinée par les lois dans lesquelles il place sa confiance, il crée un circuit entre l'acte (du sujet) et la Loi (du groupe). Cette circularité brise la fausse limite entre les deux pôles, et réinstalle tout l'enjeu de l'être de la classe (la discussion, les individus, les lois) au niveau éthique. L'acte de Luigi aide à la redéfinition de la loi de la classe dans son contenu, dans sa substance. D'une part dans l'équilibre structural du milieu, car rien ne pourra fonctionner comme avant : en cela il y a « point de bifurcation ». D'autre part dans l'historialité de la loi, c'est-à-dire dans le contenu propre que revêt cette loi générale dans cette classe précise, cette année-là, pour être efficace dans ce milieu à régime symbolique : la loi de la classe se sera trans-formée à l'occasion d'une crise, grâce à l'acte singulier et contingent de Luigi. Les institutions vivent dans ce qu'en font leurs sujets, or Luigi les a fait plus que vivre, il les a sauvées d'une mort par fausseté ; elles ne protégeaient plus les faibles, il les a forcées à le faire à nouveau. Le symbolique est décidément bien le contraire du figement des places, des rôles et des images.

On comprend alors la réaction d'un des sujets en particulier : celui qui a institué la classe, ceinture noire au nom de la Loi du Conseil, et qui prononce ces mots d'une *simplicitas* qui pèse, et pourtant bien éloignée de la seule aliénation imaginaire au « bon point » : *C'est très bien, Luigi.*

Quelques mots qui peuvent, en conclusion, éclairer la dimension éthique de la valeur symbolique par excellence : la « maîtrise ». Dans l'éthique, nous retrouvons ces valeurs, c'est-à-dire des images, qui s'accumulent comme autant de vertus du précaire, et dont la liste n'est pas close : accepter la frustration, voire la castration que représente le fait d'être remis en cause (autrement dit : l'humour) et reconnaître la compétence et la pertinence là où elles se trouvent, accepter de remettre un peu de son imaginaire toute-puissance sous l'égide de qui a plus de lucidité que nous-même (autrement dit : l'hommage et le remerciement). À laquelle on peut ajouter à présent, homogène aux autres valeurs, aux autres images : affronter une épreuve qui nous semble, qui donc est pour nous, plus forte que nous ne le sommes nous-même, mais que nous affrontons au nom d'une élévation de notre propre valeur ; accepter que la valeur nous vienne de l'épreuve. Autrement dit : le courage. Au risque de voir faillir et pâlir, en regard de cette épreuve, ce qui constituait notre puissance antérieure, et qui n'est plus qu'un niveau de puissance dépassé. Autrement dit : grandir. Le ceinture noire est celui qui sait « faire avec » sa peur, ne cesse jamais de chercher à grandir, et qui sait quelles sont les étapes optimales de cette quête : ni trop faciles (sinon, on stagne), ni trop dures (en présumant des forces du sujet, les blessures infligées à un Moi encore trop faible pour affronter certaines épreuves le font régresser, finissant toujours par renforcer en retour des défenses exacerbées et qui se révéleront ensuite plus dures à lever : d'où les précautions vis-à-vis du texte de Fathia). Le ceinture noire recherche l'épreuve de laquelle jaillira une valeur plus grande que la valeur actuellement en présence : la sienne propre, mais aussi celle du Lieu symbolique grâce auquel il se sent sujet. Le ceinture noire, enfin, n'est donc ceinture noire que de quelque Lieu, que de quelque Loi. Comme le rappelle Badiou, il n'est d'éthique, et de maîtrise, que locale et en situation.

Autrement dit, donc : grandir. Sauf là, nous ne sommes plus dans le registre des images, mais dans le principe qui fait évoluer d'une image à l'autre. Le symbolique n'est pas la négation des images, mais leur

bouclage, leur intégration dans un circuit fait d'analyse et de réintroduction permanente du négatif dans l'ensemble de ces absolus qui risquent à tout instant de se figer en emportant le tout de la situation et des sujets qui les ont promus. Le symbolique est le rappel à maintenir structuralement la présence du vif dans sa dimension anthropologique : l'angoisse et le désir. Cet ancrage dans la dimension du sujet, ce constant rappel du négatif, est aussi éloigné d'une vision du « procès réduit à son seul sujet », glorifiant une nouvelle image du héros de la morale, que du « procès sans sujet », qui est tout aussi éloigné d'une éthique dans le possible. La précarité d'une telle position de l'éthique dans la praxis ne doit pas faire croire à une impossible dialectisation de ses données : elle n'est tout simplement pas possible hors de la dimension de la maîtrise. Cette maîtrise, pour être du ressort de la dialectique, n'est pas résumable à une recette ou à une rassurante sagesse dont l'accès pourrait être assuré une fois pour toutes. Cette dialectique court toujours le risque de devenir une dialectique positive, alors que la seule maîtrise qui soit dans la praxis est une auto-analyse qui oblige à toujours venir prendre en compte le négatif. Un tel programme d'une dialectique négative, si l'on veut l'aborder de façon matérialiste, va demander certes, que nous fassions tout le tour du circuit praxique qui l'actualise, et c'est là dessiner toute la courbe que cette enquête va prendre. Cela renvoie à l'impossibilité d'isoler la praxis d'un circuit dans lequel elle s'intègre et trouve son écosystème : l'autorégulation n'a rien de transcendant, la prochaine partie de thèse insistera assez sur ce point. Mais poser l'horizon matérialiste de cette dialectique négative demandait avant tout de l'ancrer dans cette dimension anthropologique où gît le négatif dans ce qu'il a de plus nôtre, ou dans ce que nous sommes le plus siens. Avec la logique négative de l'inconscient freudien, nous ne sommes plus seulement confrontés à l'absurde, à l'atopique du monde, jetés que nous serions au dedans lui, mais à l'atopique réel qui définit en propre notre site dans le vivant. Où nous trouvons les schèmes principaux, les « grandes directions », et quant à moi le sens de la convoquer, de la notion d'intégration à régime complexe.

b. Le fantasme dans l'atomium des êtres culturels

Mais les effets de cet accueil de la contingence et de l'épaisseur sémantique de cette situation sont loin de se limiter à la problématique institutionnelle : si Luigi permet à la vie des institutions de repartir, il est fort

probable que, dans cet atomium où les effets en boule de billard sont de règle, des effets se fassent sentir ailleurs dans la vie de la classe. De par la loi qui protège mieux désormais, et qui trouve une justification, le milieu voit deux nouveaux sujets faire leur véritable entrée dans la classe : Luigi et Ahmed. Plus, autour d'eux, quelques autres. Des sujets qui vont pouvoir articuler leur histoire à partir de, autour de, grâce à ce qu'a osé dire Luigi et ce que va ensuite lentement articuler Ahmed, qui ont « déchaîné » une certaine vérité éthique, à laquelle ne va pas tarder à se mêler une autre vérité, celle des sujets.

En effet cet épisode autorise Ahmed à accéder à une vraie parole, et à ne plus se contenter d'une mascarade d'effort pour « faire comme les autres » (cf. les séances de lecture), effort disproportionné à ce qu'il est capable d'affronter face à ce groupe étrange et étranger. Il n'a plus à singer la lecture. Son premier texte parle d'un singe vu lors d'une sortie au Jardin des Plantes.

> C'est la première fois qu'il ose affronter l'opinion publique :
> *Le singe déplie le papier.*
> *Il l'a mis là. Puis sur sa tête.*
> C'est bien pauvre, mais chacun comprend qu'Ahmed, faut qu'il réussisse. On peut l'aider, puisque chacun connaît l'histoire.
> Incorrigible, le maître essaie de questionner, et Ahmed se tait. Joli résultat.
> Marcel (le « bouffon ») intervient : « C'est moi qui ai donné le papier. Je recommence. Toi, Ahmed, tu es le singe : montre-nous ce qu'il a fait avec. » Séance de mime. Commentée par les petits.
> Nous obtenons :
> *« Ahmed raconte »*
> *Marcel a donné un papier froissé au singe.*
> *Le singe a déplié le papier : il n'y avait rien dedans.*
> *Il l'a mis sur son visage puis sur sa tête comme dans un chapeau.*
> *Il a dansé puis il a grimpé avec le chapeau.*
> Qui a parlé ? Les camarades, Marcel, le maître ou Ahmed qui n'a rien dit (avec sa bouche) ?
> Le texte sera écrit dans l'album du Jardin des Plantes, imprimé dans le journal n°51, illustré par un dessin de Marcel (singe mitré accroché par un bras). Ahmed est entré dans le groupe au travail[477].

Marcel permet à la machine d'agir là où l'instituteur n'y arrive pas[478]. Regardons également ce texte et ce qui s'y dit : un texte commun, qui s'intitule « Ahmed raconte » et qui en effet marque l'événement de la

[477] Vasquez, Oury, *De la classe coopérative à la Pédagogie institutionnelle*, *op. cit.*, p.589-590.
[478] Incapacité de Fernand Oury ? Mieux vaut ne pas oublier que si Marcel a pu agir ainsi, c'est grâce à la machine-classe et aux institutions, instituées par un… instituteur. La valeur de la mise en place d'une vraie praxis, c'est précisément d'aider le praticien à déléguer la responsabilité et la compétence à ce qui détient la véritable autorité : la machine, au lieu de la conserver dans un imaginaire et impossible sacerdoce personnel.

parole d'Ahmed ; une parole qui est reconnue, aidée, voire articulée, sur le plan linguistique, par le discours du groupe ; une reconnaissance groupale qui passe par l'inscription de cette entrée dans la vie du groupe.

Mais l'entrée d'Ahmed est loin de n'être que l'aboutissement du processus, comme l'on pourrait être porté à le croire en ne gardant que la focalisation propre de Luigi. Au contraire, non seulement ce n'est là que l'ouverture d'une voie qu'il va ensuite cheminer, mais surtout son singe va faire son propre chemin dans la classe. Dans un premier temps, il va revenir dans le rêve de René :

Ahmed et le singe

> *Ahmed et moi nous nous sommes promenés dans le bois et nous avons vu un gros singe marron qui se balançait dans les branches. Ahmed est monté sur l'arbre, mais il est tombé sur tas de feuilles.*
> *Il est remonté mais le singe a sauté sur un autre texte*[479].

Ahmed n'est plus celui qui raconte, mais celui qui agit : tout comme Marcel dans son propre texte, il devient personnage actif de l'histoire d'un autre élève, il entre dans le groupe, mais c'est encore associé à un singe. Ahmed voit son identité affirmée dans le circuit symbolique de la classe et dans le circuit des différents fantasmes des sujets. Cette identité, que l'on remarque dans le titre, est proche de la désignation d'un Totem pour définir la personnalité attachée à un nom propre. — « Ahmed et/est le singe » ? Ahmed est identifié non pas au singe réel, l'animal du Jardin des Plantes, mais au signifiant, à ce que peut représenter ce singe dans le fantasme de chacun. Le singe est introduit dans le tissu du discours du groupe par Ahmed : aux yeux du groupe, les « singeries » de Marcel établissaient déjà une première articulation signifiante entre l'objet narré et l'univers de la classe, lieu de ce mouvement de rapprochement identificatoire. Cette fois, c'est Ahmed qui fait comme le singe. Mais surtout, ce singe saute d'un texte à l'autre : il circule à travers différentes paroles, et sert à chacun pour articuler son propre fantasme autour de cette image. C'est en cela qu'il est signifiant, semblable au *mana* qui anime le circuit des échanges de par son pur mouvement. On ne se trouve plus dans les échanges économiques au sens restreint, ni même dans

[479] Vasquez, Oury, *De la classe coopérative à la Pédagogie institutionnelle*, *op. cit.*, p.590.

l'échange des statuts symboliques des institutions de la classe, on évolue dans le fonctionnement inconscient des phénomènes de groupe.

Mais on n'est pas pour autant sortis de la structuration du milieu. En cela, et en se rappelant l'aphorisme de Lacan selon lequel l'inconscient est structuré comme un langage, on réalise la proximité structurale entre le milieu institutionnalisé et le phénomène anthropologique de l'association fantasmatique qui « court » d'un sujet à l'autre au sein des groupes. Le singe joue le rôle de signifiant flottant, de « case vide », mais avec cette fois un contenu sémantique — d'où les « bouffonneries » et les acrobaties qui lui sont associées, comme par référence archétypale, et qui permettent à Marcel de s'emparer d'éléments de la langue commune à tous pour articuler ses propres paroles, des mimes qui vont à la fois le faire parler, lui, et faire parler Ahmed (un peu comme les mots de Miloud étaient « accouchés », repris par lui aux questions que lui posaient les autres). Le singe prend donc également un contenu culturel propre à la classe : de Marcel à Ahmed, à René, et bientôt au petit Ali, « ce » singe devient un être culturel thématique auquel ont recours différentes paroles, mimées, rêvées ou articulées, pour faire leur chemin. Le complexe sémantique né de toutes ces couches de significations, et de combien d'autres, non dites, donne à ce petit animal une présence dont s'emparent les sujets de cette culture dans laquelle ce singe est un signe. C'est-à-dire qu'il n'est pas seulement le rappel d'un quelconque objet de la réalité commun aux discussions. Ce singe est un tout dont la conformation interne, ouverte à la contingence des fantasmes de chacun, ne peut pleinement fonctionner et être potentiellement poiétique que pour le milieu herméneutique dans lequel les clés de son approche sont les clés d'une vie culturelle commune. Clés produites par cette vie culturelle, autant que la créant : au sein de cette communauté culturelle, chaque sujet sait pouvoir trouver à dire et à lire[480], et donc ne se gêne pas pour s'emparer de tout ce qui est lisible ou dicible, c'est-à-dire, au-delà de cette distinction de surface, ce qui est articulable. Face à l'objet, qu'il soit à dire ou à lire, qu'il vienne de tel poste actanciel ou de tel autre, de « l'émetteur » ou du « récepteur », ce qui demeure, c'est cette

[480] Comme on le verra à propos de la discussion sur la culture de la classe, on ne se situe plus ici dans le communicationnel, mais dans le rhétorique profond ; ce qui, plus structuralement, permet de mettre en place ce sans quoi la notion d'une praxis rhétorique reste un mystère (ou, pire, un satellite de « l'agir communicationnel ») : une topique.

communauté de l'humain qui s'en empare, dans une dialectique entre la parole singulière et l'ethos du groupe. Sémiotiquement, nous retrouvons là encore cette caractéristique de communauté éthique (autour de l'ethos) qui définissait le fonctionnement de l'humour et de l'hommage ; mais une communauté qui conserve à la fois la position soustractive du fantasme, et la circulation du circuit symbolique. On est, là encore, confronté à un cas de régime de fonctionnement praxique de la communauté culturelle ; et là encore, c'est dans la prise en compte de la négativité de l'inconscient que la praxis tire de quoi préserver cette vie. Toute la prochaine partie nous aidera à comprendre comment peut être structuralement assurée une telle prise en compte.

Car en effet, on est bien dans une communauté culturelle vive : un de ses sujets les moins « intégrés », et les moins susceptibles de « prendre la parole », Ali, un petit rejeté, va proposer un troisième texte :

> *Le singe colorié vit en Afrique*
> *Il est tout seul dans sa cage*
> *Peut-être il s'ennuie ?*
> *Peut-être il est sauvage ?*
> *Peut-être il vient d'arriver ?*
>
> Est-ce le hasard qui, dans ce même journal, met les textes d'Ahmed, de René (un petit), d'Ali ? Est-il indifférent de noter que le texte d'Ahmed est illustré par Marcel (qui est de petite taille) et que c'est Luigi qui se charge de graver au lino le beau dessin d'Ali[481] ?

La ligne qui se trace à partir de Marcel, à propos de bouffonneries, ne se limite à des mouvements mimétiques, physiques ou oniriques : elle déborde de cette seule « excentricité » pour relier Ahmed l'ex-exclu, à trois « petits », Marcel, René et Ali. Trois personnes pour qui, peut-être, il est plus facile de se sentir proches du petit animal chétif mais rusé, que des loups, pour lesquels la visite de Jardin des Plantes était initialement prévue : dans cette classe, même les petits ou les exclus peuvent avoir le droit d'exister, des qualités reconnues et des mots pour dire tout cela. Que vaudrait l'identification à un singe dans une classe de loups ?

Ce singe n'est plus seulement un objet de discours : il acquiert son autonomie, et devient doué d'une dynamique propre, que ne maîtrise plus « personne ». Il circule d'un esprit à l'autre, d'un rêve, d'un

[481] Vasquez, Oury, *De la classe coopérative à la Pédagogie institutionnelle*, *op. cit.*, p.590.

fantasme à l'autre. Il devient, à hauteur du circuit global au sein de cet environnement culturel, un être : être culturel, dont le statut ontologique n'est bien sûr pas comparable à l'être du milieu dans lequel il a émergé[482]. Il n'est pas un être biologique, pas même humain : mais culturel. Morin, dans son approche organisationniste de l'être, exprime avec grandes subtilité, rigueur et lucidité la relation qui s'instaure alors entre ces êtres et ce qui représente à la fois leur environnement et le système hors duquel ils ne trouvent ni énergie ni substance physique, biologique et neuronale pour exister.

Mais ce qui importe ici n'est pas de considérer le statut de tels êtres, qu'ils soient culturels (leur sort sera étudié dans le moment de cette analyse de la classe réservé à la culture praxique) ou théoriques (et ce sera alors l'un des objets de discussion de la seconde partie de l'enquête). C'est reconnaître la part fantasmatique de cet environnement dans lequel les êtres qui évoluent dans la praxis trouvent leur énergie. Car sans ces fantasmes, rien ne commencerait à se tisser, non seulement de ces histoires intimes, qui ne parlent qu'à leur sujet, mais de ces histoires dans leur communauté culturelle, telles qu'elles peuvent faire des échos dans les autres sujets. Sans la présence du fantasme, sans cette formidable source d'énergie, l'édifice de la praxis s'effondrerait : non seulement dans sa production poiétique et poétique, comme on est en train de le voir avec les métamorphose du dieu contingent qu'est le singe ; mais également dans sa production structurale d'un milieu institutionnel véritablement éthique, comme on l'a vu juste auparavant ; et, enfin, dans la dimension théorique qu'implique le permanent besoin pour le milieu symbolique d'une analyse et d'un circuit interprétatif qui ne peut se bâtir et s'élever sans avoir à sa base un investissement fantasmatique (on verra l'importance de ce point lorsque l'on étudiera l'élaboration monographique, dans la seconde partie de cette thèse).

c. Désir et interprétation et acte : un circuit dialectique

Mais ce n'est pas tout. Le fantasme d'un autre sujet vient faire retour dans cette histoire : celui de Luigi lui-même. Et sans cette dimension, qui ne va apparaître à Fernand Oury que peu à peu, il serait impossible de

[482] Pour ces concepts d'émergence, je renvoie au prochain chapitre ; pour le débat ontologique, je renvoie à la seconde partie de cette enquête.

comprendre comment Luigi a pu en arriver à avoir le courage d'intervenir en faveur d'Ahmed. Preuve s'il en est que dans la réalité complexe de la classe coopérative structurée en atomium, les « effets boule de billard » ne sont pas seulement rendus possibles : ils sont des éléments définitionnels de la vie du groupe.

Un autre lignage se tisse, en effet. Ali le petit immigré est « colorié » à sa façon. Le singe de son texte, qui vient d'arriver d'Afrique, sauvage et qui « peut-être s'ennuie », tout cela peut aussi dire bien des choses à un autre nouvel arrivé : Luigi. Retrouver Luigi dans la « chaîne signifiante », à la place discrète de responsable du tirage lino de l'illustration d'Ali, n'est alors pas anodin (bien que nullement étrange : l'atomium de la classe permet aux activités de fomenter une entraide entre les élèves, et d'en faire autant d'occasions de se parler, d'être parlés par leur faire ; c'est en cela que l'efficacité thérapeutique de la classe coopérative ne serait rien sans ce que Freinet a appelé le matérialisme scolaire). Le texte d'Ahmed, avec son singe et tout ce qu'il a fait surgir dans la classe, pouvait à présent sembler bien loin de l'épisode de sa défense par Luigi lors du fameux Conseil : certes, c'est à la suite de cette entrée dans la classe qu'il se met à vraiment s'y exprimer, mais tout cela ne concerne apparemment plus le thème singulier du singe articulé par le texte. Cet écho, pourtant, permet à Oury de continuer à forer les surfaces anodines.

> C'est petit à petit et sans le vouloir vraiment (j'ai mieux à faire qu'à « observer » mes élèves) que je ferai connaissance avec Luigi.
>
> Pataud, tranquille, sérieux, Luigi n'aime guère chahuter. S'il joue parfois au ballon dans le terrain, il préfère souvent bavarder tranquillement avec le maître et quelques camarades.
>
> « — Moi, Ahmed, je le comprends, ce n'est pas drôle d'arriver et d'être tout seul…
>
> — Mais il parle algérien ?
>
> — Vous le croyez, mais il parle kabyle. Les autres, Nasser, Mohammed, etc. ne le comprennent pas. Je vous dis qu'il est tout seul. »
>
> À travers quelques souvenirs algériens reviennent, par bribes, les tribulations de Luigi[483].

C'est à travers des textes libres que Luigi va peu à peu évoquer ce passé de fils de pied Noir immigré, qui permet de resituer son intervention en faveur d'Ahmed. Oury termine cette évocation de la remontée à la surface de l'histoire de l'enfant par un texte que Luigi a écrit sur son arrivée à Nanterre. Il lui demande : « Et avant ? »

[483] Vasquez, Oury, *De la classe coopérative à la Pédagogie institutionnelle*, *op. cit.*, p.591.

> — J'habitais chez mon grand-père et ma grand-mère. J'étais très bien. Et puis il y a eu la révolution. C'est loin…
>
> — Oui, c'est loin, a été mon seul commentaire[484].
>
> (…)Peut-être le mot le plus utile à entendre est-il le mot de la fin (qui, du reste, clôt très vite l'entretien). Au maître qui, par quelque diable poussé, voulait comprendre et savoir : « Et avant ? », Luigi répond : « C'est loin. » Il est facile d'entendre : « C'est réglé, ne revenons pas là-dessus », et de souligner : « Oui, c'est loin. » Contrairement à l'image qu'en donnent certains plaisantins, la thérapeutique ne consiste pas à aller fouiller inconsidérément dans les tiroirs du passé[485]…

Où l'on retrouve chez Fernand Oury un certain respect de la pénombre…

Luigi est lui-même immigré. Il peut entendre la solitude d'Ahmed, qui fait écho en lui. On peut dire qu'il s'agit là d'un savoir court-circuitant le pur noétique, et qui passe par un processus identificatoire net. D'où ce « je le *comprends* » que je gloserai quant à moi par « je le com-prends sous ma protection », mais surtout par « je peux m'emparer du cas qu'il représente » ; voire par : « je sais de quelle catégorie interprétative relève la raison profonde de son comportement ». Cette sympathie, voire cette empathie marque la projection de Luigi. Mais il serait naïf de croire que cela suffit pour que l'on certifie cette empathie « modèle d'interprétation praxique ». Ce stade est certes primordial, et sans lui, rien d'une interprétation n'adviendrait. Cependant, on reste dans le domaine de la projection, zone indispensable à traverser… afin d'en sortir, sous peine de tomber dans une relation trop fortement collée, qui tournerait à la com-passion, et donnerait lieu à des effusions, herméneutiques autant que relationnelles — tout un romantisme… Il n'est question ni de réprimer ni de s'en tenir à cette étape empathique : réprimer signifierait se couper de l'énergie fantasmatique qui seule peut nourrir un groupe en vie, et énoncer une interprétation à la cantonade pourrait faire courir des risques gravissimes au sujet concerné (surtout quand cette interprétation s'avère pertinente). Tout à rebours de ces deux caricaturaux cas d'analyse, la praxis de la classe n'est pas là pour fouiller le fond de cette relation entre les deux enfants, mais pour faire embrayer sur elle un processus qui permettra autant à eux deux, qu'à quelques autres, qu'à la classe de grandir sur leurs chemins singuliers respectifs.

---

[484] Vasquez, Oury, *De la classe coopérative à la Pédagogie institutionnelle*, *op. cit.*, p.595.
[485] Vasquez, Oury, *De la classe coopérative à la Pédagogie institutionnelle*, *op. cit.*, p.596.

Cela nous éclaire sur la nature dialectique du rapport entre l'écoute de Luigi et son acte, qui ne sont que l'envers et l'endroit d'une même dynamique herméneutique. Cela nous éclaire surtout sur l'aporie propre à toute herméneutique dès lors qu'elle se prend au jeu qu'elle doit pourtant s'imposer : la traque de la vérité dans l'objet. Cela nous éclaire donc sur la seule autorité, circulaire, de l'interprétation dans une praxis : celle qui donne un bien-fondé à l'acte dans les effets désaliénant qu'il produit sur la dimension sujet de chaque individu. Qu'il s'agisse de Luigi qui deviendra ceinture verte en comportement, ou d'Ahmed qui va se mettre enfin à être écouté et respecté, et donc à parler, Fernand Oury peut légitimement constater que

> (…) c'est plutôt sa façon d'être au monde qui a changé[486].

3. Économie psychique et économie générale

La praxis établit donc un circuit où il est impossible de dissocier l'acte isolé d'un être de l'ensemble des relations qui s'instaurent dans ce milieu. L'acte de Luigi n'est pas une pure action libre. Néanmoins elle ne peut en rien voir la logique de son émergence être réduite à la logique du milieu au sein duquel elle s'est produite. L'empathie de Luigi et le courage de son acte sont en interrelation dialectique, et cela, seule la structuration de la classe en atomium l'a rendu possible, réaliste. On trouve ici, dans ces termes mêmes, une annonce de cette relation complexe d'intégration et d'émergence qui va faire l'objet du prochain chapitre. Mais en venir là serait dangereux, si l'on profitait de cette intégration pour réduire la singularité symboliquement gérée de l'inconscient au profit d'une seule législation symbolique : car alors on retomberait dans l'imaginaire. Au contraire, il faut interroger ce circuit praxique, dans ce qui préserve en son sein toutes les logiques qu'il convoque : à la fois toute la vie culturelle et fantasmatique de la classe a rendu possible l'action de Luigi, et cette action conserve son irréductible singularité — et il ne s'agit pas là que du plaquage d'un « fond » contextuel sur une prise de position contingente. Ce qui va préciser un peu plus encore ce que l'on peut entendre sous le terme d' « économie générale » de Bataille. Avant que la

[486] Vasquez, Oury, *De la classe coopérative à la Pédagogie institutionnelle*, *op. cit.*, p.597.

prochaine partie ne nous fasse descendre dans la « salle des machines » de l'outil de production d'une telle économie.

i. L'ouverture active du circuit praxique : entre symbolique et contingence

Mais reprenons un peu en arrière, car l'histoire de Luigi ne s'arrête pas là. La force qui sourd de l'intervention de Luigi va porter même au-delà du circuit de la classe. Dans le cas présent, il serait indispensable de faire intervenir Simone, la correspondante de Luigi. Encore une fois, on voit que la notion de Lieu efficace ne se limite pas aux quatre murs de la classe, et qu'il s'agit bien d'une dimension symbolique, autorisant une véritable polymorphie des institutions.

> C'est dans un jardin (…) [lors d'une rencontre avec la classe des correspondantes], avec mon amie Madeleine Renaud, que j'ai eu cette révélation : Luigi avait changé. Il était plus que jamais Luigi, mais il apparaissait distinct parmi les autres. C'est cela qui était nouveau. Qu'est-ce qui avait changé ? Pourquoi ? Comment ? Je ne le savais pas. En voyant Luigi et Simone discuter gentiment, j'ai seulement dit : « Tiens, il a changé, celui-là ! », puis nous avons parlé de Simone, qui, elle aussi, avait changé.
>
> (…) c'est plutôt sa façon d'être au monde qui a changé[487].

Avant même que la seconde partie de cette enquête ne nous renseigne plus précisément sur les lois du champ praxique, notons ici la nature communiquante de l'efficacité praxique : ce n'est pas que du côté de Luigi que ça a changé, mais aussi du côté de Simone. — En quoi la correspondance y a-t-elle été pour quelque chose ? Si l'on ne peut vraiment le savoir, on peut cependant se douter que la présence de Simone comme destinataire, figure de l'Autre, a servi à Luigi, ne serait-ce que dans son texte où il met en récit et récrit l'épisode du Conseil en un combat contre l'Injustice[488].

« Alors, ce qu'a raconté Luigi : vrai ? faux ? » Un faux dilemme là encore, qui révèle sous sa dichotomie naïve une vision étriquée de ce qui est en train de se passer. C'est tout comme si l'on en restait à se demander si Fathia est ou n'est pas contente. Par contraste avec une telle vision statique et véricONDITIONnelle de la valeur d'un discours, ce qui ressort, c'est l'efficacité de la projection fantasmatique de Luigi, tant sur Ahmed que sur la situation ou que dans sa relation à Simone, cette Autre qui l'estime.

---

[487] Vasquez, Oury, *De la classe coopérative à la Pédagogie institutionnelle*, *op. cit.*, p.597.

[488] Et réciproquement, Simone, dont la monographie figure plus loin dans l'ouvrage, a probablement trouvé dans le fait d'être accueillie galamment par un autre adolescent un des moments significatifs de sa propre évolution.

Une efficacité qui n'est possible que par la circulation généralisée des signifiants, dans la seule « liberté » des associations propres à l'intimité de chacun. La praxis de la classe coopérative, dans son rapport à l'inconscient, est bien, autant dans son fonctionnement que dans les limites qu'elle se pose (des limites éthiques sur lesquelles l'on reviendra le moment venu), radicalement ancrée dans la gestion symbolique du matériau intime de l'existence. Afin de pouvoir analyser un discours praxique dans toute sa complexité, tout en respectant les bases d'une telle vision dynamique du rapport du langage au monde et au réel, il reviendra à la seconde partie de cette enquête d'établir une analytique qui rende compte de cet ensemble de phénomènes de sens en des catégories localement fixables, et régulièrement pertinentes. Bref, ce circuit praxique, qui prend dans son économie générale fantasme, parole et interprétation, affirme une éthique et permet l'émergence à la fois des êtres culturels et de la singularité des sujets, ce circuit est ouvert et actif. C'est sur cette double caractéristique d'ouverture et d'organisation active que se fondera la notion de machine praxique, que dans la prochaine partie de cette thèse étudiera.

Mais inversement, il ne faudrait pas réduire le fonctionnement fantasmatique à sa seule gestion symbolique : l'accueil du matériau du fantasme est pris en charge par la structure de la classe comme elle prend en charge l'accueil de la valeur institutionnalisée de la Loi ; mais s'il fallait rapprocher les deux types d'échange qui fondent le commerce symbolique dans la classe, ce ne serait pas pour tout réduire à du symbolique. Ce serait plutôt, on l'a déjà évoqué, dans la lignée de Bataille, qui avec *La Part maudite* vise le passage d'une vision restreinte de l'économie à une vision générale, qui inclurait tout ce qui concerne le vivant, donc le pulsionnel, et qui ne se contenterait pas de métaphoriser les lois de l'inconscient par application réductrice des lois de la seule macroéconomie financière et industrielle. Pour des raisons qu'il n'est pas possible de développer ici, mais que l'on abordera plus longuement, bien qu'indirectement dans la prochaine partie de cette thèse, la praxis correspond à une telle prise en compte du matériau inconscient dans la naissance de la valeur d'une situation et de ses productions. On voit par là se dessiner ce qui, hors d'elle, peut sembler un paradoxe : ce n'est qu'en situation, donc dans une dimension restreinte et néanmoins unifiée, que peut se déployer une économie générale. C'est ce paradoxe que prend en charge la

praxis quand elle veut articuler les registres aliénatoires du social, du psychique et du corporel. L'agent d'une économie générale ne saurait cependant se confondre avec le sujet inconscient, lequel est dans une dimension radicalement négative par rapport au filet symbolique de la praxis. Autant dire que l'économie générale n'est pas une économie totale. C'est pourquoi appeler cet agent « sujet de la praxis » serait impropre. Tout d'abord parce que la praxis n'a pas de sujet : elle est machine et sujet complexement articulés. De plus, la praxis est un nœud fait de plusieurs lignes aliénatoires : sans les cordes pour le nouer, sans même cette accumulation individuelle de tissage qui formera le texte d'une existence, et qui donc débordera chronologiquement de la gestion locale et temporaire de la praxis, cette praxis ne serait rien. La dimension de l'existence se pose, *par rapport à la surface praxique*, comme ce destin dé-fini, qui se défait du pouvoir praxique qui ne peut agir pour et sur cette existence singulière que médiatement, dans les limites d'une action restreinte, dans sa finitude et selon sa propre finalité (augmenter la poièsis). Cette impossibilité salvatrice de réduire l'humain et le sens à ce qu'ils s'actualisent dans une praxis, ce n'est plus une idéalité morale, et à ce titre purement imaginaire, une idéalité dont la tentation restera toujours de récupérer dans ce sauvetage un naufragé de plus : la vieille transcendance de l'impératif catégorique disjoint et, avec lui, la présence de Dieu. À rebours, et dans un silence plus proche de l'agnostique que de l'athée, ce qui impose une telle impossibilité à toute entreprise praxique, c'est, irrémédiablement et théoriquement, la prise en compte symbolique du sujet inconscient.

ii. Quelque chose née de rien : intégration et éthique

À ce stade de la réflexion, nous retrouvons le problème, annoncé dans la première partie de ce chapitre : celui de l'ancrage de cet « acte symboligène », qui est à la fois toujours ancré dans de l'ethos, et qui néanmoins est toujours irréductible à cet ancrage. La question ici posée est celle de la relation, finalement, entre la « chose » freudienne, et la « chose » sociale. On pourrait poser le problème ainsi : Si la dialectique de la demande se pose toujours comme déplacement de signifiant (S52 vient à la place de S51, qui lui-même vient de S50 etc.), vient la question : où ancrer S1 ? Posée ainsi, de façon parlante bien que schématique, cette question ne pourra trouver sa réponse qu'en faisant référence à un concept

qu'introduira le prochain chapitre : la notion d'intégration. C'est seulement par le concept d'intégration que cet ancrage de S1 « dans quelque chose » n'opérera pas une réduction positiviste de cette logique de la demande. Car même dire que S1 s'ancre dans le réel, serait s'exprimer inadéquatement en donnant à croire à une filiation comparable à une émergence biologique : certes, S1 renvoie à la dimension du réel, mais ce n'est pas pour autant que celui-ci lui préexiste. Donner une telle place originelle au réel, ce serait réduire la topologie née de la psychanalyse à une idéologie, car alors son discours (et sa pratique) prétendraient avoir une prise directe sur leur objet — alors que c'est au contraire dans un respect de la négativité de cet objet, de ce « désir inconscient et inaccessible », que résident le vif de l'événement freudien et la lucidité de la psychanalyse dans la voie vers cette question du sujet.

Jean Oury pose quant à lui que cette articulation relève de la castration symbolique. Ce point où se noue et s'ancre l'unarité représente une articulation sur le mode négatif, ce en quoi la prise en compte du fantasme constitue l'articulation logique fondatrice. Ce qui, dans le cadre de cette enquête, permettra de respecter cette relation complexe (en attendant le moment, plus lointain, d'en rendre compte théoriquement), c'est encore la notion d'intégration. « S1 » est intégré dans un jeu structural qui, cette fois, se situe non seulement à hauteur du sujet inconscient mais de la complexité anthroposociale, et qui fait du « parlêtre » *aussi* un être de langage et de doxa — ce que, peu ou prou, on peut rapprocher du « champ de l'Autre ». Cette dimension de l'Autre, dans la topologie lacanienne, est ce qui articule la logique de l'inconscient au champ anthropologique dans son ensemble — mais sans que jamais la singularité de chacune de ces logiques ne cède à l'autre. Cette articulation n'est pas de l'ordre de la causalité au sens traditionnel mais de l'émergence : c'est à partir du champ des différentes aliénations qui définissent la complexité organisationnelle du vivant anthroposocial qu'émerge cet effet, un point de structure que l'on peut délimiter comme l'aire du sujet humain. Ce point dans la complexité du vivant ne reste pas qu'une conséquence structurelle, mais va venir complexifier elle-même la situation dans laquelle elle émerge : dès qu'a émergé une entité organisationnelle, c'est-à-dire un être, une aire d'existence s'autonomise, au sein de laquelle peuvent prendre sens les notions de causalité, de déploiement dialectique et historial, etc. Mais en

ce qui concerne la position inaugurale de cette entité, il ne faut voir en elle, par rapport au champ dans lequel elle émerge, qu'une relation d'intégration. De ce S1, on peut dire qu'il ne prend racine dans rien d'autre que dans le fait d'être un effet de structure : une autre façon de dire que le refoulé originel n'est qu'un effet symétrique et concomitant dans l'accès au champ de l'Autre. Prenons une image : l'accès à la dialectique de la demande n'est pas comparable au possible attendant son effectuation, ou à l'entrée pour un étranger dans une ville déjà existante. Ou alors, ce serait une entrée poétique qui, à la mode de Machado, créerait cette ville pour la conscience de l'étranger : tout chemin se fait en marchant. Il est impossible à cet homme de se saisir comme étranger « avant » d'être entré dans cette ville, « hors » d'elle, ni même de cheminer vers elle comme étranger : ce n'est que dans un *a posteriori* que se fonde son statut d'étranger, que se fonde sa conscience d'étranger provenu de l'extérieur des faubourgs. C'est dans la zone et ses friches que se joue l'accès à l'urbanité du soi, et son appartenance à l'ordre humain.

Prenons garde ici à ne pas tomber dans le contresens courant qui plombe toute discussion sérieuse autour de la notion de structuration, et précisons d'emblée que cela ne veut évidemment pas dire que cette structure ne connaîtrait aucune historialité. Il s'agit seulement de comprendre cela en sortant du manichéisme histoire *vs* structure, qui n'existe qu'à régime macrosocial[489]. Pour ce faire, il faut considérer l'ancrage de cette structuration psychique dans son environnement, qui est, dans son spectre le plus large, biologique, et dans son cadre spécifique, anthropologique. En effet, la notion d'émergence implique bien une naissance, et désigne un point où ce qui émerge s'ancre dans l'ensemble dans lequel cette entité émergente est intégrée. Tout d'abord, dans le cas des phénomènes qui émergent au sein de la sphère du vivant *anthropos*, leur ancrage se fait évidemment dans du *bio*logique : donc dans de la vie, qui est devenir. Ces phénomènes, ce peuvent être la culture, l'inconscient, les idées, etc. : ce qui relève de ce que Morin

[489] Pour préciser ce que j'entends par « régime de fonctionnement », et pour donner à comprendre en quoi la structure telle qu'elle s'est figée à régime macrosocial, alors qu'à régime praxique, elle reste vive et ouverte à une historialité (dans le cas du sujet) ou à une ancestralité (dans le cas d'un groupe institutionnalisé), je renvoie au chapitre sur la notion d'institution. Étant donné le sort voisin qu'ont subi les notions de structure et d'institution, de réification par leur mode de fonctionnement à l'échelle de nos « mégamachines sociales », il sera aisé d'établir un parallèle entre la réhabilitation qui peut être faite de la structure à régime sociale, à partir de celle qui est permise pour la notion d'institution une fois que l'on a visité une classe de pédagogie… institutionnelle. Enfin, en ce qui concerne les termes de « macrosocial » et de « mégamachine sociale », je renvoie au prochain chapitre.

nomme la noosphère. Or, ce serait réduire la singularité de leur émergence que de ne considérer leur logique et leur problématique propres qu'à l'aune de celles qui régissent les aires d'être dans lesquelles ils ont trouvé naissance. Il y a à la fois ancrage et détachement de ce qui relève du psychisme au sein du corps biologique. C'est en ce sens que l'on peut entendre l'évocation par Lacan du Stade du miroir comme

> (...) ce rapport à demi enraciné dans le naturel qu'est le stade du miroir, mais tel qu'il se présente à nous là où les choses s'articulent au niveau du Symbolique[490].

Ce constat, on peut également le faire en ce qui concerne le lien, tout aussi « natif », qui existe entre la naissance de l'individu et sa situation au sein d'un environnement social : l'inconscient ne se réduit pas à une intégration (ou une rébellion) aux codes culturels dans lesquels vivent et meurent les « semblables » du sujet. Comme on l'a vu à propos de la notion de substance éthique, le sujet est pétri de sa doxa mais ne s'y résout pas ni ne dissout sa singularité dans la « personnalité de base » dénoncée plus haut. Bref, les trois instances qui construisent l'édifice subjectif dans sa singularité ne préexistent pas à ce sujet.

Le lieu de cette émergence doit rester dans une position soustractive, négative à toute modélisation : c'est d'elle, du moins au sein de la complexité anthroposociale (je ne me prononce pas sur les autres aires de ce que Morin désigne par les termes de « vie » et de « nature »), que nous vient cette injonction à conserver une dialectique négative comme impératif à toutes nos entreprises praxiques, à la fois logiques (au sens où elles sont « nées du logos ») et pratiques, visant à gérer la complexité. Injonction, déjà rencontrée, à respecter la place et le statut de la contingence.

Même s'il s'articule avec des signifiants, S1 « (ne) s'ancre dans rien », pourrait-on dire. Le « ne » explétif (qui connut par ailleurs un sort fameux dans la littérature lacanienne) conserve cette indication de négativité tout en la modalisant et en ne réduisant pas cette vision de l'ancrage dans le simple refus, tout réactif, de soumettre le matériau langagier à une quelconque détermination — car alors, nous aurions bien cette caricature de psychanalyse, qui croirait pouvoir disjoindre « réellement » ce réel, qui n'accède au statut de négativité qu'en naissant à lui par son inextricable association aux deux autres nœuds borroméens

[490] Jacques Lacan, *Le Séminaire, Livre* VII. *L'Éthique de la psychanalyse,op. cit.,* p.271.

de l'imaginaire et du symbolique. Au contraire, il faut entendre ce « dans rien » avec la résonance de l'étymologie du « rien » : *res*, la chose. Soyons prudent, et modalisons le terme en « *quelque* chose ». Car la « chose » telle que Lacan l'introduit dans son Séminaire sur l'Éthique est une première approche de la question du désir et de son objet (a) ; une chose qui se définit, donc, par soustraction à tout ce qui, dans l'éthique, peut se rattacher à une norme socialement imposée au désir, ce point si fragile sur lequel l'impératif psychanalytique est de ne pas céder. Or si l'on s'en tient à cette maxime, on a à faire à de la morale de la pratique psychanalytique : un impératif lacanien en place d'un impératif kantien, auquel Lacan fait expressément référence en lui opposant Sade (ou plutôt en les conjoignant, comme l'indique le titre de son écrit « Kant *avec* Sade[491] » — je souligne). Maxime qui peut se soutenir, au sein d'une praxis psychanalytique, à condition toutefois qu'on ne l'hypostasie pas pour la transposer ensuite, et telle quelle, dans n'importe quelle autre situation existentielle et sociale : sinon, cette maxime qui dans un contexte restreint possède une véritable force éthique, se transformerait en morale (ou censure) arbitraire et dogmatique, une fois délocalisée, peu importe où. C'est pourquoi, plus loin dans cette thèse, je rappellerai l'interprétation institutionnelle qu'en propose Jean Oury, et qui, elle, me semblera plus fidèle à la précarité et à la complexité praxiques. Il n'est pas lieu ici de continuer ce débat *per se* : ce n'est que lorsque l'on aura effectué tout le parcours au sein du circuit praxique qu'il sera possible de proposer une interprétation englobante et unifiée du phénomène éthique. La raison pour laquelle je l'introduis à cette étape de la réflexion est que cette position de la chose lacanienne, dans sa soustractivité par rapport au tissu doxique, et prise dans cette aire du sujet à laquelle le fantasme nous donne une voie d'accès, indique dans ce « rien de doxique » qu'elle est dialectiquement dépendante de cette référence à du positif, référence dont elle ne peut faire l'économie si elle souhaite se soustraire autant que faire se peut du positivisme. Le rien de doxique reste un rien doxique : ce ne peut pas ne pas être un rien éthique. Le rapport d'ancrage, c'est-à-dire d'émergence de l'aire du sujet inconscient par rapport à l'aire symbolique de l'ethos anthroposocial,

[491] Jacques Lacan, *Écrits*, Paris, Seuil, Le Champ freudien, 1966, rééd. Points 1999, t.2, p.243sq.

est fait à la fois d'une relation et d'une coupure[492]. Et l'on retrouve à cette charnière schématique le fantasme, qui plus que jamais apparaît comme ce qui relie « quelque chose » à « quelque rien » : quelque chose inconsciente à du n'étant rien (qu'imaginaire), et quelque chose éthique à ce qui est du rien insistant, du négatif comme l'est, pour reprendre cette fois les termes adorniens, l'ontique par rapport à l'ontologique.

Le danger est que, dans un cas comme dans l'autre, le rien ne finisse par happer la chose et la hanter en la vidant de toute sa substance, substance sur laquelle précisément tient l'éthique. Soit que le doxique écrase le sujet sous sa chape et tue la complexité au nom de la norme macrosociale. Soit que la psychose ne ruine tout l'édifice symbolique, démaille le tissu liant le parlêtre au champ du grand Autre, et ne rende l'individu en proie au réel où nulle action n'est possible. Car il ne faut pas s'y tromper : la présence de l'impossible, c'est-à-dire du réel, est paradoxalement notre garantie de ne pas céder à la folie de notre toute-puissance imaginaire ; mais se retrouver en proie à cet impossible, sans aucun recours articulable au possible de l'action, est un danger tout aussi grand pour la viabilité de la formule de l'éthique de la praxis psychanalytique (ou psychiatrique) qui fraie dans ces eaux sombres : « *ne pas céder* sur son désir ». On comprend qu'il est alors moins angoissant de (con)former de bons petits citoyens dans les ornières du bien-penser et du bien-se-comporter, bref de les aliéner à de l'imaginaire, que de se risquer dans de tels no man's land où « pour ce qui le concerne, le sujet est prié de s'adresser à lui-même » : face à de telles émergences de l'angoisse, du désir, un enseignant ne pourra à raison que reculer, s'il ne peut reposer son action et sa responsabilité que sur le tissu pauvre et rigide, si cassant, que lui offre le savoir-faire étique du champ éducatif et de sa doxa. C'est pourquoi c'est la machine de la classe, comme praxis, qui doit soutenir, autant et sinon plus que la seule « personnalité » de l'enseignant, cette ouverture du groupe scolaire à la vie des enfants, et ouvrir ces derniers à leurs propres existences. Alors, Fathia pourra-t-elle écrire qu'elle est

[492] On verra, en analysant la place de la culture dans la construction de la praxis et du sujet, que c'est à ce point que l'on peut, à la suite d'Oury, interroger le rapport entre le sujet et ce que, parallèlement à l'historial (qui concerne le sujet) et à l'archéologial (qui concerne la structure), on nomme l'ancestral (qui reprend, dans une perspective d'analyse de la culture, les catégories déjà présentes dans cette enquête de topique, de doxa et de substance du contenu).

contente, dire qu'elle n'est pas contente et vivre le tout sans être déchirée, mais au contraire réconciliée avec elle-même.

iii. De l'objet du désir à l'objet institutionnel

Le circuit praxique est ouvert à la fois dans son accueil de la matière contingente (le monde du sémioticien autant que le réel du psychanalyste) et dans son efficacité qui peut s'étendre à des horizons insoupçonnés. Quelle est alors la spécificité de l'efficacité thérapeutique d'une praxis pédagogique ?

La machine de la classe instaure une qualité qui rejaillit sur tout élément de la vie de la classe. C'est ainsi que deviennent possibles les transferts multiples, ces greffes dont parlent Pankow et Tosquelles. La diversité des éléments constitutifs de la vie de la classe offre une multiplicité d'objets d'investissements, et c'est tout l'enjeu de l'institutionnalisation que de favoriser ces investissements auprès des sujets. C'est ce que signifie, entre autre, la dimension symbolique dans laquelle se situe d'emblée la praxis : pour pouvoir travailler la qualité de la relation aux images, aux activités, etc. il est nécessaire que le milieu soit analysable, préhensible par le langage et par le travail. Bref, c'est en faisant de la situation une structure que la praxis est une institutionnalisation. Mais cela ne suffit pas à rendre compte de la possibilité d'investissement des sujets dans les objets (au sens psychanalytique) de la classe : si les enfants devaient choisir entre des objets qui leur sont présentés, déjà là sans qu'eux-mêmes n'y soient pour rien, on n'aurait qu'un ersatz d'une offre visant une consommation, ce qui emmènerait la relation dans la dimension du seul besoin. Au contraire, ce que va offrir la praxis, c'est un champ de possibilités, et l'offre va viser à une production, ce qui introduit la relation d'investissement dans le champ de la demande, et démultiplie sa qualité poiétique. La praxis n'offre pas des objets à une consommation, mais à une production. Je n'oppose pas ici un « poste émetteur » (la « bonne praxis ») et un « pôle récepteur » (« ses ouailles les sujets reconnaissants… et inféodés ») de la valeur, comme on pourrait le croire en se référant à une vision transitive de la production de la valeur, du langage et des objets. Pôle émetteur et pôle récepteur, si l'on suit Molinié sur ce terrain, se confondent dans leur statut, quant à la production de cette valeur. Le point crucial est double. D'une part, tout rapport à la valeur est une pénétration de soi par ce qui est de l'ordre de la valeur (ce qui relève de ce

que je théoriserai, en temps voulu, comme relation d'intégration). D'autre part, et sans aucune contradiction, ce rapport à la valeur constitue une présence poiétique, dynamique, du sujet : à la fois parce que l'angoisse est l'énergie dont se nourrit l'effort praxique, et parce qu'il en va, dans cette relation aux objets d'investissement, de ce que la psychanalyse appelle la relation objectale.

Or, dans cette relation, c'est bien une relation pénétrant/pénétré qui règne entre ce qui s'investit et ce dans quoi cet investissement s'aliène, se dialectise. Le désir du sujet va s'aliéner dans la dialectique de la demande, et ce qui relève du pulsionnel va être sublimé. La sublimation est

> (…) sous un certain angle, une double aliénation du sujet : dans deux voies, le langage et le travail. Il me semble que ça définit parfaitement les dimensions mêmes de : « Qu'est-ce qui se passe dans une classe », ou « à quoi ça sert, une classe ? » (…) si ça sert vraiment à cela, il n'y a pas de doute que ce qui est en cause, c'est le processus sublimatoire[493].

Dialectique de la demande et sublimation dans le travail et le langage : ce sont là les dimensions dans lesquelles la prise en compte du négatif va faire passer le matériau métonymique de ce négatif, c'est-à-dire le matériau fantasmatique. Cela va enclencher la gestion des investissements identificatoires pluriels et singuliers aux institutions de la classe, donc la prise en compte du fantasme de chacun, c'est-à-dire de la recherche, le travail de l'équation intime de son désir. Il ne s'agit pas de faire de la psychanalyse en classe, mais de prendre en compte la présence de cet élément qui est à la fois un donné et, si l'on sait embrayer sur lui, une richesse de toute classe :

> (…) un des buts essentiels de la pédagogie, c'est de pratiquer une « *sublimation des pulsions* ». Il faudrait rappeler que cette sublimation ne peut pas se faire directement. (…) Le fantasme apparaît là, vraiment, comme une plaque tournante du métabolisme signifiant entre les pulsions et la sublimation. C'est dans la mise en jeu des fantasmes personnels qui sont canalisés là, qui sont intéressés là, dans une structure très précise (l'imprimerie, par exemple), structuraliste médiatisée, qu'on peut espérer trouver la voie de ce qu'on peut appeler une « sublimation pédagogique »[494].

Tout ce qui participe du milieu institutionnalisé peut faire l'objet d'un investissement de la part des élèves. Loin d'entendre « objet » au sens seulement matériel du terme, la classe coopérative met en place une

[493] Oury, « Le Problème de la fatigue », art. cit. p.162.
[494] Oury, « Le Problème de la fatigue », art. cit. p.162.

médiation qui fait de l'objet matériel une matière sur laquelle le sujet va investir son désir, dans une relation de langage et de travail. De simples objets, des personnes, voire la classe elle-même.

Ainsi la problématique de la relation d'objet peut être introduite dans la classe coopérative. Dans la monographie « L'ingénieur et le lichen, de l'objet d'étude à l'objet du désir », René Laffitte essaie de comprendre comment une classe de perfectionnement a pu investir tant d'efforts et d'énergie dans un travail de recherche autour de l'aviation, suite à la visite dans la classe d'un ingénieur de la SNECMA. La rencontre a donné lieu à un échange de lettres, de documents, et a abouti à un album collectif. Autour de cette séquence, la monographie fait un constat de toutes les dimensions qui sont venues jouer dans le travail de la classe, les multiples domaines didactiques qui profitent des questions et des problèmes posés par cet objet d'étude.

> Comment et pourquoi cette visite, ces documents, cet album, ont-ils focalisé les intérêts et les énergies ?
>
> On peut aisément les imaginer transformés en leçon pédagogique moderne (…) (Il suffit de lire les Instructions officielles).
>
> (…) Il est pourtant facile de remarquer que tout l'art du bon maître ne saurait suffire pour que ces débiles dysgraphiques, dyslexiques, caractériels, instables psychomoteurs, restent plus d'une demi-heure à déchiffrer un plan on ne peut plus austère et abstrait, plus de trois heures à écrire alors qu'ils n'y sont pas contraints et qu'il est fastidieux de recommencer trois fois la copie d'un même texte : les plafonds du pouvoir d'attention sont allègrement crevés[495].

Comment et pourquoi une telle dynamique d'apprentissage est rendue possible ? C'est la question fondamentale que se pose toute entreprise éducative : comment retrouver le désir d'apprendre ? Il serait vain de croire que cela tient dans la nature de l'objet, dans l'effet sensationnel que représente l'envoi de l'ingénieur aux enfants.

> Mais, peut-on objecter, l'ingénieur, les avions, les documents secrets, voilà des « objets » ou des signifiants bien passionnants pour des enfants de dix ans. Pourquoi s'étonner ?
>
> Parce que l'an dernier, c'était du lichen sur une branche morte qui avait déclenché un enthousiasme comparable. Une branche, ramassée négligemment en promenade par un taciturne, après avoir servi d'épée fictive et d'objet fétiche, a séjourné quelques jours sur la table d'exposition avant de se révéler un formidable objet d'étude. Cette fois, c'est la remarque d'un petit gitan qui a tout déclenché… Sur la

[495] René Laffitte, « L'Ingénieur et le Lichen », *in* René Laffitte et al., *Mémento de Pédagogie institutionnelle*, Vigneux, Matrice, 1999 (première publication *in Cahiers de Genèse de la coopérative*, 1992), p.97.

> branche morte y a des feuilles comme des assiettes oranges : Observations, questions, discussions animées et apprentissages[496].

La question touche donc une dimension plus fondamentale. Lorsqu'il s'agit d'étudier, le matériau est contingent, avec, on l'a vu, tout ce que comporte d'essentiel mais d'insuffisant cette qualité par rapport à son efficacité praxique : ce qui compte est la façon dont il est pris dans le processus d'apprentissage (j'y reviendrai par la suite, en étudiant comment la visée première de l'École dans l'atomium de la vie culturelle de la classe pour en sortir ravivée). Ce qui compte n'est pas tant l'objet d'étude, que l'objet du désir.

> Va-t-on encore parler de forte motivation, de bon climat et autres modernités ? Va-t-on, chaque année, ramasser du lichen, inviter un extraterrestre ou duplicater des documents secrets ?
>
> Soyons sérieux : quelque chose est là, qui préexiste à l'activité, qui présentifie un manque et fait appel d'air. Moteur et déclencheur qui draine les énergies et que je n'ai qu'à entretenir. (…)
>
> une place privilégiée : cause et objet d'émotions, d'enthousiasmes et de désirs (individuels et collectifs).
>
> Or l'expérience montre que cette place peut être occupée par… n'importe quoi : pour Michel, une pomme apportée pour la table d'exposition, pour Yolande, une huître fossile qui s'y trouve déjà, pour Régine, le fichier mathématique dont elle est responsable (et à qui elle fait des bisous le soir, avant de partir), pour Angéla, sa chef d'équipe, et pour Miloud, une porte. Ce peut être aussi bien le maître, le groupe, un Texte libre ou le correspondant[497].

Cela ouvre donc tout le champ des objets et des êtres de la vie de la classe. Tous ces objets formeront la matière culturelle que l'on abordera dans une étape de l'enquête sur la classe, ultérieure à cette thèse.

Laissons la conclusion à Fernand Oury qui affirme sa croyance dans l'efficacité de « sa » machine-classe :

> Quand les activités, l'organisation, les institutions nous permettent d'être là, en classe, proches des enfants, vigilants-disponibles, accueillants à tout transfert utilisable : quand nous aménageons des lieux où tout peut être dit ; quand, sur place, une multitude d'objets sont accessibles, quand les autres sont, eux aussi, accessibles et que la classe (au sens le plus large) devient un milieu riche d'occasions où il est possible de transférer sur l'importe quoi ou presque, s'agit-il de psychothérapie des psychoses, des psychanalyses d'enfants ou simplement de pédagogie correcte[498] ?

Cette polyvalence des différentes situations renoue avec les deux caractéristiques que l'on retrouve à chaque étape de notre description de la praxis des classes. Elle est l'effet de la qualité du milieu, instaurée par le processus d'institution ; et en même temps, cela autorise la totale acceptation de la contingence

[496] Laffitte, « L'Ingénieur et le Lichen », art. cit., p.97.
[497] Laffitte, « L'Ingénieur et le Lichen », art. cit., p.98.
[498] Pochet, F. Oury, J. Oury, *« L'année dernière j'étais mort », signé Miloud*, *op. cit.*, p.130.

quant au matériau autour duquel ces greffes de transfert, ces boutures de désir et ces appropriations fantasmatiques renouent les liens brisés entre le sujet de l'élève — et souvent de l'enseignant — avec le sens de son être-là. C'est donc encore une fois à l'échelle entière du milieu institutionnalisé qu'il faut modéliser, saisir, et faire agir l'efficacité de la classe coopérative. Françoise Dolto évoquait, à propos de ces objets susceptibles de provoquer des transferts, la « poupée-fleur », un corps humain asexué avec une tête de marguerite, un végétal sur lequel il est moins dangereux de transférer que sur un animal ou un être humain. Catherine Pochet et Fernand Oury écrivent alors :

> Notre poupée-fleur à nous, *c'est* la classe coopérative[499]. [je souligne]

Sauf qu'il y a aussi loin entre les pots d'une pépinière et un pré sauvage qu'entre la poupée-fleur et une classe coopérative : dans cette dernière, l'écosystème est légèrement moins atomisable… C'est pourquoi,

> (…) faisant feu de tout bois, la Psychothérapie institutionnelle transforme et institutionnalise le milieu hospitalier. Personnes, groupes, constellations, ateliers, règles de vue, productions, argent, soins corporels, statuts, réunion… Tout ce qui peut accrocher un transfert ou une bribe de transfert est utilisé[500].

Mais il ne faut pas s'y tromper, et malgré la revendication par les praticiens de leur « théorie d'Emmaüs », la praxis n'est pas un amas sans ordre : quel que soit le bois, le feu ne prend pas au hasard, la flamme ne s'improvise pas, et obéit à une logique. Une logique qu'on ne peut prévoir, qu'on ne peut reproduire. Lorsqu'il s'agit de faire prendre une classe à partir d'une étincelle humaine, on ne peut prendre le risque de la figer dans une théorie sans praxis : c'est toute cette poièsis, cette métalogique comme dirait Morin, et surtout l'élaboration sérieuse et effective de ses conditions durables d'existence qui mèneront la seconde étape de cette enquête à étudier l'ensemble des praxis de la pédagogie institutionnelle. C'est d'un tel ensemble que naît la potentialité culturelle de la classe.

[499] Pochet, F. Oury, J. Oury, *« L'année dernière j'étais mort », signé Miloud, op. cit.*, p.131.
[500] Pochet, F. Oury, J. Oury, *« L'année dernière j'étais mort », signé Miloud, op. cit.*, p.129.

Chapitre 3
L'aire anthroposociale et la notion d'intégration

La partie qui s'achève a consacré ses analyses à des dimensions qui sont des fondements anthropologiques du sujet humain (je ne prétends pas les avoir toutes évoquées, ni même l'avoir fait de façon complète pour chacune d'entre celles que j'ai sélectionnées).

Il semblera étonnant de ne pas avoir accordé de place spécifique à la dimension sociologique de ce sujet. La raison principale en est que cette question sera abordée de front dans la seconde partie de cette enquête, à propos des relations entre champ praxique et champ macrosocial. Mais il ne s'agit là que d'une partie de la présence sociologique dans l'univers de la classe, et qui fait qu'une praxis est intégrée, de façon complexe, dans un champ macrosocial et dans un milieu sociohistorique qui influent structuralement sur son émergence, sa gestion, sa survie et sa poièsis. Une classe coopérative est avant tout un être systématique intégré dans un champ macrosocial, qui est né des lois d'organisation de ce champ, même si son émergence et son rapport à ces lois peuvent ensuite se distinguer du cours « normal » que prend l'existence d'une classe primaire traditionnelle.

Une autre dimension de la prégnance sociale sur la praxis doit être prise en compte : celle qui intègre la classe à son environnement immédiat, le « tissu urbain (ou rural) », comme le nomme Morin pour le distinguer de l'organisation centralisée par l'État-appareil. Cette seconde dimension présente en fait plusieurs facettes, qui ont déjà commencées à être traitées et qui le seront encore plus dans la partie qui vient. En premier lieu, à un niveau fondamental, tout comme il n'y a d'apprentissage réel que d'une langue et non du langage (qui n'est qu'une dimension structurale), la substance éthique du discours du groupe est forcément ancrée dans du social : une classe n'existe pas en dehors de la société. Ensuite, cette construction d'un groupe et d'une institution est un fait social : qu'il donne naissance à une praxis et non à une situation anonyme de champ macrosocial, cela dépend du travail qui sera fait au niveau pragmatique de l'organisation de la classe et au niveau transcendantal de ce que Jean Oury a nommé le Collectif. Comment ces deux avenirs possibles pour toute situation sociale sont-ils distinguables ? Enfin, au niveau du tissu urbain, les enfants apportent au sein de la classe leurs propres repères, définis en fonction de la doxa sociale et de leur histoire personnelle et familiale, et leur parole ne cessera de travailler cette matière, cet ethos et cette contingence, une fois réintégrée dans l'aire doxique de la classe elle-même, et une fois née la culture du groupe[501]. Il faut prendre en compte ce qu'apportent les enfants et l'adulte dans la classe, si l'on souhaite accueillir le sujet dans toute sa complexité et dans toute l'étendue de ses déterminations.

Finalement, la question devrait donc être : pourquoi avoir distingué anthropologique et sociologique ? C'est pour y répondre que je vais à présent introduire la notion d' « anthroposocial », telle qu'elle est développée par Edgar Morin.

[501] On a déjà vu ce fait dans le chapitre « Naissance d'une classe coopérative », à propos du passage des enfants d'un espace de croyance à un autre lorsqu'ils entrent dans la classe de Françoise Thébaudin.

I.
La distinction social/anthroposocial

1. Distinction entre groupe social et groupe macrosocial

La distinction entre social et anthroposocial s'inspire de la terminologie de Morin, qui dans *La Méthode*, cherche à établir quel est le degré de complexité propre à ce qu'il avait lui-même appelé en 1973 *Le Paradigme perdu : la nature humaine*. Le tome II de *La Méthode*, en particulier, distingue dans le règne du vivant trois sphères reliées entre elles : l'écologique, le biologique et, intégrée à cette dernière, la sphère anthroposociale. Pourquoi la nomme-t-il ainsi ? Essentiellement par souci de non réduction de ce qu'il considère comme le domaine propre à l'humanité, qui ne se résume pas à du social tel que peuvent l'entendre certaines tendances holistes de la sociologie. De plus, il conserve ce terme de « social » afin de désigner plus généralement, dans le règne du vivant, le regroupement de plusieurs entités d'individus, caractérisées par leur relation d'autonomie/dépendance organisationnelle : qu'il s'agisse des individus unicellulaires à proprement parler, des individus de second type que sont les organismes, « groupements complexes d'êtres unicellulaires », ou qu'il s'agisse enfin des entités de troisième type que sont les sociétés, « groupements complexes d'animaux polycellulaires[502] ». Parmi les deux derniers cas, une espèce parmi d'autres : l'humanité. Les deux dimensions de l'existence humaine, en tant qu'animal et en tant qu'organisation sociale, ne sont pas dissociées, et comme pour l'ensemble des espèces à sociétés, l'animalité humaine est intrinsèquement liée à sa socialité. Mais ces deux dimensions définitoires ne seront jamais rassemblées et assimilées sous le chef de la plus englobante, d'où la tension permanente anthropo/sociale dans le discours morinien, comme l'affirmation constante d'une irréductibilité de l'homme à une vision purement sociologique (par exemple, le tome III de *La Méthode* proposera une anthropologie de la connaissance[503], alors que le tome IV s'ouvrira sur une « écologie des idées », c'est-à-dire une « sociologie de la connaissance[504] »). La sphère de l'anthroposocial est la sphère d'existence de l'animal *anthropos*. Mais en

[502] Edgar Morin, *La Méthode II. La Vie de la Vie*, Paris, Seuil, 1980, rééd. Points, p.196-254 (p.237 pour les citations).
[503] Edgar Morin, *La Méthode III. La connaissance de la connaissance*, Paris, Seuil, 1986, rééd. Points.
[504] Edgar Morin, *La Méthode IV. Les idées. Leur habitat, leur vie, leurs mœurs, leur organisation*, Paris, Seuil, 1991, rééd. Points, première Partie, « L'écologie des idées », p.11-101. Morin y opère en fait un rapprochement entre culture et société, la première étant traitée, d'une façon toute classique, comme la transcription noologique de la seconde comme l'écosystème des idées. Ce

son sein, la dimension sociétale, de condition définitoire, est devenue une force hégémonique croissante — au point que Morin ira jusqu'à se demander si ces entités de troisième type ne risquent pas de *réellement* devenir un danger pour l'existence singulière des individus de second type que sont les hommes[505] et les femmes. Il importe de reconnaître d'une part qu'il y a là une interrogation éthique commune avec notre propre analyse des praxis de la Pédagogie institutionnelle, et de saisir d'autre part toutes les modalités de cette distinction qui concernent l'établissement de notre propre objet : en quoi être en prise avec la complexité anthroposociale, ici celle d'une classe coopérative T.F.P.I., n'est pas réductible à une approche purement macrosociale ?

Les sociétés représentent l'émergence des entités de troisième type, et sont à ce titre intégrées dans la sphère bioécologique, même si cela ne va pas les empêcher de prendre spécifiquement le contrôle des populations dont elles sont constituées. Un premier point est ici à noter en ce qui concerne l'homme, et que nous retrouverons plus loin dans ce chapitre : la relation d'intégration est à double sens, et le macrosocial est intégré dans l'aire du biophysique, qui lui-même est intégré par la gestion macrosociale. Dans ses effets de sens, la dimension sociale agit sur ses individus, qu'elle intègre à titre d'agents. Mais à son tour son développement l'ancre dans une base biologique, ce qui fait d'emblée renouer avec ce qu'une approche purement statistique ou de champ ne peut qu'ignorer : le corps et le pulsionnel. Le social est à ce titre intégré dans un ensemble, plus étendu (la nature — mais ce point est second : ma thèse ne se donne pas les mêmes ambitions de théorisation bioécologique que La Méthode) et surtout plus complexe (cette complexité constitue le principal apport de la méthode morinienne[506] pour mon travail) : le tout forme des

---

point de vue ne constituera pas mon point de départ lorsque, dans une partie hors-thèse, je m'attacherai à décrire la culture de la classe : en effet, je traiterai le concept de culture à régime praxique (cf. seconde partie de cette thèse pour une définition de la notion de régime), et ne me situerai pas dans une perspective générale mais locale. Cela ne m'empêchera pas de m'appuyer sur l'esprit d'ensemble, autant que sur les analyses dans le détail, dont est riche ce quatrième tome de *La Méthode*.

[505] Il n'est pas lieu de débattre dès à présent de la différence *ontologique* entre individus du second type et entités de troisième type. Notons seulement ici que Morin parle d'un « clignotement ontologique de l'être social à l'être animal » (*La Méthode II, op. cit.*, p.244), après avoir précisé, en introduction à son analyse des entités de troisième type : « Organisme [et] société (…) nous n'allons ni identifier, ni disjoindre absolument ces deux termes. Le lecteur devine que je substitue à l'identification organiciste un principe organisationniste de base propre aux associations intégratives entre congénères, lequel me permet de concevoir pleinement les différences de nature qui distinguent les groupements complexes d'animaux polycellulaires (sociétés) des groupements complexes d'êtres unicellulaires (organismes). » (p.237)

[506] « (…) mon propos n'est pas de réduire l'anthropologique au biologique, mais de l'y enraciner en complexité » (Morin, *La Méthode II, op. cit.*, p.244)

situations où viennent s'articuler toutes les dimensions d'un sujet humain. L'émergence de la société ne se confond pas avec des associations plus ou moins lâches, et peut être véritablement qualifiée de système social :

> (…) les interactions communicatrices/associatrices constituent un tout organisé/organisateur, la société précisément, laquelle comme toute entité de nature systémique est dotée de qualités émergentes, et, avec ses qualités, rétroagit en tant que tout sur les individus, les transformant en membres de cette société[507].

Ce développement systémique ne se réduit ni aux « interactions organisatrices d'un tout-systémique » ni à « la forte intégration des associés » : ce système social est

> (…) une *organisation* qui rétroactivement organise et contrôle la production et reproduction des interactions qui la produisent, assure son homéostasie à travers le *turnover* des individus qui meurent et naissent et, ainsi, constitue un *être-machine* auto-producteur et auto-organisateur[508].

On reviendra dans le prochain chapitre sur ces notions d'organisation et de machine.

Enfin, au niveau comportemental, et avec l'homme au niveau culturel, le regroupement devient un sociocentrisme. La socio-organisation constitue une fraternité de défense par rapport au monde extérieur, tout en restant néanmoins polycentrique et constituée d'individus égocentriques. Car il ne faudrait pas en conclure que Morin adopte un point de vue purement holiste (c'est-à-dire restrictif, si l'on suit ses critères) quant à ces sociétés : elles correspondent aussi à l'apparition d'un degré d'autonomie et de liberté inédit dans le règne du vivant, et suppose chez leurs membres « une très haute individualité[509] ». Nous retrouvons ici l'inachèvement et l'ouverture déjà rencontrés dans les chapitres précédents, ancrés cette fois dans l'animalité de l'homme : ce sont les traits des sociétés animales et surtout mammifères qui, en accordant bien plus de libertés à leurs individus que n'en peuvent tolérer les organismes pour leurs cellules, permettent le développement de ces individus. Et inversement, l'auto-affirmation des individus de second type limite l'intégration « totalitaire » du troisième type. Ainsi, le développement de l'individualité *dans* le développement de la communauté est le principe complexe de l'émergence de la société, au sein de la

[507] Morin, *La Méthode II, op. cit.*, p.237.
[508] Morin, *La Méthode II, op. cit.*, p.237.
[509] Morin, *La Méthode II, op. cit.*, p.237.

sphère anthroposociale en particulier. Il y a alors constitution d'un *genos* proprement social, caractérisé par le phénomène biohistorique d'hominisation et cognitif de constitution d'une culture commune,

> (…) patrimoine informationnel proprement social constitué de savoirs, savoir-faire, règles et normes propres à une société (répartition nourriture et femmes, normes et interdits), accumulé par les générations sur le monde extérieur, les techniques du corps, de fabrication, du maniement des artefacts, les règles, les croyances et la vision du monde, et que le langage à double articulation inscrit et communique[510].

Ce patrimoine est certes de nature phénoménale pour les individus, puisque inscrit non dans les gènes mais dans l'esprit ; cependant, il est générique à hauteur de la société : non seulement il en (ré)génère la complexité mais par là même il rétroagit sur le *genos* biologique de ses membres, le contrôle et le gouverne, tout en étant contrôlé et gouverné par lui. Mais la conséquence propre au développement des cultures et de leurs particularités est une « sortie de l'anonymat » de la société : chacune est un individu portant son nom générique, son totem, et ses membres ressentent au cœur de leur identité subjective, la participation à l'être-sujet qu'elle est devenue[511]. Il n'y a alors qu'un pas pour que « le sociocentrisme se renforce en devenant ethnocentrisme » : la société devient communauté pour elle-même, unie dans et par la langue et la culture (principe subjectif d'identité sociale excluant toute autre culture de son site auto-centrique) : dans la métamorphose de l'animalité de l'hominien, la nature de la société change (accès à l'individualité et à l'auto-affirmation).

À ce stade de l'analyse, la tension anthropo/sociale n'en est pas du tout à un point critique. Il s'agit juste de reconnaître un degré d'organisation dans le vivant dont la complexité est irréductible à la somme de ses sujets et de leurs interactions individuelles ; dit en d'autres termes, le champ sociologique correspond à un stade inédit d'organisation objectivement observable et irréductible.

---

[510] Morin, *La Méthode II, op. cit.*, p.244 pour tout le passage qui suit.

[511] Je précise que ce terme d'être-sujet, appliqué à la société, dépend d'une théorie du sujet et d'une ontologie précises, que je ne développerai pas ici pour elles-mêmes, même si elles auront à être prises en compte lorsque, dans la seconde partie de ce travail, j'aurai moi-même à poser des hypothèses quant à un éventuel être-restreint du sens. Il importe seulement, pour le présent stade de l'enquête, de noter qu'un tel développement n'est pas pour Morin synonyme d'un « esprit du Peuple » de type hégélien (et tel que mon propre raisonnement le rejette *de facto*, avant de pouvoir, plus tard, l'argumenter *de jure*), ni d'un réalisme spirituel qui ferait de la société un sujet réellement doté d'une spiritualité (cette dimension efficiente des dieux et des croyances étant magistralement présentée dans « Existence et Exigence », l'un des passages les plus profonds du tome IV de *La Méthode*). Ce point d'accord entre nos deux démarches est lié par ailleurs à une référence commune à la *Dialectique négative* d'Adorno, ponctuelle chez Morin mais pas anodine pour autant.

Le point de rupture de l'équilibre régnant dans le vivant n'est, au départ, qu'une caractéristique fondamentale, mais non une perversion. Les écosystèmes

> (…) ne sont pas asservisseurs par eux-mêmes : ils n'ont pas d'appareil central, ils s'organisent à travers les inter-rétroactions des êtres vivants qui le constituent (…). Ainsi la relation commande/communication y est toujours complexe (…)[512].

Le « milieu social » possède quant à lui un appareil central, instance organisationnelle du système, qui distribue autant les tâches que les informations. Ainsi, ce fait, associé à l'émergence du phénomène culturel, permet à une société, de système, de devenir individu. C'est à ce point que Morin situe le renversement

> (…) où la relation partie/tout est brisée, aliénée, par l'hypertrophie d'appareil[513].

C'est dans cette situation que se trouvent nos sociétés historiques, devenues des « mégamachines sociales », comme les appelle Morin en reprenant l'expression de L. Munford. Là encore, il ne s'agit pas de porter un jugement négatif ou péjoratif face à ce qui n'est qu'une étape de plus dans la complexité de l'anthroposocial, mais de noter que

> (…) l'appareil apporte une ambiguïté nouvelle. C'est toujours une partie du tout, mais qui développe sa complexité, ses compétences, ses pouvoirs — et par là même ses libertés — qui seront d'autant plus grandes à l'égard des autres parties que celles-ci de façon complémentaire se trouveront contraintes à se spécialiser et à se subordonner, c'est-à-dire à restreindre leur compétence et leur autonomie[514].

La complexité se traduit donc ici par une indécision quant à la fonction et aux effets de l'appareil, qui peut simultanément ou alternativement

> (…) apporter le bénéfice de ses compétences au tout, qui, en tant que tout, devient doté des qualités de l'appareil. Ces bénéfices peuvent rétroagir sur les parties, qui peuvent dès lors épanouir des qualités émergentes. Mais inversement, lorsque le développement des compétences générales de l'appareil s'effectue au prix d'une spécialisation irrémédiable et de la subordination étroite des parties, alors il y a non seulement aggravation de leur asservissement, mais dualité et scission profonde dans l'unité du tout[515].

[512] Morin, *La Méthode II, op. cit.*, p.244.
[513] Morin, *La Méthode II, op. cit.*, p.243.
[514] Morin, *La Méthode II, op. cit.*, p.243.
[515] Morin, *La Méthode II, op. cit.*, p.243.

En cela, l'état socio-étatique[516] de la sphère anthroposociale représenterait, s'il restait isolé du reste du jeu d'interaction propre à toute relation éco-logique, une rétrogradation de la complexité spécifiquement humaine, une brisure dans le développement de la vie.

Une telle description n'épuise cependant pas la complexité du champ anthroposocial. Trois logiques complémentaires, antagonistes et concurrentes au moins y sont en jeu. Tout d'abord, cette logique ambivalente du développement de l'être du troisième type État/nation, qui assujettit et subjugue, mais peut aussi émanciper et protéger l'individualité de second type. Face à elle, instaurant un principe antagoniste d'anarchie ou de polyarchie (*vs* hiérarchie centralisatrice), on observe une logique du développement de la quasi-éco-organisation sociale : à travers le tissu urbain, où joue de plus en plus la « spontanéité » des comportements individualistes et des regroupements identitaires, cette logique est porteuse de libertés et de périls, d'exploitations et de dominations, sur-stimulée par une économie de marché, plus ou moins restreinte en retour par l'économie d'État. Règne enfin une logique du développement de l'individualité humaine qui, tout en se nourrissant de complexité sociale, tend à s'affirmer dans ses droits irréductibles et à revendiquer de plus en plus de libertés existentielles, à l'égard des contraintes non plus seulement sociales ou familiales, mais même biologiques. Les grandes lignes d'un tel constat ne sont pas nouvelles[517], et le retour de ces trois logiques complémentaires, antagonistes et concurrentes est l'un des nombreux visages que revêt l'omniprésente injonction de complexité, clamée par toute *La Méthode*.

---

[516] Edgar Morin, *La Méthode I*, *La Nature de la nature*, Paris, Seuil, 1977, rééd. Points, 1981, p.246sq. En effet, cet appareil central multiramifié, a eu tout particulièrement pour incarnation l'État. Ce dernier est souverain (siège sociocentrique du *computo*) et participe à l'auto-production et aux transformations de l'être social. « Monstrueusement solitaire » (p.246), il ne connaît que sa règle, dialogique d'asservissements et d'émancipations. Dans la suite de sa réflexion sur l'organisation des sociétés historiques occidentales, Morin associe l'État à une autre entité qui s'est elle aussi autonomisée : la nation. Figure d'une société fortement intégrée et cohésive, elle désigne une communauté mythico-réelle, à la fois anthropomorphe (elle s'exprime en langage humain, immanente en chacun), théomorphe (ses membres vouent un culte à celle qu'ils ressentent comme transcendante) et cosmomorphe. « Comme tout mythe profond, (…) plus réelle que la réalité. » (p.249) Bien qu'étant d'une diversité génétique considérable (individus, ethnies) et d'une qualité d'intégration très imparfaite, elle se concrétise elle-même en *genos* mythique. En elle l'entité de troisième type devient sujet s'auto-transcendant aux yeux de ses membres, qui ne cessent cependant pas pour autant d'être des individus-sujets : la nation ainsi conçue est l'aboutissement métabiologique d'un processus biologique et historico-social, « sujet pétri de notre propre substance subjective », même si quelque chose en nous résiste et échappe à son assujettissement. (249)

[517] « (…) les grandes sociétés historiques, de l'Antiquité à notre temps, fonctionnent toujours entre deux pôles d'organisation, un pôle d'ordre rigide qui émane de l'appareil d'État et plus largement de tout ce qui est pouvoir, un pôle d'anarchie infrastructurelle, c'est-à-dire d'interactions spontanées et spontanément organisatrices. (…) Chaque polarité porte son ambivalence (…). » (Morin, *La Méthode I, op. cit.*, p.247)

Ce niveau de fonctionnement des mégamachines sociales représente ce que je désignerai désormais, quant à moi, comme le niveau d'organisation *macrosocial*. Il regroupe les deux dimensions sociologiques évoquées en début de chapitre. J'ai dit plus haut que sa prise en compte systématique concernera la seconde partie de cette enquête, lorsqu'il sera question de considérer l'existence d'un champ praxique, en relation à la fois d'antagonisme et d'intégration avec le niveau d'organisation des champs macrosociaux. Je lui associerai comme niveau d'analyse emblématique la sociologie des champs, qui permet une approche statistique et structurale, sans doute la plus adéquate à l'échelle de ces entités que sont les sociétés historiques contemporaines. Certes, l'approche de la sociologie des champs n'est pas, et sur de nombreux points, convergente avec la sociologie morinienne ; en particulier en ce qui concerne l'analyse du « champ du pouvoir » politique, tel que le nomme Bourdieu, et qui correspond à ce que Morin, quant à lui, désigne comme « l'État-appareil ». Je n'entre pas dans le débat pour l'instant, et me contente de poser des échelles d'analyse au sein de la complexité anthroposociale ; je ne me prononcerai que lorsque l'objet qu'étudie (et donc construit) cette enquête aura crû, selon sa logique propre, jusqu'à un niveau de phénoménalité exigeant ce type d'analyse macrosociologique.

2. Distinction entre l'anthroposocial et le macrosocial

Le danger spécifique de ce fonctionnement, propre au champ sociohistorique de nos sociétés, est double. Non seulement un tel fonctionnement civilisationnel n'a jamais cessé de tendre vers une destruction des liens entretenus avec *l'autre* (que cet autre ait visage humain ou dimension écologique) : cela comprend les phénomènes identitaires, sur lesquels il sera possible de revenir avec plus de rigueur lorsque l'on étudiera la position de la pédagogie institutionnelle au sein du, et vue depuis, le champ éducatif. Mais surtout, il va de pair avec la disjonction toujours plus grande, entre d'un côté la concentration du contrôle et du savoir d'un appareil de plus en plus isolé du reste du règne bio-écologique, et de l'autre l'ignorance et l'impuissance des sujets individuels (les « individus de second type »).

> Nous approchons donc du moment où l'on peut envisager que tous ces processus conjoints pourraient permettre à l'être du troisième type de s'accomplir en toute-puissance, non seulement en nous assujettissant et nous manipulant, mais aussi en nous infantilisant, nous irresponsabilisant et nous

> dépossédant de l'aspiration à la connaissance et du droit au jugement. Une telle hypothèse n'est pas un jeu de l'esprit puisque l'État voué à un tel accomplissement a surgi au XXe siècle : l'État totalitaire. (…) On peut certes espérer que nos totalitarismes contemporains soient les monstres provisoires nés des agonies et gestations de ce siècle. Mais on peut craindre aussi que ces monstres deviennent durables dans et par l'assujettissement/contrôle *structurel* des individus du second type, et par là, constituent les artisans d'un développement décisif de l'être du troisième type[518].

Il y a donc un changement fondamental dans la nature de la praxis anthroposociale à partir de là : l'organisation sociale gagne en puissance (d'asservissement) ce qu'elle perd en aptitude à être éco-régulée, ce qui finit par avoir des conséquences sur les potentialités de déploiement existentiel des individus qui lui sont intégrés. De ce point de vue, il se produit une scission interne du régime social/étatique au sein de, et vis-à-vis de sa sphère d'émergence. Voilà en quoi réside selon Morin le danger le plus grave quant à une hégémonie de la seule socio-logique face à ce qui reste de la spécificité anthroposociale.

Voilà également pourquoi je mets volontairement l'accent sur le terme « anthroposocial » lui-même ainsi que sur sa tension constitutive, injonctive. Je le fais avec plus d'insistance que Morin lui-même. La raison en est la différence d'échelle de nos études : lui, pense une ontologie générale, « universelle » au sens strict, puisque son niveau le plus englobant est la physis, dans lequel la question de l'humanité est intégrée et abordée sous son aspect générique ; je m'occupe quant à moi d'une éventuelle ontologie restreinte du sens, qui n'existe que dans la localité des praxis. Aussi, les visages que prennent des questionnements proches peuvent apparaître surtout dans leur différence. Pour reprendre le cas du totalitarisme, il ne s'agit là que de la face historique visible d'un danger beaucoup plus quotidien, et anthroposocial au sens complexe du terme. Tant qu'on ne distinguera pas l'anthroposocial du seul (macro)social, et qu'on ne saisira pas la distorsion provoquée dans tout le règne du vivant par l'intégration forcée des individus anthroposociaux de second type au sein de l'entité macrosociale de troisième type , la lutte des premiers contre la domination de la seconde (et des paradigmes disjonctifs et réducteurs qui lui servent de socle, de *legein* et de *teukhein*), ne se fera qu'avec la règle du jeu de cette dernière, c'est-à-dire sur un plan idéologique pur. Alors la lutte ne pourra être autre que frontale (avec, dans sa forme historique, le passage à l'acte sous la forme de la

[518] Morin, *La Méthode II, op. cit.*, p.254.

révolution) : donc en légitimant d'emblée la logique macrosociétale comme logique dominante de l'ensemble des attitudes adoptables, et en ignorant toute la valeur et la force actuelles, bien que précaires, des situations anthroposociales. Et c'est bien le même danger que l'on rencontre à l'échelle de notre étude, lorsqu'il se révèle impossible, par le seul moyen d'une épistémologie elle-même purement (macro)sociologique, de comprendre théoriquement la singularité d'une classe coopérative, et d'appréhender pratiquement son émergence et sa survie. C'est cette singularité qui, bien qu'intégrée dans le social et donc fondamentalement marquée de son sceau (ce que toutes les anthropologies et les sociologies de l'éducation n'ont cessé de mettre à jour), doit donc être théoriquement et pratiquement sauvée (ce sur quoi les anthropologies et sociologies susdites restent étrangement pauvres[519]). Ce qui fait que ces situations qui méritent vraiment le qualificatif d'anthroposociales sont dans une position de *subversion*. Je reviendrai en temps voulu sur la position subversive, paradoxale au sens fort (et par opposition au sens faible[520], dont le synonyme serait plutôt « contestataire »), que peut représenter le

[519] Je pense ici à l'inutilité presque totale de l'approche bourdieusienne en ce qui concerne le développement d'une pédagogie complexe. Mais ne tombons pas dans une injuste attaque *ad hominem*, car la chose ne se réduit pas au ton personnel que son auteur a donné à ses écrits à travers une rhétorique souvent hautaine et dogmatique : ce n'est pas une question de (plus ou moins) bonne volonté ou lucidité, mais de structure du champ de la pensée (pour le coup, je reste très bourdieusien sur ce point !). La sociologie bourdieusienne n'est pas la seule dans ce cas.
En particulier aurai-je l'occasion d'aborder les thèses de l'anthropologie de l'éducation qui se développe chez certains auteurs (Jean Lave, Barbara Rogoff, Étienne Wenger), inspirée des travaux de Vygostki. Loin de nier la pertinence des travaux de ce dernier (je les ai moi-même évoqués dans mes développements sur la sémiotique — Cf. « Le symbolique dans la classe), je me permettrai seulement de noter d'une part l'aspect de « redécouverte de la roue » de la part du courant anthropologique actuel (là où la pédagogie institutionnelle, sans connaître les travaux de Vygostki, a établi les mêmes résultats, mais avec plusieurs décennies d'avance, et avec plus de respect pour la complexité de la classe). D'autre part, je noterai que la vision des conditions sociales et groupales d'apprentissage scolaire, proposée par ces récentes approches anthropologiques, est d'une forte pauvreté dans sa non-pensée de la praxis (illustrant parfaitement en cela les insuffisances de l'approche externaliste de l'éducation par l'immense majorité des sciences humaines). Affirmé tel quel, ce jugement ne peut être lu que comme dogmatique ; j'en suis conscient, mais ne puis que signaler son futur traitement dans la suite de cette enquête. En attendant, je renvoie à la présentation des thèses des auteurs nommés, que donne Tim Ingold, « Apprentissage », *in* Pierre Bonte, Michel Izard, éd., *Dictionnaire de l'ethnologie et de l'anthropologie*, Paris, PUF, 1991, « Quadrige », 2000, p.764.
Ce constat d'inutilité praxique de bien des propos sur l'éducation pourra sembler sévère. Quitte à aggraver cette réception de mon propos, il me faut malheureusement rappeler que je ne parle même pas de la majorité des programmes didactiques dont le Ministère charge les chercheurs en sciences humaines (ou de la nature). Nourris de la plus grande lucidité épistémologique et anthropologique quant à leur objet, leurs auteurs dressent des listes de notions, d'approches et autres paradigmes dont il serait bon que « l'École du XXIe siècle » les inculquât à ses enfants. Je ne dis pas que ces intentions soient condamnables, au contraire ; mais elles ont pour principal défaut de penser uniquement un contenu, sans aller interroger la structure profonde de la relation éducative. Encore une fois, on vise à conformer, quelle que soit la forme visée. Enseigner la complexité est évidemment une bonne chose ; encore faudrait-il que cela fût fait dans un environnement scolaire auquel on donne la véritable possibilité de déployer sa complexité propre. Faute de quoi, jamais l'esprit de complexité ne pourra devenir la véritable propriété des écoliers. De la complexité d'un problème que, seule, une pédagogie faite par des praticiens pourrait mettre à jour — ou a *déjà* mis à jour…

[520] Sans insister sur cette discussion autour de la doxa, qui ne viendra que dans la seconde partie de l'enquête, je rappelle que la polysémie du préfixe « para- » autorise plusieurs interprétations du terme « paradoxale ». On peut dire d'une situation qu'elle est paradoxale lorsqu'elle va seulement à l'encontre des opinions dominantes : il s'agit là de la portée pauvre et réactive du terme

scandale d'une praxis, voire d'un champ praxique, et de ce qui en eux reste sociologiquement ou idéologiquement irrécupérable.

Pourtant, une profonde connexion existe entre les deux approches, qui partent du, aboutissent au même constat : le champ anthroposocial, s'il veut recouvrer sa complexité optimale en vue du développement de la vie de ses individus et non pas seulement de la seule entité macrosociale, doit conserver son polycentrisme.

> (…) dans l'espèce humaine, la mégamachine sociale n'a pu se constituer qu'avec l'État. L'appareil d'État n'est pas seulement l'émancipation de l'homme, mais aussi l'asservissement de l'homme qui s'effectue dans et par la « maîtrise de la nature ». C'est l'asservissement d'une société qui permet l'asservissement de son environnement (les sociétés voisines, le milieu naturel), mais qui développe, dans et par cette barbarie prédatrice, les foyers de civilisation dans l'élite des dominateurs. Dans les sociétés antiques et les « despotismes orientaux », il y a une hiérarchie pyramidale d'asservissement du sommet à la base. (…) [Dans les cités], apparaissent des asservisseurs d'un type nouveau : les hommes libres. Leur assujettissement est lui-même d'un type nouveau : il est dans la relation filiale aux lois et dieux de la cité. La liberté du citoyen est garantie par l'Appareil-Cité dans une aliénation réciproque où la Cité dépend du citoyen électeur/acteur qui dépend de la cité. C'est sur le travail servile que s'est fondée la première émancipation de ces « hommes libres ». C'est ce modèle de liberté qui va animer le mouvement des asservis pour leur émancipation. Enfin, les grandes sociétés historiques, de l'Antiquité à notre temps, fonctionnent toujours entre deux pôles d'organisation, un pôle d'ordre rigide qui émane de l'appareil d'État et plus largement de tout ce qui est pouvoir, un pôle d'anarchie infrastructurelle, c'est-à-dire d'interactions spontanées et spontanément organisatrices[521].

Étudier comment le changement de fonctionnement dans le vivant s'est effectué avec l'apparition des mégamachines anthroposociales, pour se transformer en un changement de la nature sans plus aucune éco-régulation possible (hormis la dégénérescence organisationnelle de l'oikos lui-même) : telle est la face générale, à hauteur de l'espèce vivante humaine, de la question de la complexité. Sa face restreinte interroge comment des praxis, aux modes de fonctionnements irréductibles à du macrosocial pur, arrivent

---

« paradoxal », auquel les forces dominantes savent réduire les expressions de singularité : pour rester dans le cas de l'éducation, il n'y a qu'à voir l'étroitesse du spectre des revendications syndicales, par rapport à la complexité des réelles problématiques de l'école — et à cet égard, *Chronique de l'école-caserne* est resté d'une actualité que n'ont démenti aucune des modes de surface qui ont affecté la doxa du champ éducatif depuis 1973. Le sens fort de « paradoxal » désigne quant à lui ce qui fait *trouée* dans le tissu des opinions communes, doxa sur laquelle repose la texture même du champ, et qui vit dans la chair même de ses agents — d'où sans doute les réactions épidermiques observées chez les collègues, les parents, et les enfants, lors du premier contact avec une classe coopérative. Du moins quand celle-ci est remarquée dans toute sa dimension, et ne passe pas inaperçue : en effet, son décalage par rapport à l'axiomatique et à la structure de perception du réel construite par l'illusio du champ éducatif peut aller jusqu'à la rendre imperceptible, ou bien l'objet de tant de déformations dans le regard et le jugement que portent sur eux tant d'observateurs extérieurs « autorisés ».

[521] Morin, *La Méthode I, op. cit.*, p.247.

à émerger et créer, au sein de leur environnement sociohistorique, de la néguentropie qui fait accéder leurs sujets à une désaliénation précaire, mais durable. Dans les deux cas, ce qui est interrogé, c'est la vie de la complexité anthroposociale : son émergence, sa condamnation, sa survie. La différence est dans l'échelle, mais la seconde récupère dans sa localité et dans son actualité ce que l'autre délaisse dans l'ampleur de son panorama : l'actualité d'une véritable prise en main à hauteur d'individu de second type, qui représente, en l'état actuel de l'aire anthroposociale, le seul refuge de la complexité vivante de l'humain.

Ces deux approches ne sont donc que deux faces du même programme épistémologique, qui s'attaque à un même paradigme : le paradigme disjonctif et simplificateur, identitaire et ensembliste comme le dit Castoriadis[522]. Mais étant donné précisément cet enjeu paradigmatique, on comprend que le débat dépasse la seule sphère épistémologique, et concerne plus profondément l'être, être générique ou être-là, de l'humain. Le phénomène fondateur de l'hominisation : la culture, à la base de tout regroupement humain, finit par ne plus rester qu'un embryon étouffé par la taille, non pas tant des sociétés que des forces qui en prennent le contrôle et l'organisation. Ainsi émerge et règne un ordre qui n'est que l'*hybris* de la seule macrosocio-logique, et qui n'est au social que ce que la rationalisation est à la rationalité. Le danger qui tue l'individu anthroposocial, sur le plan tant réel que théorique ou doxique, est ce qui l'abstrait sous des principes simples de généralité, généricité, objectivité, systématicité et statistique. Les mégamachines sociales mettent à jour une nouvelle réalité : la population de masse, et imposent une nouvelle logique : la moyenne, où l'individu, produit générique d'une combinaison, devient seulement écart ou déviance, dans un univers ou règne une hiérarchisation simplifiante (phénoménal<générique, individu<espèce).

> Toutes les simplifications diverses et adverses (réduction, subordination, disjonction) ont pour résultat commun de dissoudre l'individu. Celui-ci se disloque, se déshydrate, se perd dans l'anonymat. Tout ce qui méconnaît ou aplatit l'unité complexe et multidimensionnelle du phénomène nommé vie est ce qui, en même temps, occulte, exorcise, scotomise l'individu. Certes, nulle théorie ne nie que les êtres vivants soient des êtres vivants, nulle ne nie que les individus soient des individus ; nulle ne nie même tout autonomie à ces êtres ou individus. Mais ce constat ne semble concerner que l'apparence ou la surface, et le processus d'explication se met en marche pour instaurer en profondeur l'anonyme ou l'hétéronome[523].

[522] Ces termes seront précisés par la suite.
[523] Morin, *La Méthode II, op. cit.*, p.264.

C'est d'ailleurs pourquoi je considère l'approche analytique par la statistique comme emblématique de ce niveau d'individualité, et comme la reconnaissance de son statut ontologique par les sciences humaines. C'est aussi la raison pour laquelle j'affirme qu'elle ne peut être ni la seule, ni la plus légitime, des approches des situations quotidiennes que vivent les êtres dans notre société.

3. De la distinction à la disjonction : la ratio identitaire-ensembliste (Castoriadis)

Continuons de tenir compte du constat morinien, et essayons d'articuler plus précisément les relations qui peuvent exister entre le macrosocial et l'anthroposocial dans le cadre de notre approche locale et restreinte des praxis. Il ne sera pas étonnant, à ce stade, de retrouver l'un des compagnons de pensée de Morin : Cornélius Castoriadis.

i. Le scandale de la praxis au sein du champ macrosocial

Comme l'analyse Castoriadis, la rationalité macrosociale devient de plus en plus extérieure à la complexité de la situation anthroposociale, qu'elle tente pourtant de comprendre sous sa forme théorique, alors qu'elle l'oppresse sous sa forme administrative et idéologique, ces deux tâches étant marquées de sa volonté identitariste et totalisante, qui ne peut supporter une véritable subversion de ses lois structurelles et de ses acquis doxiques. Les phénomènes de doxa sont en effet étroitement liés à cette disjonction entre le macrosocial et l'anthroposocial. D'abord parce que les phénomènes sociaux sont, au sein de leur champ, affaire d'*illusio* et d'idéologie ; ensuite et plus fondamentalement, parce que dans le fond d'un même champ demeurent des invariants, généralement non repérables tels quels mais qui apparaissent sous la forme non marquée d'évidences. Évidences qui sont défendues par l'ensemble du champ dès lors que ces invariants sont attaqués par un élément hétérogène aux lois de ce champ. Ainsi, il ne faudrait pas croire que seule l'administration étatique fait preuve de cécité et de rejet à l'égard les positions et propositions de la Pédagogie institutionnelle (ce serait même l'inverse depuis mai 68) : les autres acteurs, en particulier les syndicats enseignants, sont tout aussi imperméables à ce qui se passe dans ces classes-là. Il ne s'agit pas de mauvaise volonté, de calculs idéologiques, mais de structure de pensée. Ce qui se voit d'une classe

coopérative T.F.P.I. depuis l'extérieur est parfois clair en apparence, mais dans son fond reste opaque. Ce qui permet de saisir *comment* un tel lieu peut émerger, cela reste à strictement parler *para*doxal[524].

Mais c'est en raison de cette même position paradoxale qu'il ne faudrait *a contrario* confondre la complexité d'émergence d'une classe coopérative T.F.P.I., ni avec la logique anti-hiérarchie (menant à la position contestataire), ni avec la seule logique de l'individualité (menant à un abandon du double postulat fondateur de la praxis : la coopérative et l'ouverture à « de l'autre »). On retomberait alors dans une vision sociocentrée de ce phénomène qui ne l'est pas, puisqu'il obéit à une logique praxique, que la prochaine partie de cette thèse tentera d'éclairer dans une première approche. Seule la place relative de la Pédagogie institutionnelle au sein de la société peut être étudiée comme une déviation non-identitaire, et seuls ses présupposés idéologiques en faveur d'un Sujet humain peuvent être rattachés à la logique de l'individualité. — Mais croire que cela suffit pour saisir la substance du contenu du discours de la pédagogie institutionnelle est une naïveté : car rien, dans une telle approche externaliste ne pourra théoriser ce qui permet à une telle place minoritaire d'exister depuis déjà cinquante ans, et cela sans qu'aucun « profit symbolique » ni obligation tutélaire ne vienne aliéner à la pédagogie institutionnelle les sujets qui s'aventurent dans son sillon. Une place qui ne peut non plus être alimentée par l'énergie que confère la pure « contestation » : pour « s'engager », il est des moyens qui engagent moins de responsabilité et de frustration que de se lancer dans la mise en place d'une classe coopérative…

Bref, comment se conserve l'irréductibilité de la pédagogie institutionnelle qui, bien qu'étant idéologiquement marquée, ne se renferme pour autant pas sur sa position stigmatisée au sein du champ éducatif ? Par une pertinence propre, qui ne se réduit pas à conviction d'une idéologie, ni à une tactique d'imposition sociale, tout aussi inefficaces l'une que l'autre dès qu'il s'agit de gérer une classe. Une pertinence qui rendrait compte de son fonctionnement et de ses réussites dans des milieux très divers. Comprendre l'instauration, l'élaboration, la conservation et la transmission d'une telle pertinence, voilà ce

[524] Là encore, je rappelle qu'on ne pourra revenir sur les raisons de cette cécité doxique constitutive du champ éducatif que dans la seconde partie de cette enquête.

qui reste hors de portée d'une approche purement macrosociologique ou idéologique, pour la simple raison qu'il ne peut s'agir de leur objet, et que leur aire de législation ne s'étend pas aussi loin que ne s'aventurent leurs dons de leçons sur la bonne ou la mauvaise façon d'éduquer. Tout le scandale repose là, nous le verrons dans la seconde partie de cette enquête : non seulement il est impossible de disjoindre théorie et pratique, mais c'est du cœur de la praxis que la seule théorie véritablement pertinente (théoriquement et pratiquement) peut voir le jour. Dans le cas du champ éducatif, le lieu socialement réservé à la théorie s'est révélé incapable de sortir de son paradigme directeur, identitaire/disjonctif. Mais dire cela tel quel ne vaut que comme pierre d'attente : c'est l'émergence d'une telle théorie qui est le fil directeur de toute cette enquête, de la description du parcours praxis/theoria, qui bien sûr commence par la description de la praxis, et repoussera au-delà des limites de cette thèse la présentation de la theoria. La singularité de ce parcours de la pédagogie institutionnelle ne pourra émerger que si on refuse dès l'abord de le faire ployer sous les interprétations relevant de la seule loi macrosociale du champ éducatif, pour le resituer avant tout dans le seul recours historique auquel il a eu accès : celui de brancher la pratique d'un métier, par ailleurs pris dans l'absurdité de « l'école-caserne », sur cet anthroposocial fondamental que toute cette première partie vient de présenter. Un branchement à partir duquel la praxis va se développer, selon une logique sur laquelle va s'attarder la prochaine partie. « Changer *le* métier, ou changer *de* métier », répéta Fernand Oury, qui réussit avec quelques autres à s'en tenir au premier terme de l'alternative.

ii. La logique identitaire-ensembliste

Le fonctionnement et l'aspect pernicieux de cette emprise du macrosocial sur les autres régions de l'être, réduites à être les agents de sa valeur et son environnement, est lié à une gestion non complexe de la pensée, de la pratique et de la politique au sein des mégamachines sociales. Ce constat et son analyse moriniens se situent dans les thèses développées par Castoriadis sur la « ratio identitaire/ensembliste », à la base de la logique et de l'ontologie qui structurent les sociétés occidentales modernes. Par « logique », Castoriadis entend le discours à visée scientifique-rationnelle au sens large, et par lequel un savoir objectif tente de se construire sur le réel ; par « ontologie », il entend le discours sur l'être de ce réel, tel qu'il se

déploie à partir, à l'encontre de, ou en disjonction avec, ce savoir logique, mais en restant toujours commensurable avec lui. En faisant constamment référence au socle aristotélicien puis hégélien de cette logique-ontologie héritée, Castoriadis constate le primat de l'identité et de la totalité comme catégories reines d'une telle organisation du réel-rationnel. Il part de la définition de l'ensemble par Cantor :

> Un ensemble est une collection en un tout d'objets définis et distincts de notre intuition ou de notre pensée[525].

Cette logique touche autant l'organisation physique de ces sociétés que les représentations imaginaires ou symboliques qu'elles se donnent d'elles-mêmes, en particulier à travers la plupart des théories des sciences humaines dont l'auteur dit qu'elles restent dans l'ombre de l'« ontologie héritée ». Ancrée dans l'institution de la vie sociale-historique, cette ontologie en est à la fois l'élaboration et l'arborescence des inéliminables nécessités, la loi objective et le discours. Une telle analyse intéresse doublement le cas de la pédagogie institutionnelle : dans la mesure où elle éclaire les relations d'intégration de cette dernière au sein du champ éducatif, et dans la mesure où cela peut éclairer les inadéquations non seulement entre les lois qui structurent ces deux espaces hétérogènes de pratique scolaire (d'un côté la praxis, de l'autre la classe traditionnelle), mais également entre les types de théorie permettant d'approcher les phénomènes qui s'y produisent (d'un côté une épistémologie complexe, de l'autre l'épistémologie disjonctive/simplificatrice).

Cette logique règne sur deux institutions sans lesquelles il n'y a pas de vie sociale : le *legein* et le *teukhein*. Le premier recouvre tout ce qui est de l'ordre du langage et du représenter social, et le second, ce qui relève du faire social.

Le *legein* est l'ensemble des schèmes permettant de « distinguer-choisir-poser-rassembler-compter-dire ». Bref, il rend possible un ordre classificatoire permettant de distribuer les éléments du réel selon des catégories perceptives, cognitives, morales, etc. : le *legein* permet la naissance du code et d'une communauté d'utilisateurs décidant de lui accorder crédit, donc l'organisation d'un *logos*. Le schème de la séparation a pour produit essentiel le terme, à la fois dans sa dimension d'unité communicationnelle et

[525] Cornélius Castoriadis, *L'Institution imaginaire de la société*, Paris, Seuil, 1973, rééd. Points, p.329.

d'élément d'un groupe. Associé au schème de la réunion et de la décomposition, il rend possible l'émergence du phénomène de désignation, opération fondamentale du *legein*, présupposant possibilité d'individuation et de rassemblement de purs *ceci* comme tels. Bref, le *legein* forme la boucle condition/création de la société, ou du moins de son institutionnalisation : par une telle auto-organisation, elle s'institue elle-même, construit les cadres dans lesquels elle fait entrer ce qui du réel doit être maîtrisé pour assurer sa pérennité. Cette logique correspond à l'établissement de normes et de valeurs[526] dans la diversité des paliers perçus du réel, et entre les différentes dimensions de l'expérience. La distinction entre norme et valeur est toujours relative et abstraite (sauf, éventuellement, dans le cas des actions strictement techniques). La norme est plutôt une manière de faire, être ou penser, socialement définie et sanctionnée. La valeur relève de l'orientation plus ou moins diffuse de l'activité des individus par un ensemble de références idéales ; une orientation qui est donc aussi liée à une variété de symboles d'identification, qui aident les individus à se situer eux-mêmes et à situer les autres par rapport à cet idéal.

Si l'on observe le réel, il existe effectivement des ensembles, et donc des éléments isolables, identifiables et rationnellement gérables — mais seulement dans et par la logique identitaire. Et en ce sens, la logique identitaire/ensembliste a prise sur ce qui est, nature et société — ou du moins sur tout ce qui, en leur sein, correspond à une telle organisation. En ce sens, la logique identitaire, comme le *legein*, vaut décision ontologique sur ce qui est et la façon dont il est :

> En ce sens, la logique identitaire, comme le *legein*, vaut décision ontologique sur ce qui est et la façon dont il est : ce qui est est tel qu'il y existe des ensembles (des choses et des relations identitaires). Décision qui est en même temps expression d'une *création* [je souligne], d'une genèse ontologique : des ensembles, ces ensembles et l'*eidos* d'ensemble sont désormais posés-institués et comme tels sont dans une nouvelle région d'être[527].

Cela a un effet rétroactif sur tout l'ensemble du vivant annexé par le social humain : le réel est compris selon les schèmes, et géré selon la législation identitaires-ensemblistes :

> Nous ne pouvons penser cette création sans une relation sui generis d'appui partiel sur ce qui la précède[528].

[526] Je m'appuie, pour cette définition, de l'article « Normes », *in* Boudon, Raymond, Bourricaud, François : *Dictionnaire critique de la sociologie*, Paris, PUF, Grands Dictionnaires, 1982 (éd. de 1994).
[527] Castoriadis, *L'Institution imaginaire de la société, op. cit.*, p.335.
[528] Castoriadis, *L'Institution imaginaire de la société, op. cit.*, p.335.

Cette annexion n'est pas seulement une colonisation d'un territoire « tout autre », mais transforme la « nature de la nature », et à ce titre l'institutionnalise au même titre que tout individu-élément qui entre dans le règne identitaire/ensembliste du réel-rationnel.

> Cette relation sui generis d'appui partiel est l'étayage de la société sur la première strate, ou strate naturelle, du donné[529].

On a là l'une des voies par lesquelles toute institution identitaire-ensembliste intègre dans son ordre cela même qui vient la fonder. Que cette ensemblisation se trouve renforcée par le fait que ce qu'elle trouve devant elle soit en partie ensemblisable, et qu'effectivement une dimension de la « nature » corresponde aux lois identitaires-ensemblistes, cela est secondaire : de toute façon, au regard de toute la potentialité de puissance institutionnelle, ce qui peut lui échapper et reste insaisissable pèse peu.

Cette mainmise sur le règne du vivant et sur son être doit, en termes macrosociaux et politiques, être proprement qualifié de totalitaire : réduction du statut d'une singularité irréductible à la seule valeur d'une appartenance à un tout qui prétend à la toute-puissance organisationnelle de sa propre unité, et par là à l'imposition sur le réel d'un être un et total, exclusivement de toute autre présence. Même le négatif devient embrigadé dans la dialectique positive de l'Aufklärung, au sein de laquelle il doit de ce fait, ou bien se soumettre au *legein*, ou bien être réduit à l'état de néant[530] — dimension qui intéresse plus précisément le *teukhein.* L'irréductibilité de la logique praxique à la seule dialectique positive (à laquelle néanmoins elle

---

[529] Castoriadis, *L'Institution imaginaire de la société, op. cit.*, p.335. En des termes que l'on retrouvera plus loin dans ce travail, Adorno dirait que cette strate naturelle est l'ontique, inévitablement ontologisé par le *legein.* Cet « être » qui est pure négativité au regard de tout *logos* (en position de soustraction, pourrait-on dire en se situant dans la démarche de Badiou), ne peut être pris en compte par les êtres de logos que nous sommes, qu'à travers un discours sur l'être, une ontologie (au sens étymologique du terme, et non dans le sens technique spécifique que lui donne Badiou au sein de son propre système). Dès cette logicisation même, tout accès à l'être nous devient interdit — et il n'est même pas question, du moins pour Adorno, d'imaginer la possibilité d'un tel accès, y compris au prix d'une régression dans l'ineffable, qui n'est pas de l'ordre de l'humain. Profondément anti-phénoménologique sur ce point (et surtout anti-heideggérien), Adorno est alors très proche de la position de Castoriadis qui affirme, par exemple, que « la praxis révolutionnaire (…) commence par accepter l'être dans ses déterminations profondes. Pour elle un sujet qui serait délié de toute inhérence à l'histoire (…), qui aurait pris la tangente par rapport à la société (…), n'est pas un sujet autonome, c'est un sujet psychotique. Et *mutatis mutandis*, la même chose vaut pour toute société déterminée, qui ne peut (…) émerger, exister, se définir, que sur le fond de ce social-historique qui est au-delà de toute société et de toute histoire particulière et les nourrit toutes » (Castoriadis, *L'Institution imaginaire de la société, op. cit.*, p.168).

[530] Il est à noter qu'une telle analyse en termes à la fois anthroposociaux et bio-écologiques, rapprochant phénomène totalitaire et phénoménalité non anthroposociale, semble n'être qu'une métaphore qui relève plus du pathos que de la rigueur conceptuelle : car une pression d'ordre totalitaire peut être exercée que sur une subjectivité. Ce type d'analyse ne deviendra théoriquement fondé que lorsqu'une interpénétration entre les deux domaines épistémologiques sera assurée, et qu'à hauteur de ce nouveau domaine, une subjectivité anthropologique/bio-écologique sera établie. Selon moi, et tout en restant dans la même famille de pensée que Castoriadis, ce programme ne sera pleinement atteint qu'avec le tome 2 de *La Méthode*, qui établira la théorie d'un sujet fondée en biologie autant qu'en anthropologie.

n'est pas étrangère), la négativité d'une classe coopérative T.F.P.I. au sein de la doxa du champ éducatif sont de cet ordre.

Mais cette distinction entre anthroposocial et macrosocial, entre la classe telle qu'elle est programmée par la gestion centralisée de la mégamachine sociale, et la praxis qu'elle devient par l'action de la pédagogie institutionnelle, pourrait à son tour être l'occasion d'une nouvelle dichotomie simpliste qui ferait de la classe coopérative un « heureux hasard », un hapax atopique, c'est-à-dire louable mais sans valeur par manque d'être situable par rapport à son milieu ou système d'origine. Et de fait, c'est souvent ce sort qui attend les conférences, monographies, ou livres dans lesquels les praticiens présentent leur praxis. Pour éviter une telle évacuation de la praxis au nom de son insignifiance statistique et de son apparent « utopisme », il s'agit de penser systémiquement les relations entre la praxis anthroposociale et le champ macrosocial. Toute cette enquête ne cessera de prendre en compte cet enjeu politique et épistémologique. Mais à ce stade de son avancement, cela nous amène à préciser quelles sont les relations réciproques qui s'établissent entre ces deux niveaux de réalité anthroposociale. La notion d'intégration va nous y aider.

II.
La notion d'intégration

« Intégrer » signifie « faire entrer dans un ensemble en tant que partie intégrante ». Le substantif « intégration » déploie cette définition sur essentiellement quatre terrains : mathématique, épistémologique, économique et social.

Il serait trop long de parcourir tout ce spectre notionnel. Je ne prétendrai évidemment pas rendre compte de son emploi en mathématique, et me conterai d'aller voir quels sont les présupposés de son utilisation, qui dépassent largement cet usage strict. Il s'agit en effet d'un terme qui s'est déployé dans l'ensemble des sciences. Par exemple, la notion d'intégration est l'une de celles qui ont le plus été utilisées pour modéliser l'organisation du réel, anthroposocial (à travers autant de thèmes que les cellules familiales, les minorités ethniques, etc.) ou biologique (avec entre autres la notion d'*intégron* de François Jacob). Les

sciences humaines y ont recours, et cela d'autant plus que le terme appartient aussi au vocabulaire quotidien — depuis « intégrer des propositions dans un projet » jusqu'à « politique d'intégration » en passant par « intégrer une association ». Le point commun à tous ces emplois relève en fait du même paradigme, que nous avons déjà rencontré : le paradigme identitaire-totalitaire. Voyons comment se décline l'intégration[531].

1. Intégration, identité et totalité

Sans aucunement prétendre utiliser épistémologiquement la loi mathématique de l'intégration, je me contenterai d'en retirer une idée d'ordre explicatif. Le terme d'intégration désigne l'opération algébrique qui « étant donné une fonction, (…) permet de trouver la fonction primitive dont la fonction considérée est la dérivée. » La fonction primitive est appelée intégrale. Ainsi devient-il possible, par cette méthode générale, de « déterminer les aires limitées par des courbes ». L'intégration permet ainsi à la fois de décrire des relations stables et minimales, de comprendre leur dérivation en autant de cas particuliers de fonctions, et de délimiter le lieu au sein duquel ces règles sont pertinentes. « Lieu » est à prendre dans le sens le plus symbolique du terme[532], né de la capacité à attribuer des places et à les occuper : le concept de Lieu fait d'un milieu indifférencié un système où des repères permettent de situer entre eux les individus et les événements qui sont intégrés à ses principes d'organisation. On a donc déjà à ce niveau un double mouvement qui lie l'établissement d'une identité et celui d'une totalité. En effet, il n'est pas possible d'établir une Loi, et donc de délimiter un Lieu, sans définir en même temps la distinction et l'extension de son domaine. Quel qu'il soit, un mouvement intégratif sera toujours défini par cette double dimension.

Cette loi d'intégration fonctionne comme la recherche d'un principe unique, « intégrant » et subsumant la pluralité des cas particuliers placés sous son chef. En ce principe général, ou universel, tout l'ensemble empirique considéré trouverait à la fois sa source et son unité : dans cette situation seulement, il devient

[531] Je m'appuie sur la définition donnée dans le *Petit Robert*, édition de 1997, p.1190-1191.
[532] Je renvoie pour cela au chapitre consacré au symbolique.

possible d'évoquer une identité, de soi à soi, ou de toutes les régions du soi au soi lui-même[533]. Cette identité peut bien sûr ne pas être que phénoménale : elle peut être transcendante ou transcendantale, selon les options théoriques et ontologiques de l'élaboration théorique. On verra que la notion de Collectif comme champ transcendantal pragmatique, posera pleinement la question de cette identité problématique, et proposera une autre approche que cette jonction entre unité et totalité. Une approche qui n'ignorera pas le processus intégratif comme unification immanente de la praxis (à travers sa dialectique culturelle), mais qui la remettra en permanence en question — on ne pourra saisir la possibilité d'une telle organisation machinique que lorsque j'aurai introduit dans cette enquête la notion de « régime de fonctionnement ».

Par rapport à ce schème intégratif, la position du domaine anthroposocial est ambivalente. Il s'agit bien d'un domaine où la recherche d'une régularité intégratrice objective est observable : un phénomène humain est toujours intégré dans un ensemble complexe, et c'est de cette intégration qu'il reçoit ses modalités principales. Mais on n'a pas à faire, avec le domaine anthroposocial, qu'à un domaine structuré par du symbolique. Il est aussi travaillé consciemment par les projets d'un sujet ou d'un regroupement de sujets. On a vu ce qu'impliquait cette intégration d'un fait dans un milieu baigné de symbolique : de valeur, de loi, de langage et de sémiose. On voit très bien les enjeux philosophiques qui se dessinent alors derrière une telle modélisation de la participation du multiple à l'Un sous la catégorie du Même, dans la quête de la constitution d'un Soi à partir de ce qui, sinon, resterait pas même *autre*, mais purement contingent : la légitime tension vers l'identité devient quête d'identité ; quant à la totalité neutre et structurale, elle devient besoin de totalité et imposition totalitaire d'une axiologie hypostasiée. Une intégration absolue, rigide et sans mouvement dés-intégrant représenterait est l'hybris de la culture telle que l'a dénoncée Adorno, par exemple, et que la dialectique négative de la praxis visera toujours à défiger, comme on le verra dans les prochains chapitres.

[533] Ce ne sont cependant pas eux qui vont intéresser immédiatement ce travail, du moins pas pour l'instant : ils ne se révéleront que peu à peu, au hasard des plongées que nous ferons dans la concrétude de la praxis, et ne seront abordés de front que dans la seconde partie de cette enquête.

Pour en rester à la dimension purement sociale des enjeux de l'intégration, on peut penser à la définition politique donnée aux programmes dits « d'intégration » : l'intégration à un groupe est ce qui, en apparence, s'oppose à la ségrégation entre les membres de ce groupe, au sein d'un espace social donné. Mais on sait aussi quelles peuvent être les dérives d'une telle volonté politique. Dans le cas de l'éducation, par exemple, la pensée de l'intégration se veut une tentative pour réduire les inégalités de chance et d'accès à l'enseignement. Objectif noble, dont le seul problème est d'ordre pratique et idéologique : qu'élimine-t-on ? Que signifie le fait de supprimer ce que l'on appelle les « ghettos » que représentaient, par exemple, les Classes de Perfectionnement dans l'enseignement primaire, ou de remplacer le mode d'enseignement traditionnel des SES (nouvellement SEGPA) qui maintenait le principe d'une classe par enseignant, par un enseignement de collège basé sur la spécialisation des professeurs ? Dans le cas de la disparition des classes de Perfectionnement, c'est le retour d'enfants anciennement dits « inadaptés » dans des structures scolaires de cursus normal qui se révèlent tout aussi inadaptées à l'accueil de ces élèves, dont le besoin est d'être non pas stigmatisés mais spécifiquement accueillis. Autant dire que la stigmatisation ne disparaît pas, et que l'aide n'est absolument pas au rendez-vous : les seules chances réelles de trouver un espace adapté disparaissent pour ces enfants. Quant aux élèves de SEGPA, voici l'avis d'une enseignante qui a passé trente ans dans le même établissement : « Ils ont du mal pour la plupart à trouver des repères stables dans leur milieu familial. L'unité de la classe, ce milieu accueillant et structuré, pouvait les aider à restructurer leur vision du travail et d'eux-mêmes. Tout cela vole en éclat avec la nouvelle organisation, où l'on nous fait « jouer au collège ». » Cette version de l'intégration, outre les carences techniques ou organisationnelles qu'elle ne résout aucunement mais induit, ne doit cependant pas, pour notre propos, nous faire croire à un dysfonctionnement purement « logistique ». Certes, c'est un des aspects importants de la question, épineuse, des réformes qui touchent saisonnièrement l'éducation nationale. Mais dans l'approche ici faite de la complexité des classes, il faut n'y voir qu'un signe, révélateur d'un type bien particulier d'intégration. Cette version « républicaine » de la volonté d'aplanir les différences court depuis les ambitions identitariste et impérialiste de la Troisième République jusqu'aux impasses de la Cinquième qui, face au retour des

spectres de l'explosion non maîtrisée de la société et de son école, tente d'acclimater les vieilles recettes ferryiennes au goût de l'ère électronique. Mais jamais ces politiques ne vont toucher la nature réelle de ce qui est proposé aux écoliers en guise d'égalisation. Tant que l'on ne visera qu'à combler les besoins d'une société et qu'on les confondra avec le désir des sujets, il y aura toujours le risque que ces derniers rechignent à toute scolarisation — un risque qui n'a jamais été aussi fort… Ce type d'intégration fonctionne à régime macrosocial et non à régime praxique, pour utiliser une notion que je précise dans la prochaine partie.

Mais le désir des sujets n'est pas forcément destiné à se lever contre la construction d'une identité culturelle, et là encore, il ne faudrait pas confondre toutes les intégrations avec un tel fonctionnement. La dimension proprement anthroposociale de l'intégration s'exprime dans la polysémie que contenue dans le terme même d' « intégration » : lorsqu'un sujet s'intègre à un groupe, ce groupe devient plus intégré, ce qui signifie qu'il gagne toujours plus en identité, en nombre et donc en puissance. Qu'il entre plus ou moins d'imaginaire ou de symbolique dans une telle intégration, peu importe pour l'instant : il y a une dimension active et fondatrice, poiétique, du processus intégratif, qui peut donc ne pas se réduire à une soumission passive de l'individu ou des groupes à une loi régissant tout, tout uniment. C'est sur ce principe que fonctionnent aussi bien l'institutionnalisation d'un milieu qu'une identité culturelle. Chaque instant de cette enquête témoigne que les sujets des classes coopératives sont pleinement « intégrés » à la culture de leur groupe, et les paroles de Guilhem, Fathia, Miloud, prouvent que ces enfants ont pleinement intégré les topoi des différentes cultures qui fondent leur identité. Un mouvement intégratif permanent au sein de tout groupe vivant travaille l'altérité dans les termes propres à ce groupe. Nous avons à faire à une catégorie anthropologique fondamentale.

La seule précision théorique à apporter à ce processus intégratif, est qu'il s'agit d'une dialectique qui ne trouve pas de fin en soi : ni identité ni totalité ne se trouvent réellement à la fin de ce processus, c'est le constat et l'impératif auquel nous rappelle Adorno. Et si l'intégration peut être considérée comme la figure exemplaire de la logique identitaire/ensembliste, porter un jugement sur le phénomène intégratif, commun

à tout regroupement humain durable, reste aussi hâtif et infondé que de porter un jugement sur la dimension institutionnelle ou sur la construction d'une identité groupale en soi, sous prétexte qu'elles deviennent des certitudes bétonnées et impérialistes à hauteur macrosociale. C'est pourquoi il ne sera possible de distinguer une vision complexe de ces deux notions d'intégration et d'institution, pouvant être adéquatement appliquées à la praxis, qu'avec l'aide d'une notion corrélée : la notion de régime, que j'introduirai dans la prochaine partie de thèse.

2. Intégration et anthroposocial

L'abord de l'intégration par Morin dans La Méthode constitue l'un des exposés les plus clairs de la notion, et l'un des plus proches du projet praxique, de par sa description de ce que peuvent être l'analyse et la gestion d'une situation complexe. C'est pourquoi je m'appuierai sur lui pour dégager, non pas une théorie complète de la notion d'intégration — je rappelle que cette thèse n'est qu'un repérage de la complexité d'une praxis, et non encore sa théorisation — mais des traits définitionnels qui, dans la suite de ce parcours à travers la praxis, permettront de faire ressortir d'autant plus les pierres d'angles de l'organisation praxique.

Morin définit l'intégration dès la phase de sa *Méthode* portant sur les êtres vivants, en insistant sur sa dimension organisatrice et non figée.

> L'intégration des cellules dans un organisme, des individus dans une société n'est pas seulement une intégration de systèmes s'enchâssant les uns dans les autres[534].

L'intégration est un principe actif et fondateur, ce en quoi Morin n'est pas loin de la théorie de l'*intégron* développée par François Jacob dans *La Logique du vivant*[535]. Cependant, ce rôle fondateur actif n'est pas lié au seul pallier biologique de cette boucle autoproductrice : cela n'en ferait alors que l' « atome » de la vie, et non pas son principe organisateur. L'intégration désigne également un principe structurant et

[534] Morin, *La Méthode II, op. cit.*, p.261, pour tout la passage cité dans ce paragraphe.

[535] François Jacob, *La Logique du vivant. Une histoire de l'hérédité*, Paris, Gallimard, Tel, 1970, en particulier la conclusion. L'auteur fait une présentation à la fois historique et théorique du système de la biologie héréditaire, de sa construction progressive d'un modèle de la transmission du patrimoine génétique et des rapports entre l'individu biologique et son milieu. Jacob conclut par une exposition de la notion d'*intégron*. Si cette notion a pu faire l'objet de discussions et de critiques de fond dans son cadre disciplinaire (entre autres par Jean-Jacques Kupieck et Pierre Sonigo, *Ni Dieu ni Gènes. Pour une autre théorie de l'hérédité*, Paris, Seuil, « Science ouverte », 2000), sa clarté d'exposition demeure exemplaire et d'une richesse philosophique intacte.

proprement intégrateur : plus qu'une boucle organisatrice par seule rétroaction, elle correspond au concept de polyboucle. Ce concept va marquer une identité de fonctionnement dans l'organisation du vivant depuis l'atome jusqu'à l'échelon le plus dérivé des sociétés.

> [L'intégration] est aussi une intégration active polybouclante d'*autos* et d'individus de premier, second, troisième degré ou type. (…) Au niveau génétique (…) le *genos* des individus a pour siège le *genos* des cellules de leur organisme, le genos des sociétés (humaines) a pour siège l'esprit des individus.

Il naît donc plusieurs systèmes d'intégration qui établissent entre eux des relations complexes :

> (…) dans les intégrations du premier dans le second type, du second dans le troisième, chaque *autos* comprend dans sa boucle des séquences ou moments d'un autre *autos*-boucle, lequel de son côté opère une partie de son circuit sur le circuit d'un autre *autos*-boucle encore. Le principe d'*intégration* propre à l'*autos* est donc un principe polybouclant complexe qui permet de constituer simultanément plusieurs degrés d'auto-organisation, d'individualité, d'être, d'existence.

L'intégration n'en reste pas moins une articulation complexe de la diversité, qu'elle ne résout pas sous un principe unique :

> Une propriété remarquable de ces intégrations mutuelles est que *les relations d'appartenance n'annulent pas les relations d'exclusion* : chaque être demeure, à son degré, un individu-sujet égocentrique, bien qu'il « appartienne » à un méga-être, lui-même égocentrique, dont il est une infime et infirme partie. (…) Une des merveilles de l'auto-éco-intégration est que le même acte soit, bien plus que polyfonctionnel, *poly-organisationnel*, et entretienne simultanément plusieurs boucles organisatrices.

Ainsi, l'intégration complexe est un principe qui conserve à la fois l'unité, la diversité et la complexité organisationnelles du vivant, au sein duquel le principe d'association entre individus, « association/intégration entre individus-sujets communiquant entre eux[536] », constitue un nouvel individu. La notion d'intégration ainsi conçue permet de modéliser le vivant sans le compartimenter sous forme de « poupées russes » figées. L'édifice de la vie n'est, dans le système de Morin, ni la réduction de l'anthropologique au biologique (intégration qui se ferait au profit d'un pur « naturalisme ») ni la réduction inverse de toute la sphère de la connaissance à une vision anthropomorphique, ou anthropocentrée, ou idéologique du monde (intégration qui se ferait au profit d'un « relativisme culturel » ou d'un « sociologisme » tout aussi purs).

[536] Morin, *La Méthode II, op. cit.*, p.201.

La modélisation morinienne de la sphère bio-écologique dans son ensemble, et donc de la sphère spécifiquement anthroposociale, qui lui est intégrée, fait ressortir une caractéristique du développement de la complexité vivante : les phénomènes qui nous semblent les plus « développés », c'est-à-dire englobants, tels les champs sociaux, sont, systématiquement parlant, intégrés aux niveaux considérés comme les plus simples. Certes, ils accroissent dans leur domaine de législation la diversité des données, et, dans une certaine mesure, la complexité de leurs interrelations. Nous retrouvons cette vision complexe de l'intégration qui renforce les interrelations entre les différents éléments du vivant et lie le sort des tous au sort des parties qu'ils intègrent, et des parties qu'ils sont, intégrés à d'autres tous. Cependant, une telle complexité n'est conservée qu'à deux conditions au moins. La première est que soit conservée la complexité des relations entre la société (« entité de troisième type ») et son environnement — c'est en cela que la pensée de Morin est une *écologie*. La seconde est que la société respecte également la complexité propre au mode d'existence des « individus de second type » qu'elle intègre — et c'est en cela que la pensée de Morin se rapproche d'un projet praxique : il s'agit d'une *politique du sujet*.

3. Intégration et complexité

On rejoint alors la question des « éco-asservissements » et des relations sujet humain/agent social, irréductibles à une conception holiste, macrosociale de l'existence anthroposociale. Pour simplifier, l'intégration de l'anthroposocial dans la « nature » se pose selon Morin dans l'ordre suivant : univers-événement > écosystème > biologique spécifique > sphère anthroposociale > noosphère. À partir de la sphère vivante, l'apparition de la notion d'individus autonomes signale qu'une rétroaction permet à l'entité émergente de devenir maîtresse de la matière organisationnelle de laquelle elle a émergé. Or un niveau émergent particulier, la mégamachine anthroposociale, prend un pouvoir si fort qu'il asservit par sa rétroaction ses membres mais aussi toute la sphère bio-écologique, qui finit par ne plus être que *son* environnement. Systémiquement, l'environnement n'est plus là pour imposer en son sein la participation active du sujet : environnement et sujet ne sont plus que des agents du développement des forces de la production/aliénation généralisée sous la direction de l'Appareil centralisant l'organisation des

mégamachines sociales. La question à échelle écologique ne nous intéresse pas ici en propre. Ce qui nous concerne cependant dans cette analyse, c'est que tout ce mouvement d'émancipation des entités de troisième type a pour conséquence de fermer au sujet la voie pour réguler le fonctionnement groupal, et pour conserver à son milieu sa spécificité anthropologique face au macrosocial. Or, un aspect en particulier de cette brisure dans la relation de régulation complexe du vivant anthroposocial doit être mis en valeur. Il s'agit de la perte de maîtrise dans l'utilisation des forces propres au genos social, ces facultés qui ont émergé de son organisation langagière et symbolique, et qui ont permis la démultiplication de son hégémonie : les idées. À partir de la sphère symbolique, une relation spécifique s'instaure, relation de double possession entre les humains et leurs idées[537], qui renforce la puissance de cette rétroaction du macrosocial sur son environnement et les agents de sa valeur. Cette valeur n'est plus que ce que l'État-appareil décrète comme tel. Cette rétroaction finit par devenir une déferlante en cascade sur tous les niveaux précédents : la puissance des idées/actions symboliques peuvent avoir des conséquences remontant jusqu'au niveau biologico-physique de la planète.

Ainsi est brisée la relation de double intégration sans laquelle l'appréhension de la complexité du réel régresse à une simplification de la réalité dans le but d'assujettir le réel à une imaginaire toute-puissance. Entendons-nous bien sur ces termes : cette toute-puissance est imaginaire dans la mesure où l'anthroposocial n'est qu'un niveau émergent, et donc amené à disparaître si les modes d'être dont il dépend, dans lesquels il est intégré, disparaissent des suites de son hybris ; mais cette toute-puissance est intégrée dans le jeu des polyboucles de la Nature, de par le lien de double intégration existant entre elles et les agents pouvant physiquement effectuer pour elles une action bel et bien réelle — bref, cette toute-puissance imaginaire a des effets désastreux qui peuvent être quant à eux bien réels. Par une émancipation à la fois illusoire et réelle, tant par rapport aux individus qu'elle intègre que par rapport à l'éco-système qui l'intègre, le phénomène social devient donc, à l'échelle de ses mégamachines, l'une des sources les plus

[537] Je rappelle que c'est cette relation de double possession que décrit le tome IV de *La Méthode*, en développant une partie de l'étude des idées (ou « noologie », les idées étant considérées comme des émergences du système anthroposocial, et à ce titre développant une vie qui, pour n'être ni biophysique ni anthroposociale, n'en est pas moins autonome, branchée sur ce milieu et développant à son tour des liens complexe d'intégration, d'émergence, de dépendance et de domination avec lui).

dangereuses de rétrogradation de la complexité du vivant. Cette considération n'est pas d'ordre purement écologique : non seulement elle touche la connaissance et la structuration culturelle de notre vision du monde, puisqu'une telle simplification-colonisation du réel est étroitement lié au développement des sciences et des philosophies de l'ère du paradigme identitaire-totalitaire (en cela, je ne m'éloigne pas du constat global de Morin et Castoriadis) ; mais surtout, en ce qui concerne l'existence anthroposociale elle-même, elle poursuit cette instrumentalisation du vivant en rendant impossible, sinon le déploiement de la vie, du moins la compréhension fine des conditions de possibilité d'un tel déploiement — et d'un renouvellement possible de ses poches par ailleurs si rares. Il y a un véritable aveuglement paradigmatique face à la complexité de situations, les plus quotidiennes en apparence.

Qu'appelle-t-on exactement complexité[538] ? Il s'agit du corollaire de la vision organisatrice de la nature (physis) et de la vie (bios et oikos). La notion de rétroactivité organisationnelle remplace notre vision de la nature selon la hiérarchie simple entre infra/supra, en développant entre les éléments des relations d'autonomie et de dépendance, d'émergence et d'intégration réciproques, et spécifiquement dans le règne du vivant, l'apparition d'une organisation faite de hiérarchie, d'anarchie et de polyarchie[539]. La complexité organisationnelle est constituée, selon Morin, par des relations qui, les unes par rapport aux autres, sont à la fois antagonistes et complémentaires ; nécessaires, oscillantes et incertaines. La complexité est élevée au rang de paradigme, et désigne la cellule de base de tout vivant, qui est elle-même un complexe fait d'ordre↕désordre↕interactions[540]. Une circulation conceptuelle s'établit entre complexité, organisation et diversité. D'où ce constat :

[538] Je ne m'attarde pas sur la notion de complexité en elle-même, étant donné que, comme toute les catégories épistémologiques à l'œuvre dans cette enquête, je cherche avant tout à les repérer dans l'immanence de la praxis — du moins dans le cadre de cette thèse : je reviendrai sur leur articulation en termes de théorie praxique dans la seconde partie de l'enquête.

[539] La causalité complexe peut se résumer par les principes suivants : causalité corrélativement déterministe/aléatoire ; causalité poly-déterminante et causalités mutuellement interrelationnées ; causalité néguentropique ; causalité en boucle rétroactive régulatrice ; causalité en boucle rétroactive dynamique, éventuellement désintégratrice ou morphogénétique ; causalité en boucle récursive ; autoproduction de causalité ; auto-production de finalités. (Morin, *La Méthode II, op. cit.*, p.376. Il s'agit de rappels effectués par l'auteur lui-même, reprenant des développements de *La Méthode I, op. cit.*, p. 257-271.)

[540] Le symbole « ↕ » représente une boucle, et l'ensemble forme lui-même une polyboucle.

> La complexité vivante, c'est bien de la diversité organisée[541].

Mais il ne faudrait pas croire que la complexité soit une fin en soi, tant sur le plan de la pensée que sur le plan de la vie :

> La complexité est un terme clé. Mais ce n'est pas un maître mot. La complexité ne doit pas être un ersatz de finalité, aussi bien pour la vie que pour la pensée. La vie n'a pas pour « but » de développer la complexité : c'est le développement de la complexité qui, dans des conditions comportant toujours la dimension aléatoire, développe la vie (…).De même, sur le plan de la pensée, la complexité n'est pas une fin, mais le moyen nécessaire pour concevoir le fondamental (…). 392

Plus, même :

> L'accroissement de complexité ne peut se poursuivre à l'infini : vient un seuil où l'excès des désordres intérieurs entraîne la diminution des contraintes intérieures, laquelle entraîne l'accroissement des contraintes et désordres externes, lequel entraîne la désintégration. On peut même penser que l'hypercomplexité est par nature à la limite de la désintégration, ce que semble nous indiquer la brièveté éphémère des rares printemps de l'histoire humaine. (…) c'est leur richesse qui à la fois entretient et ruine les phénomènes complexes[542].

C'est peut-être pour cela précisément que l'étude des praxis, qui fonctionnent à un degré de complexité dont cette enquête a pour ambition de dégager toute la singularité, est urgente à prendre en compte. La praxis est sans doute le nœud dans le vivant où la complexité anthroposociale est la plus prise au sérieux dans toutes ses dimensions. Ces « rares printemps de l'histoire humaine », quand on lit l'histoire de Miloud, celle de Laurella, de Fathia, de Yolande, de Luigi et Ahmed, on se rend compte qu'ils peuvent être véritablement des moments d'éclosion de vie — et que leur advenue est rendue possible, réduplicable dans d'autres circonstances par une éthique et une pratique qui les font, de surcroît, résister aux intempéries. Là encore, en ce qui concerne la sauvegarde de cette petite poche d'humain dans le règne du vivant et de son hyperaliénation aux entités du troisième type, aller regarder la salle des machines du quotidien théorisé, n'est pas d'un intérêt moindre que de s'intéresser aux grands acmés de l'Histoire ou de la Pensée.

---

[541] Morin, *La Méthode II, op. cit.*, p.361. Dans le règne vivant, la problématique du sujet et de l'organisation active au sein de cette diversité complexifiera à son tour le paradigme complexe en une relation d'ordre↕désordre↕interactions↕[auto-(géno↕phéno↕égo)éco↕re]↕organisation (Morin, *La Méthode II, op. cit.*, p.378).

[542] Morin, *La Méthode II, op. cit.*, p.435.

III.
Intégration et praxis

Pour toutes ces raisons, la praxis, en tant que lieu de pratique et de pensée régulées, me semble être d'autant plus urgente à considérer dans sa singularité organisationnelle, qui permet de maintenir face aux tentations macrosociales une logique de l'ouverture à l'altérité et à la singularité — un respect du négatif tout autant que de l'identité institutionnelle et culturelle — une construction pertinente des conditions d'existence réelle pour une politique, une éthique et une pratique de la complexité anthroposociale, « à hauteur humaine ».

1. L'émergence du social-historique

i. La praxis, ou l'anthroposocial intégré dans le champ macrosocial

En partant de son constat quant à la prégnance du paradigme identitaire-ensembliste sur l'ensemble de notre ère historique, Castoriadis pose deux questions corrélées : en effet, pourquoi, comment quelque chose arriverait-il à échapper à cette logique identitaire-ensembliste qui finit par régner à l'échelle de tout le règne historique, et même vivant ? Cette question est d'ordre épistémologique, et concerne le *legein*, ce qu'il en est de l'approche de la réalité — ici, le quotidien d'une situation sociale — par la science occidentale contemporaine. Elle est liée à une question d'ordre pratique, voire politique, étant donné que ce qui échappe à la « logique » et à la « statistique » (le contingent singulier, *vs* le cas particulier) pèse peu face aux pressions aliénatoire du *teukhein* : comment des milieux complexes pourraient échapper à la volonté d'identitarisation et d'uniformisation qui anime la gestion hypercentralisée d'un champ aussi crucial (et soumis) que l'éducation ?

C'est là que Castoriadis relève deux limites à cette logique et à cette ontologie. Dans une logique du Même, il n'y a aucun moyen de penser l'autodéploiement d'une entité autrement que comme disposition différente d'éléments déjà là. Or la différence n'est pas l'altérité, que seule permet une prise en compte temporelle de que l'auteur appellera le « social-historique ». Il est impossible de comprendre l'émergence d'un milieu et de son organisation comme position de nouveaux termes, d'une articulation de nouvelles

relations entre eux. Il est impossible de rendre compte de l'apparition et de l'existence d'une nouvelle forme et d'un autre *eidos* — *a fortiori* de sa survie dans un environnement qui lui serait hostile. Fernand Oury, lui, évoquait la difficulté pour l'écolier et l'enseignant de respirer en hommes libres dans un milieu scolaire anaérobie. Ce qui amène à la seconde limite pointée par Castoriadis : la logique identitaire ne fournit aucun moyen de penser la société comme coexistence ou unité au sein d'une diversité. Par diversité, il entend précisément des termes distincts des entités discrètes des individus, éléments d'un ensemble unique et unifié. Par exemple, un milieu où les individus ne seraient pas seulement des agents sociaux mais aussi des sujets inconscients, des corps ressentant, des machines sémiotiques en rapport avec du mondain, etc. : une situation pédagogique où l'on ne verrait pas seulement des novices ayant à ingurgiter et dégurgiter des règles, des savoirs et des interdits, mais un milieu où il y aurait place pour une prise en compte sérieuse de la complexité du sujet, enfant ou adulte.

Dans un tel milieu, ainsi que dans son analyse théorique, il s'agirait de penser des relations entre des termes ni séparables ni univoques. Un lieu proposant des liens unifiants, et qui cependant ne tuerait pas dans l'œuf l'hétérogénéité qui caractérise tout désir réel. Il ne s'agit pas d'un niveau de complexité supérieur, d'un ajout quantitatif de complexité — une telle vision ne serait pas complexe elle-même[543] — : il s'agit carrément d'une situation logico-ontologique inédite. Ce milieu ne peut voir la pluralité de ses situations, de son « être », ramenée à la catégorie particulière des êtres de l'identitaire-ensembliste. Castoriadis nomme un tel milieu le « social-historique », en précisant bien qu'il ne s'agit pas là du social géré et théorisé par la logique identitaire-ensembliste, mais de ce que précisément une entreprise révolutionnaire doit promouvoir au sein de l'Histoire. Logiquement, on ne peut le penser comme unité d'une pluralité, ensemble déterminable d'éléments distincts et définis, mais comme un « magma de magmas », c'est-à-dire

[543] On peut penser à cet égard à cette phrase de Morin, dans le tome II de *La Méthode* (ouvrage dont on sait qu'il doit beaucoup à Castoriadis, ce qui permet d'établir au moins une connivence de fond entre la pensées des deux auteurs) : « La complexité, ce n'est pas le rejet du moins complexe par le plus complexe : c'est au contraire l'intégration du moins complexe dans la diversité. » (Morin, *La Méthode II, op. cit.*, p.43)

> (…) non pas le chaos, mais le mode d'organisation d'une diversité non ensemblisable, exemplifié par le social, par l'imaginaire ou par l'inconscient. Pour en parler (…) nous faisons inévitablement appel aux termes du legein (…). Mais ces termes ne fonctionnent ici (…) non pas comme des catégories transrégionales : la règle de liaison que porte la catégorie est vide sans la prise en considération de ce dont il doit y avoir liaison. Ce qui n'est, encore, qu'une autre façon de dire que l'être n'est jamais qu'être des étants, et que chaque région des étants dévoile une autre face du sens de : être[544].

En d'autres termes, ce milieu ne peut être logicisé, au sens traditionnel du terme : toute face de la logique classique, théorie ou *teukhein*, ne peut pénétrer fidèlement la structure, ou plutôt la structuration permanente du magma. Cela ne signifie pas qu'aucune théorie extérieure ne puisse venir l'éclairer sous un jour particulier, mais seulement que l'auto-organisation ne relève que d'une opération immanente à ce milieu, et que son effectuation ne relève que de la pratique qui lui est propre (sa « praxis » au strict sens marxien du terme, auquel Castoriadis reste fidèle). Autrement dit, dans le cadre de notre enquête, cela n'exclut en rien une influence de la logique du champ social sur la classe coopérative : sa logique de fonctionnement est certes irréductible, mais elle n'en est pas moins irréductiblement intégrée dans ce milieu qui agit sur elle. On retrouve là la situation d'intégration de la praxis dans le méta-système social telle que les outils de Morin ont permis de la présenter. On en vient toujours, par le double biais de la théorie et de l'organisation sociale, au constat d'une extériorité des différentes raisons et rationalisations socio-logiques, simplifiantes, à la vie complexe d'une classe de Pédagogie institutionnelle.

ii. Les différentes intégrations de la praxis

Mais pour bien comprendre cette extériorité, il ne suffit pas de la pointer comme un fait inaliénable de toute organisation sociale en soi. il faut encore la saisir dans la spécificité de notre aire sociohistorique contemporaine occidentale. On peut essayer de dresser, brièvement, une « cartographie » de ces différentes intégrations que connaît la praxis, par rapport au social, que celui-ci mette en rapport la classe et son méta-système qu'est le champ éducatif, ou bien la classe et son éco-système qu'est le « tissu urbain ».

L'intégration au champ macrosocial est la plus directe, hiérarchique et identitaire possible : c'est celle qui fait de la classe un simple individu théorique/pratique d'un système englobant, dont elle n'est qu'une des

[544] Castoriadis, *L'Institution imaginaire de la société, op. cit.*, p. 273.

actualisations situationnelles. Cela la relie à sa fonction sociale de reproduction et de transmission. On a vu ce point sous l'angle anthropologique ; on le reverra sous l'angle macrosociologique.

C'est dans cette même ligne intégratrice que se situe la relation de la classe à ce que j'appellerai, dans la seconde partie de cette enquête, l'*aire culturelle* de la pédagogie institutionnelle, ou encore son *aire de discours* au sein de laquelle émerge toute classe coopérative fondée sur les outils techniques et théoriques se réclamant de la P.I. Là encore, une relation de double intégration relie ces praxis et le niveau abstrait de leur appartenance à une même culture pédagogique. La seule différence entre cette intégration de la classe à l'aire culturelle de la pédagogie institutionnelle et l'intégration immédiate d'une classe traditionnelle au champ éducatif, est en fait fondamentale. Dans le premier cas, la relation entre la classe et son méta-système se situe au sein du champ praxique, alors que dans le second cas, elle se situe au sein d'un champ macrosocial. Cette relation de la classe à l'aire culturelle fera de cette culture et de son discours le principe d'articulation schématique (d'affirmation, de protection et de reconnaissance), entre d'un côté les classes coopératives, et de l'autre côté le champ éducatif, sa doxa et ses instances symboliques[545]. Pour résumer en termes d'intégration, cette aire culturelle exerce une fonction logique d'étayage et d'instauration, et assurent à ces classes une intégrité et une identité minimales pour qu'elles puissent exister au sein du champ macrosocial sans perdre ni le « capital symbolique », c'est-à-dire la reconnaissance et l'acceptation par le champ dont elles ont besoin pour (sur)vivre, ni la singularité sans laquelle elles n'existeraient pas. L'aire culturelle n'est pas un niveau objectivement repérable : il s'agit d'un niveau abstrait (je reviendrai sur le sens précis à donner à la notion dynamique d'abstraction), dont la seule inscription matérielle dans le champ est celle, toute symbolique, d'une identité des praxis qu'elle regroupe. Car ces classes, seules, isolées, ne sauraient avoir une identité, un « soi » au sens plein du terme. Le soi[546], pour reprendre là encore une

[545] Par la suite, je reviendrai plus en détail sur cette relation d'intégration/émergence entre la praxis des classes et l'aire de la pédagogie institutionnelle, lorsqu'il sera question précisément de comprendre l'articulation entre la vie culturelle de la classe et le travail praxique qui en instaure le fonctionnement.

[546] Cette définition du soi, que j'emprunte à Morin (Morin, *La Méthode I, op. cit.*, p.212), est à l'origine une description biologique du soi. La référence à cette élaboration biologique est justifiée ici pour sa valeur applicable à mon objet : il y a bien construction complexe d'une identité propre à la classe, on le verra en étudiant sa vie, mais cette dernière serait impossible sans un traitement du milieu dans lequel elle va se déployer et pouvoir « produire son propre être ». Je suis de plus fondé à effectuer la translation du biologique à l'anthroposocial dans la mesure où la théorie du soi, chez Morin, abolit le fossé ontologique entre le

analyse de Morin, est plus que la (re)production de son propre être : c'est la production d'un être qui a du soi et qui donc peut produire son propre être. Une classe, si elle veut ne pas s'éteindre à la fin de chaque année ou lorsque l'enseignant partira en retraite, devra créer d'autres classes, c'est-à-dire non pas des clones mais de vrais milieux autonomes, gérés par des groupes uniques, selon une coopérative singulière instaurée par la maîtrise et le désir d'un autre praticien, à qui l'on aura transmis des outils adéquats. L'identité ne surgit pas comme équivalence entre deux termes substantiels (soi=soi) mais comme principe actif relevant d'une logique récursive. Cette récursivité, dont le statut est pour le moins problématique dans le cadre de la théorie biologique, a au moins l'avantage d'être clairement identifiable dans notre aire d'étude : c'est ce que j'appelle le circuit praxique. Pour fonctionner à régime praxique, la classe et ce qui s'y passe a besoin d'être l'objet d'une analyse permanente ; peut importe qu'elle se fasse « dans la tête » du praticien, lors de discussions, de mises au point de monographies, etc. : l'important est son statut. Cette « prise de distance », cette abstraction interprétatrice est symbolique, et passe par la médiation du discours de la pédagogie institutionnelle. Ce qui nous renvoie au fait que l'identité ait besoin d'un tiers, d'un circuit dans lequel elle est intégrée et au sein duquel, seul, elle peut vivre : flux énergétique, relation écologique ou paternité d'un autre soi, qu'elle inclut et exclut. Ce tiers, c'est la discussion entre pairs, le passage patrimonial, l'échange d'outils qui définit le commerce praxique au sein d'une aire culturelle. Cela nous mènera d'une part à définir la classe coopérative, cette praxis intégrée à un circuit sans lequel elle ne saurait survivre au-delà de son espérance de vie individuelle, comme une machine anthroposociale ; et d'autre part à mettre l'accent sur cette fonction cruciale de la médiation, qui n'est pas qu'un outil éducatif, mais bien un principe organisationnel de toute praxis.

---

symbolique et le biologique, et ancre le premier en complexité dans le second (sans cependant l'y résoudre — cf. cet extrait, déjà cité, de Morin, *La Méthode II, op. cit.*, p.244 : « (…) mon propos n'est pas de réduire l'anthropologique au biologique, mais de l'y enraciner en complexité »). Je reste par contre conscient que les spécificités biologiques de ce concept ne doivent pas entrer en contrebande dans l'élaboration du concept de praxis anthroposociale : ce serait, dans le cadre de mon enquête, retomber dans un réductionnisme de l'anthropologique au biologique. Notons enfin que, dans la suite de cette enquête, je serai amené à discuter la notion de « soi », mais en favorisant la conception qu'en fait Ricœur dans *Soi-même comme un autre*, irréductiblement distincte de l'approche morinienne : évidemment, je fixerai alors le vocabulaire, ainsi que les rapports que j'établis, quant à la praxis, entre ces deux concepts homonymes mais pas synonymes.

Cette intégration retrouve la qualité complexe déjà soulignée de réciprocité intégratrice entre les deux niveaux systémiques. Quand le milieu n'est pas favorable, quand le taux d'oxygénation, le don d'énergie, etc. sont déficients, bref lorsqu'une praxis n'évolue que dans un champ macrosocial où le régime anthroposocial est trop faible, le voisinage praxique, épars, et l'encerclement doxique, massif, l'émergence du soi d'une classe est encore plus liée à la qualité de son organisation interne. Cette organisation interne, elle se mesure à l'aune de la qualité de l'intégration de ses sujets à son mode de fonctionnement — si les enfants « accrochent ». À son tour, cette qualité est due à la qualité de la relation d'intégration de la classe à l'aire culturelle. Plus la praxis des classes est de qualité, plus le discours de la pédagogie institutionnelle sera un trésor théorico-pratique dans lequel puiseront les praticiens pour faire vivre leurs classes, lesquelles verront leur régime immunitaire résister d'autant mieux à des situations de champ difficiles. La vie d'une aire culturelle praxique, autrement dit sa pertinence, se vérifiera symétriquement à sa capacité à aider à la mise en place de nouvelles praxis. Et inversement, plus la qualité praxique des classes sera faible, moins l'aire culturelle pourra remplir ses fonctions d'étayage et de d'instauration. D'où l'urgence à restaurer, au sein des situations quotidiennes, une aptitude à se brancher sur des flux énergétiques fiables : désir des sujets, germes de vie prélevés dans l'environnement avec lequel la classe entretient une véritable relation éco-logique (cf. « La Mort du terrain vague »), outils théoriques et pratiques provenant d'autres aires praticiennes (reconnaître la paternité d'une technique adjuvante n'est pas se faire le disciple de son auteur), etc.

Mais une autre intégration au social, une logique concurrente, s'articule de façon complexe à cette première « ligne » intégratrice. Morin l'appelle « tissu urbain », mais il peut tout aussi bien s'agir d'un « tissu villageois », dans le cas de la classe de Françoise Thébaudin : cela désigne non pas l'organisation sociale gérée par l'appareil central et ses ramifications, mais la diversité des tissus sociaux, eux-mêmes organisés (communautés, quartiers, cellules familiales — plus ou moins atomisées… — appartenances culturelles, raciales, générationnelles, etc.), multiples et anarchiques, et dans laquelle la vie de la classe s'intègre. Sans oublier la vie du microcosme intermédiaire de l'école, à cheval sur la logique intégrative du

champ éducatif et sur sa participation à la « vie du quartier ». Il est clair qu'il ne faut pas confondre ces deux relations qu'entretient la classe à son environnement social, le champ éducatif d'un côté, et de l'autre cette sorte d'éco-relation avec le milieu ambiant. Là encore, on aura l'occasion d'y revenir dans la seconde partie de cette thèse. Il faut toutefois remarquer que la relation au tissu urbain est prégnant dans la plupart des cas ici rapportés : l'histoire de Fathia et de sa relation à la fête religieuse de sa famille n'en est que l'exemple le plus flagrant ; pensons aussi, entre autres, à Ahmed le Kabyle ne parlant pas un mot de français ni d'arabe, ou à Mohamed le musulman, ou à Guilhem l'enfant mis en foyer par l'Assistance publique.

Cette éco-relation se décline sur plusieurs niveaux : utilisation des ressources (enquêtes, etc.), prise en compte du donné apporté par chaque élève et accueilli par les lieux de parole de la classe, relations avec la loi du dehors (entretiens avec les parents, etc.). Sur ce matériau d'une richesse inépuisable, se déploie toute la gamme des techniques pédagogiques. Ainsi, la classe coopérative retrouve l'une des qualités éco-asservissantes que perdait l'intégration exclusive et à sens unique aux appareils centralisés et hégémoniques : la prise en compte du contingent. Le contingent, c'est par définition ce qui échappe à une conception identitaire/totalitaire et à une volonté de maîtrise du fourmillement complexe, conception et volonté qui réduisent progressivement ce contingent à une addition de cas multiples, puis à des solutions simples, au fur et à mesure des moments du processus d'abstraction identitaire/ensembliste : administration, logique de l'universel basée sur le couple général/particulier (*vs* la logique du vague peircienne ou la métalogique du tome 4 de *La Méthode*), etc. Si l'on adopte les termes de cette dialectique de l'Aufklärung sur laquelle tout l'édifice de la raison contemporaine s'est élevé, ce qui échappe à cette intégration forcée, c'est la matière, l'objet, le négatif. Cette matière, c'est ce dont toute théorie complexe doit tenir compte afin d'être pertinente au sein de la réalité, réalité dont on peut adapter la définition qu'en donne Jean Oury, et dire qu'elle est ce treillis fait d'imaginaire, de symbolique et de négatif (réel inconscient ou monde). Là encore, lorsqu'il sera question d'étudier le travail praxique d'élaboration théorique et d'institutionnalisation pratique, il faudra regarder en quoi consiste une pertinence

spécifiquement praxique, faite non pas d'une universalité législatrice, mais d'une prise en compte du précaire constitutif d'une situation humaine.

Mais cette éco-relation, on l'a vu, a parfois des effets en retour inattendus… y compris hors de ses murs. En enclenchant pour nombre d'enfants un ré-apprentissage de la Loi et en leur permettant une re-trouvaille avec le désir, la classe coopérative opère une action à propos de laquelle Mireille Perbal a parlé d'*hominisation*. En bref, cette éco-relation entre la classe et le tissu social ambiant permet de reformer l'étoffe humaine perdue dans la gestion de l'aire anthroposociale par la mégamachine centralisatrice/anarchique. Cela fait d'une telle pratique de l'École un recours pour la société et en particulier pour son appareil central de gestion, face à l'atomisation du tissu social et surtout face au danger que cela représente, chaque jour un peu plus, pour l'ensemble des structures de l'appareil. On rejoint alors l'autre dimension de l'intégration sociale, celle de la classe au champ éducatif qui lui donne sa signification et sa mission sociale, politique et idéologique. Sauf que, dans l'efficacité hominisante de la classe coopérative, il ne s'agit plus seulement de reproduction d'une structure préexistante et dominante, mais de la refondation d'une qualité perdue de vie en communauté. Un tel retour de l'action de la classe coopérative sur son environnement est une remise en cause profonde, à la fois de sa mission politique d'origine, de la doxa qui la dicte, et de la relation intégratrice qui existe entre le champ et cette classe qui n'est plus seulement une de ses situations anonymes. Cette classe si efficace n'est efficace que parce qu'elle est une praxis — là réside ce qui ne peut être intégré par la logique de champ, ni compris ni accepté. Pourquoi, hors des rangs des praticiens instituteurs, cette cécité dont fait l'objet la spécificité de la classe coopérative, y compris de la part ses plus ardents défenseurs ? Parce que cette efficacité refondatrice de la communauté anthroposociale est une demande qui est de plus en plus faite à l'École par un État incapable de régler le problème de fond de la cohésion sociale, mais sans qu'une réflexion véritable soit engagée sur les moyens qui, en l'état actuel de la pédagogie, permettent d'arriver à de tels résultats : c'est donc une demande *incrédule*. Et dans les — rares — cas de résultats inespérés, ces derniers sont très souvent incompris : sous une façade d'accueil réjoui, c'est le scandale, au sens strict du terme : il ne peut s'agir là

d'« heureux hasards »… Sinon, comment expliquer que, depuis les décennies que la pédagogie institutionnelle existe et produit de tels résultats, elle résiste toujours autant aux modes de transmission mis en place par le champ (tant du côté du Ministère que des Syndicats) ? Cette praxis se tient là, et réalise mystérieusement ce qui est, de toute évidence, non reproductible par les voies habituelles de la formation officielle, aussi régulièrement rénovées que soient pourtant ses structures. Son seul être-là, dans l'impossibilité qu'il y a autant à l'élucider qu'à le remettre en cause, représente lui-même une remise en cause de l'ensemble de l'idéologie, de la structure et de la doxa du champ social lui-même.

Il n'appartient pas à la première partie de cette enquête, qui n'est pas une analyse sociologique *stricto sensu* et se situe à hauteur de l'immanence des praxis, de pousser plus avant l'investigation quant au fonctionnement du champ macrosocial et quant aux raisons d'une telle résistance, qui dépasse tous les discours ou volontés et relève bien plutôt d'une différence de structure de pensée : je me permettrai dans la seconde partie de l'enquête de pousser plus loin la réflexion, dans la mesure où la prise en compte d'un champ praxique, individu théorique de même rang que le champ macrosocial, permettra de ne plus seulement opposer des cas (praxiques) à une loi (de champ sociologique), mais de confronter plus systématiquement deux ordres de lois de même rang.

Il était néanmoins nécessaire de situer cet effet dynamique des différents systèmes d'intégration de la classe coopérative : la complexité naît dès ce stade là, même si elle est loin d'avoir atteint sa véritable plénitude.

2. La praxis comme machine intégratrice

i. Intégration et émergence

Si jusqu'à présent, je n'ai présenté la praxis que comme un individu théorique intégré, il s'agit à présent de la considérer aussi comme un individu lui-même intégrateur, c'est-à-dire organisateur.

Pour comprendre cette efficacité organisatrice de la praxis, alors qu'elle-même est intégrée à l'aire anthroposociale dans son ensemble, il faut affiner notre définition du concept d'intégration. Le principe

intégratif, si on n'en fait qu'une catégorie descriptive figée, telle une suite de poupées russes, ne peut expliquer comment chaque poupée est née de celle qui l'a précédée dans l'ordre de formation de la série. Le principe intégratif ne peut fonctionner qu'en couple avec la notion d'émergence. Un phénomène émergeant au sein d'une société sera intégré aux lois de fonctionnement qui régissent cette aire sociale. Plus généralement, toute situation humaine émerge au sein d'un milieu bio-physico-anthropologique, et sa logique doit elle-même être considérée comme émergeante au sein d'un système qui devient ainsi l'ensemble intégrant de cette situation. Ce qui émerge est intégré dans l'ensemble au sein duquel il émerge (en cela, on retrouve le schéma de base de l'intégron de François Jacob). Mais cela n'élimine pas, on l'a vu, la relation de double intégration complexe qui s'établit entre l'entité émergente et l'entité intégratrice : au contraire, cela la renforce. Une situation anthroposociale est forcément le jeu de plusieurs lignes aliénatoires : il ne suffit pas d'additionner les études de ces différentes aliénations pour avoir un dessin complet et fidèle de la complexité de l'être vivant pourtant né de leurs tracés[547]. C'est seulement du site de cet être vivant lui-même qu'il faut attendre ce dessin à la fois complètement fidèle et fidèlement complet — singulier. La praxis et sa théorie n'échappent pas à cette condition de tout être vivant. Et l'entité émergente ne sera dite autonome, véritable « machine autopoiétique », que si elle est capable d'entretenir, avec les différents systèmes intégratifs dans lesquels elle est prise, des liens tels qu'elle peut auto-éco-réguler les conditions de son existence — c'est-à-dire les réguler sérieusement, lucidement, et non en croyant à ses toutes-puissantes autonomie, puissance, liberté, disjonction, immortalité, etc.

[547] N'en déplaise à une version radicale de la sociologie des champs qui prétend réduire à ses propres lois la complexité des autres aires anthropologiques (l'inconscient freudien en particulier fait les frais d'une telle entreprise), ou à un certain relativisme culturel qui finit par tomber dans le même travers d'une absence de rapport au réel (qui seul permettrait pourtant d'établir de véritables critères pour établir le concept critique de pertinence locale et restreinte). N'en déplaise, non plus, aux idéalismes post-heideggériens qui tombent dans le travers inverse de négliger la force prégnante des déterminations éthiques (au sens aristotélicien défini plus haut), en les condamnant au nom d'une « authenticité » quelconque : *Dasein* de la tradition de l' « ontologie phénoménologique » (présente entre autres dans certaines thèses sartriennes pertinemment critiquées par Bourdieu, ou chez Ricœur dans l'éviction de la négativité et du contingent au sein de sa théorie de l'action), Désir inconscient que la vulgate lacanienne a détourné de l'ancrage éthique dans lequel Lacan n'avait pourtant jamais cessé de l'ancrer, etc. N'en déplaise, enfin, au réductionnisme apparemment inverse des sciences cognitives, qui dans une inspiration analytique (que l'on retrouve par ailleurs dans la philosophie de Ricœur) est en train d'opérer une régression anté-freudienne inouïe. Ce néo-positivisme est, je l'avoue, assez fascinant, dans la mécompréhension qu'il témoigne quant à la singularité et la complexité de l'apport freudien d'une logique négative, et dans le succès qu'il rencontre au sein d'une communauté intellectuelle qui, il n'y a pas deux décennies, ne jurait encore que par « L'Inconscient structuré comme un langage ». La complexité et la pertinence, qui devraient pourtant s'abreuver à toutes ces sources de savoir aux ambitions et aux forces singulières, ont décidément peu à voir, et encore moins à gagner, dans ce jeu de va-et-vient doxique auquel semble se réduire le progrès épistémologique dans sa version fin (et début) de siècle…

Nous retrouvons là encore le principe complexe d'une intégration réciproque entre l'entité émergente et l'entité intégratrice. En effet, en termes d'intégration, la praxis est à la fois un lieu qui, dans la relation d'inclusion totalitaire que lui imposent les mégamachines sociales, est obligée de prendre en compte une pluralité d'autres dimensions intégratives ; et un lieu qui à son tour va intégrer toutes ces dimensions à son propre travail d'organisation, d'où va émerger sa singularité.

Toute situation anthroposociale complexe est à la fois un carrefour et à un carrefour. Elle est le carrefour de plusieurs lignes intégratrices. Une praxis est une machine spécifique à traiter les aliénations, naissant et de se développant au sein de ces dernières afin de les transformer en puissance poiétique. Elle n'est pas qu'un point aléatoire ou désigné sur l'échelle des intégrations, elle n'est pas qu'un carrefour passif et passant, laissant les lignes aliénatoires faire leurs trouées en son aire : elle les travaille, les distord et les traduit, les manipule et les transforme en un atomium qui les accepte (comme un organisme le fait d'une greffe) et s'approprie leur énergie (l'angoisse et le désir sont les meilleures sources d'énergie qui soient, et la vie quotidienne des enfants et ce qu'ils en disent à la classe, les plus inépuisables). En cela, elle est à un carrefour, en tant que processus autocentré et auto-organisateur : à partir de son site, en ses lieux et places, l'organisation va soit vers de la simplification figeante, soit vers de la complexité poiétique. Contre l'effet désintégrateur des antagonismes qui caractérisent toute organisation vivante, la seule possibilité de lutter est active[548] : intégrer et utiliser ces conditions aliénatoires de façon organisationnelle, renouveler l'énergie en la puisant dans l'environnement afin de régénérer l'organisation, s'auto-défendre de façon efficace contre les agressions extérieures et corriger les désordres intérieurs, s'auto-multiplier de façon que la richesse de la reproduction dépasse la progression de l'entropie.

ii. Immanence du point de vue praxique

Cela permet ainsi de comprendre à hauteur de sujet et à hauteur de situation comment ne pas céder à la tentation de figer le réel pour mieux en annihiler les risques d'angoisse, au risque de tuer tous les germes de vie :

[548] Morin, *La Méthode I, op. cit.*, p.122.

> Dans quelle mesure et moyennant quoi les individus peuvent-ils s'accepter comme mortels sans compensation imaginaire instituée ; dans quelle mesure la pensée peut-elle tenir ensemble les exigences de la logique identitaire enracinées dans le *legein* et les exigences de ce qui est, et qui n'est assurément pas identitaire, sans s'annuler dans la simple incohérence ; dans quelle mesure, enfin et surtout, la société peut-elle reconnaître vraiment dans son institution son auto-création, se reconnaître comme instituante, s'auto-instituer explicitement et surmonter l'autoperpétuation en se montrant capable de le reprendre et de le transformer selon ses exigences à elle et non selon son inertie à lui, de se reconnaître comme source de sa propre altérité — ce sont là des questions, *la* question de la révolution, qui non pas dépassent les frontières du théorisable, mais se situent d'emblée sur un autre terrain. Si ce que nous disons a un sens quelconque, ce terrain est le terrain même de la créativité de l'histoire[549].

Ce qui conditionne la fuite hors de la vision catégoriale de la traditionnelle « table », c'est précisément l'appartenance de ce terrain à une logique irréductible à une disposition déjà établie. Or, face à l'angoisse, il ne faut pas fuir mais faire face : autrement dit, rester dans l'immanence de la situation si l'on ne veut pas en rater, théoriquement et donc pratiquement, la complexité.

Il s'agit là d'une urgence pour les praticiens, tout autant que pour la pensée révolutionnaire d'un Castoriadis ou écologique d'un Morin : face à une certaine conception du métier d'enseignant, et face au vide pratique, théorique et institutionnel (au sens social, habituel du terme), certains praticiens ont bien dû tenter de survivre dans un environnement qui leur était hostile. À ce titre, la praxis fonctionne, pour ceux-là même qui l'instaurent, comme un système à fabriquer de la néguentropie en restaurant des liens défaits : liens de sens entre eux et leur pratique, puis, par la suite, entre sujets d'une culture commune, entre le sujet et lui-même, entre des lieux qui jusque là s'ignoraient. La néguentropie n'est pas que restauration inerte de liens préexistants : ce sont les sujets eux-mêmes qui travaillent ces liens, grâce aux lieux reliés que met en place la praxis à travers l'institutionnalisation qu'ils élaborent pour leur vie en groupe, lieux et liens dans lesquels ils viennent se situer. Bref, la praxis est tout à la fois le tissu, l'acte de tisser et le tissu relationnel des tisserands. Elle est un système précaire, dont le sérieux théorique ambitionne de devenir non pas une théorie qui dure mille ans, mais une théorie qui aide dès à présent à déployer de l'humain et du sens durablement. La praxis est d'autant plus précaire qu'elle ne renie pas son intégration à un champ où, par

[549] Castoriadis, *L'Institution imaginaire de la société, op. cit.*, p.319.

nature, elle se positionne idéologiquement, sans pour autant se contenter de ce type de revendication[550] : pour les raisons évoquées plus haut (rien ne force les instituteurs à se lancer dans l'entreprise, fastidieuse au quotidien et épuisante, qui n'épargne pas les moments de découragement, d'échec, etc. à celles et ceux qui y trouvent assez de sens cependant pour s'y engager), de son épreuve avec le réel soit la force de sa pertinence et de son éthique ressortira, soit, de par sa précarité même elle se dégradera dans cet environnement qu'elle n'aura pas su appréhender.

C'est cette urgence et cette sortie des cadres catégoriaux identitaire/ensemblistes qui promeuvent le temps comme schème fondamental du social-historique : lui seul permet de saisir sans la déformer l'altération essentielle à laquelle est sujette toute figure sociale-historique, c'est-à-dire l'émergence de figures autres à partir d'elle, émergence incompréhensible en termes de logique classique. Cette approche social-historique tente de comprendre les choses non pas dans ce qu'elles *ne sont pas* : leur « place » dans un système, catégorial ou champ social, mais dans ce qu'elles *sont*[551] :

> (…) elles sont autres pour autant qu'elles brisent la déterminité, qu'elles ne peuvent pas être déterminées, dans la mesure où elles le sont, à partir de déterminations qui leur sont « extérieures » ou leur viennent *d'ailleurs*[552].

On retrouve là la distinction établie plus haut entre la définition externe et la définition interne de la classe.

---

[550] Sur ce point réside sans doute la principale différence entre la position de Freinet et celle d'Oury : là où le premier n'est pas allé plus loin qu'une certaine philosophie et qu'une certaine idéologie de l'enfant, le second a mis en chantier une véritable théorie du sujet scolaire, qui intègre le moteur profond que sont les techniques Freinet. C'est là l'ancrage de la pédagogie institutionnelle dans la pédagogie Freinet… mais pas dans le Mouvement Freinet à proprement parler : en effet, Raymond Fonvieille et Oury firent les frais en 1961 d'une exclusion digne des purges staliniennes, et qu'orchestra Freinet lui-même. Un Freinet qui avait lui-même subi le même hallali quelques années auparavant, et pour le même motif de déviance, de la part du P.C.F.… Il est à noter que malgré cela, jamais Oury n'a cessé de dire son attachement aux Techniques et à la démarche de Freinet en tant que fondateur de la pédagogie moderne.

[551] Je ne fais pas porter pour l'instant la discussion sur le discrédit ainsi mis sur le schème de l'espace, dans lequel Castoriadis voit le cadre ontologique lié à l'échec de la pensée identitaire-symbolique (y compris, selon son interprétation, chez Kant) ; non seulement la notion d'institutionnalisation viendra contredire de fait cette réduction excessive, mais surtout la seconde partie de cette enquête, avec la réflexion autour de la notion de champ praxique, qui fera appel entre autre à la conception « (dé)territorialisante » de Deleuze et Guattari, fera apparaître qu'un schème complexe de l'espace peut trouver sa place dans une approche de la praxis. Par contre, en introduction à la prochaine partie de cette thèse, la discussion va aborder implicitement la conséquence immédiate de ce centrage sur la question de la situation historique de la praxis : la praxis telle que je l'analyse dans le champ de la pédagogie institutionnelle, se situe, et ce depuis plusieurs décennies, au sein de l'espace social, et impose de fait cette qualité sociale-historique dont parle Castoriadis, mais dont lui-même ne situe les conditions réelles que dans une phase de développement révolutionnaire de l'ensemble du champ social-historique.

[552] Castoriadis, *L'Institution imaginaire de la société, op. cit.*, p.288.

C'est là tout le programme d'une rationalité qui serait non pas extérieure, ni seulement intérieure — ce qui signifierait qu'elle est intraduisible, donc ineffable, donc non rationnelle, donc absurde : cela, elle ne l'est qu'aux yeux de ceux qui ont besoin d'identitaire et de totalitaire pour comprendre ou agir — mais une rationalité immanente à la complexité dans laquelle elle se tient à la même double tâche de comprendre et d'agir.

> Cette situation est incomparable, ne peut pas être pensée à partir d'ailleurs ou d'autre chose qu'elle-même. Nous ne pouvons pas ici séparer, sinon de la manière la plus extérieure et forcés par la linéarité du discours, un « espace », un « temps », et « ce » qui s'y déploie. (…) Le « présent » historique n'est que superficiellement « origine des coordonnées » (…)[553].

Cette immanence est liée à la prégnance non maîtrisable de la dimension matérielle avec laquelle une telle pensée se met d'emblée en contact, cherchant à la fois à saisir les phénomènes dans leur émergence et dans leur existence, afin de comprendre comment travailler le milieu en vue de le rendre plus sain, porteur de néguentropie et de poièsis. Autant dire que toute distinction rigide entre méthode et contenu est alors évacuée, « lorsqu'on considère le processus de développement de la connaissance tel qu'il se déroule comme *histoire*[554] », pour ces raisons sociohistoriques elles-mêmes :

> (…) les catégories en fonction desquelles nous pensons l'histoire sont, pour une part essentielle, des produits réels du développement historique. Ces catégories ne peuvent devenir clairement et efficacement des formes de *connaissance* de l'histoire que lorsqu'elles ont été incarnées ou réalisées dans des formes de *vie sociale effective*[555].

Sur un point au moins, Castoriadis restera donc d'une stricte orthodoxie marxienne, liant ainsi réflexion et analyse matérialiste de ses conditions de pertinence en une dialectique qui ne peut être appréhendée de l'extérieur :

> (…) la « dimensionnalité » du social-historique n'est pas « cadre » *déterminations* lequel le social-historique s'étale et se déroule, elle est elle-même mode de l'autodéploiement *du* social-historique[556].

C'est du dedans de l'histoire (non « à l'intérieur » mais dans son immanence, insistons-y) que l'on peut penser réellement l'histoire, et c'est seulement lorsqu'il reste à leur hauteur que le regard jeté sur de telles pensées a des chances de ne pas être hautain. Le risque, tout aussi dialectique, étant de manquer de

[553] Castoriadis, *L'Institution imaginaire de la société, op. cit.*, p.325.
[554] Castoriadis, *L'Institution imaginaire de la société, op. cit.*, p.19.
[555] Castoriadis, *L'Institution imaginaire de la société, op. cit.*, p.19.
[556] Castoriadis, *L'Institution imaginaire de la société, op. cit.*, p.325.

perspective et de recul : risque qu'on ne peut éliminer, et qu'il faut donc gérer. L'organisation devient impératif vital. Ce sera le défi majeur d'une pensée immanente de la complexité. Et sur ce point au moins, ce travail adhérera donc jusqu'à son terme à la position de Castoriadis :

> (…) c'est, le plus souvent, le « déploiement du matériel » qui a conduit à une révision ou un éclatement des catégories[557].

3. Praxis et sujet : le fondement anthroposocial de la praxis

Le constat est donc le suivant : une perte de complexité dans la vision/gestion à régime macrosocial frappe l'École et sa mission anthroposociale, qu'il s'agisse de l'école-caserne ou de l'école sans lois dite moderne. La relation d'intégration réciproque y est totalement absente, et cela n'a peut-être jamais été aussi flagrant que depuis que les sciences humaines ont donné les outils prescriptifs pour dresser un tel diagnostic, et qu'elles se sont enfin intéressées à ce qui se passait dans la classe — bien après les instituteurs eux-mêmes. Aujourd'hui sont reconnues toutes les dimensions dans lesquelles la classe s'intègre — mais on ne la reconnaît toujours pas elle-même comme un système qui intègre aussi toutes les dimensions auxquelles sont aliénés les enfants et l'adulte[558]. Fernand Oury avait pour habitude de dire qu'une véritable pédagogie en était encore à sa préhistoire. Il n'est pour s'en convaincre que de voir l'absolue incapacité à comprendre les outils élaborés par la pédagogie institutionnelle, c'est-à-dire à les exporter dans un milieu lui-même travaillé et préparé à les accueillir ; il n'est que de voir comment l'on découpe une pratique déployant du sens en autant de recettes que l'on croit exportables telles des fiches-guides ; il n'est que de voir tout cela formaté par la formation officielle et de la comparer avec la formation par les praticiens, permanente et toujours remise en chantier à travers les groupes de discussion, d'élaboration de monographies, et de stages annuels saisonniers. Il n'est que de comparer, en somme, « La Pédagogie institutionnelle » telle qu'elle est reconnue par l'idéologie dominante du champ éducatif, et ce qui dans les classes reste absolument invisible — sa complexité.

---

[557] Castoriadis, *L'Institution imaginaire de la société, op. cit.*, p.19.

[558] Peut-être parce que ce serait reconnaître aux enseignants eux-mêmes la position de « maîtres en formation », pour reprendre l'expression de Jacques Pain ?

Ce n'est pas parce qu'on sait reconnaître par dissection d'un individu chacun de ses membres, que l'on comprend comment il existe. Un système n'intègre une diversité et l'agence selon sa complexité propre que lorsqu'il est vivant. Or cette classe invisible aux yeux du paradigme identitaire-totalitaire et de ses agents est un tel individu systémique vivant. Non pas un « sujet », mais un regroupement de sujets. La classe comme système, comme « machine » branchée sur de l'anthroposocial, ne peut vivre hors de son écosystème, de son aire culturelle ; alors seulement, sa vie se déploie en elle, faite d'une institutionnalisation et de l'émergence d'une culture, qui toutes deux ne sont rien à leur tour sans la participation de sujets (ce que nous verrons dans la suite de cette thèse). Alors la classe mérite d'être considérée comme un système qui vit et s'auto-produit, ce qui est à proprement parler une praxis « auto-poiétique » et non plus seulement une machine artificielle. Elle seule peut être dite un système complexe, c'est-à-dire un système intégré dans différents champs de force, mais en même temps intégrant la diversité de ces lignes aliénatoires. Sans aucun travail intégratif imposant à ces diversités une organisation adaptée à son (auto-)production, la classe reste une accumulation de « données » pesant sur l'existence des praticiens (surmoi, exploitation économique et physique, stéréotypies, etc.). Plus grave est la conséquence d'une telle accumulation sans gestion : ces forces aliénatoires livrées à la seule anarchie peuvent devenir un risque de déconstruction totale du groupe et de ses sujets (surtout dans les cas d'élèves présentant des fragilités psychologiques).

La doxa du champ reconnaît aujourd'hui l'extrême complexité du monde de l'école, mais ne semble pas prête à admettre avec la même extrémité la réforme de la formation qui doit s'ensuivre. La destruction des disjonctions n'a attendu personne sur le terrain, mais elle n'a été suivie d'aucune prise en compte par la formation, et dans cet entre-deux, le praticien face à sa classe est obligé de s'en référer à… lui-même. Or, dans un milieu social où ce praticien n'existe justement qu'à l'état de pratiquant, intégré entre la voix officielle et le bruit du réel, ce « lui-même », ce « soi » n'est que le point d'une fragilité de plus en plus grande, sujet à un isolement de plus en plus flagrant. Comme on dit, le sujet se sent alors « écrasé », « oppressé ». Faut-il aller jusqu'à dire : « Opprimé » ?

Dans un milieu travaillé au contraire par de permanents étayages pratiques et théoriques, être « livré à soi-même » peut devenir un programme émancipant, enfin réaliste, pour une singularité préparée à faire face à l'angoisse, intégrée qu'elle est à un ensemble de pairs formant une communauté de pratique et de réflexion. C'est ce qu'a bien mis en valeur la suite d'ouvrages de Francis Imbert expressément consacrés à la praxis pédagogique[559]. Cette singularité sans esseulement peut affronter le réel et sa complexité, au lieu de n'être qu'happée par eux : à son tour, elle les intègre à sa propre démarche, à sa propre construction existentielle. Et la praxis se révélera dans sa dimension anthroposociale pour ce qu'elle est : un lieu dont la possibilité, autant que le but, est la présence d'un sujet. On retrouvera alors cette double intégration, définitoire de toute relation complexe et vivante ; mais cette fois, elle fonctionnera entre la praxis et le sujet. Si quelque part dans le quotidien de nos mégamachines sociales, un tel programme est réalisable, on pourra alors en conclure que la relation de double intégration, indispensable à une existence réelle et viable, ne caractérise plus seulement « la praxis » mais touche d'emblée l'être du sujet humain.

Il ne faut pas s'y tromper : établir un tel rapport entre la praxis et le sujet, c'est franchir un seuil théorique. Car les deux grandes régions de notre relevé anthropologique : le symbolique et l'inconscient, se voient de ce fait anthropologiquement reliées au sein de la praxis. Ce ne sont plus elles seules, disjointes, mais carrément leur rapport, qui devient un schème anthroposocial. Le champ anthropologique devient gérable à régime anthroposocial dans son intégralité, c'est-à-dire à la fois dans sa matérialité et dans son schématisme. Il n'est plus seulement cet univers monadique, fait de régions complexes mais isolées, qui rétrocèdent les moyens de communiquer entre elles aux principes transcendants d'une logique classique, cet outil localement pertinent qui est devenu, parce qu'hypostasié et universalisé par une épistémologie simplificatrice/disjonctive, proprement inhumain.

[559] Francis Imbert : *Pour une praxis pédagogique*, Vigneux, Matrice, P.I., 1985 ; *La Question de l'éthique dans le champ pédagogique (Pour une praxis pédagogique, II)*, Vigneux, Matrice, P.I., 1987 ; *Vers une clinique du pédagogique. Un itinéraire en Sciences de l'éducation*, Vigneux, Matrice, 1992.

En d'autres termes, la praxis n'est plus seulement la prise en compte appliquée des dimensions anthropologiques, mais acquiert un statut anthropologique pour elle-même, et représente de droit un niveau d'émergence autonome au sein de l'anthroposocial, apte à imposer sa propre législation à toutes les dimensions définitoires de l'humain. La praxis n'est plus seulement intégrée à elles, sous la forme humiliée du lieu d'aliénation ou du cas empirique démontrant la présence de ces dimensions dans la chair de l'humain : elle les intègre à son tour dans son travail organisationnel. « Elle », c'est-à-dire ses sujets organisés et organisateurs de leur propre situation : l'humanité des *anthropoi*. — Et face au danger relevé par Morin de voir l'hégémonie des entités de troisième type ruiner l'auto-éco-organisation des individus de second type, les victoires de ces derniers pourront ne plus être seulement un idéal « en vue de plus tard ou jamais », ou bien qu'un cas avéré mais rarissime, à l'advenue historique aussi hasardeuse que brève.

Dit autrement, et plus fondamentalement, on est fondé à énoncer que *la praxis est une machine anthroposociale*.

Cet énoncé semble aller de soi ? Il est cependant immense, car son mystère reste entier.

Pourquoi Miloud est-il rené ici, et pas dans « n'importe quelle autre classe » ? Pourquoi Fathia, pourquoi Guilhem, et tant d'autres ? Pourquoi Fernand Oury n'a-t-il pas malgré tout cédé au dés-espoir de changer de métier ?

La praxis exige à ce titre une approche tout aussi singulière que n'importe quel autre « objet » des sciences humaines. Encore faut-il comprendre en quoi cet objet « force » à une certaine épistémologie, si du moins l'on suit l'exhortation d'Adorno à une dialectique négative. Cela nous mènera jusqu'à la seconde partie de cette enquête, mais impose d'abord de déployer cette praxis des classes, d'en pro-poser cette approche singulière, afin de voir si la description concrète autorise une telle revendication d'autonomie conceptuelle pour la praxis et pour tout l'espace de déploiement pratique et éthique de l'humain qu'elle semble autoriser si… singulièrement.

Deuxième partie.
Machinique.

Une singulière machine à plein régime

C.P. — Je n'y comprends rien.
F.O. — L'important est peut-être, ici, de ne pas trouver d' « explication ».

Catherine Pochet, Fernand Oury
Qui c'est, l'conseil ?, p.111.

F.O. — Tu ne comprends pas ce qui se passe ? Et après ? Tu te figures que le psychanalyste comprendrait davantage ? Nous ne sommes pas en classe en position d'analyste et nous n'avons pas — Dieu merci ! — à jouer les farfouilleurs d'inconscient. Au scandale de tous, en ce qui concerne la prévention et la cure des névroses (et des psychoses parfois), je fais confiance à la classe institutionnelle. Monographies à l'appui. Or, à ça, tu ne crois pas vraiment.
C.P. — C'est vrai. J'y crois moins que toi[560].

Catherine Pochet, Fernand Oury
Qui c'est, l'conseil ?, p.298-299.

Quand je n'y comprends rien, j'ai toujours deux questions en réserve : « Qui parle ici ? » et « Où est le pouvoir ? »

Fernand Oury
Qui c'est, l'conseil ?, p.115.

560

Chapitre 1
L'atomium de la machine-classe

Nous entrons à présent dans la classe non plus par ce qu'elle a d'anthropologiquement commun avec toute autre situation humaine, mais en nous focalisant sur ce qui fait d'elle une situation travaillée, élaborée, où des individus vont lutter pour que, précisément, cette qualité humaine faite de symbolique, de singularité et de poièsis puisse trouver un terrain propice pour se déployer, s'exprimer et s'émanciper.

Ce chapitre se propose de dessiner une première figure de la complexité de la machine-classe.

« Ne pas élever le débat. »
Fragments d'un discours pédagogique (et de son analyse praxique)

1. Image de la classe en atomium

i. La classe comme atomium

La complexité est modélisée par Morin à partir d'une figure génésique : la boucle, et la notion de machine qui embraye sur cette boucle forme une polyboucle (je reviendrai sur ces notions dans la seconde partie de ce chapitre). La pensée du complexe est « rotative, spirale[561] ». Cette conception n'est pas éloignée de l'image employée en 1967 par Aïda Vasquez et Fernand Oury pour évoquer la complexité de la classe, qui

[561] Edgar Morin, *La Méthode II. La Vie de la Vie*, Paris, Seuil, 1980, rééd. Points, p.389.

ne se veut qu'une comparaison mais qui, développée, contient une véritable weltanschauung pédagogique : la classe est comme l'atomium de Bruxelles. Je la rappelle :

> Peut-être notre pensée habituelle, linéaire, simpliste, se révèle-t-elle insuffisante devant la complexité de la réalité ?
>
> (…) Figurons-nous chaque élément par une boule, disposons ces boules sur une sphère idéale et relions 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[562].

L'atomium n'est pas un aspect en particulier de l'approche pédagogique de la classe, c'est toute la classe. L'atomium reprend toutes les catégories que Morin assigne à une machine vivante : il est une intégration d'intégrations, mais il n'est pas que cela. Il est une polyboucle de polyboucles, dont le principe général est bien la transversalité des relations qui peuvent s'établir d'un élément à un autre, pour former autant d'interrelations, donc de boucles, et donc de systèmes d'intégration. Il rappelle enfin l'éco-égo-phéno-centrement de la classe, les liens qui se tissent entre toutes les dimensions qui concourent à sa vie (hiérarchie, polyarchie, anarchie), etc. Et sa spécificité, en tant qu'image d'une praxis anthroposociale, est de placer au centre ce qui sert de point de vision, et qui, quand on en viendra à parler du Collectif, rejoindra la situation du point du dire : le Sujet. Sujet qui ne se réduit pas à l'ego morinien, mais qui porte avec lui également la dimension de négativité qui en fait un centre contingent, ainsi que la dimension aliénatoire, qui en fait une structure dans laquelle cette négativité exerce une pression qu'il n'est pas possible d'ignorer (refouler, c'est déjà tenir compte de cette présence : non pas sur le mode de la conscience, mais sur le mode de la dépense énergétique que cela implique). Il est bon à cet égard de se rappeler ce qu'est sensé représenter l'atomium : des électrons qui tournent autour d'un centre… vide. Ce qui présente un avantage au moins aussi grand que le défaut qu'Oury trouvait lui-même à sa propre image : l'aspect statique de l'atomium, alors que la classe, elle, est en perpétuel mouvement. Mais malgré

[562] Aïda Vasquez, Fernand Oury, *Vers une Pédagogie institutionnelle*, Paris, Maspero, « Textes à l'appui », 1967, p.105-106.

ce que dit Oury, ce « défaut » quant à la métaphore, il n'est pas dur de le rectifier en imaginant cet atomium à l'image de ce qu'il symbolise : l'agitation constante des électrons autour du centre.

Cette simple métaphore est en fait cruciale, et préside à tout le discours de la pédagogie institutionnelle sur sa propre praxis. Sa richesse descriptive/théorique ne sera étudiée pour elle-même, dans ses tenants et ses aboutissants, que dans la seconde partie de cette enquête, car elle appartient, en tant que catégorie descriptive du réel, à la substance du contenu du discours de la pédagogie institutionnelle. Il y a, *grosso modo*, homéomorphie entre le réel et le discours, mais une homéomorphie qui n'a rien d'un essentialisme ou d'une relation vériconditionnelle entre réel et discours, mais qui est due à l'émergence de ce discours au sein de sa praxis, et qui garde pour médiation principale la classe elle-même (cf. prochain chapitre). Ce qui peut apparaître comme la prison de la praxis est en fait un royaume pour le discours praxique, la roche où gît son Autorité : ses conditions de pertinence d'un tel discours plongent dans un constant dialogue avec la contingence du quotidien ; il est substantiellement ancré dans le local. C'est une intrication que toute analyse matérialiste du processus de théorisation reconnaît comme une donnée. Dans les faits cependant, ce constat n'en finit pas de ne pas se traduire par la mise en place de conditions véritablement praxiques d'énonciation des discours dominants sur la pédagogie. Il suffit de voir comment le matérialisme, scolaire, politique et inconscient de la pensée d'Oury deviennent des « allant-de-soi » pédagogiques dont on se sert en continuant de ne pas aller voir dans les classes réelles que son discours continue de rendre possible, articulé par des praticiens bien vivants. Aussi, étant donné que les énoncés manifestes de la pédagogie institutionnelle sont si facilement extraits de leurs textes et surtout de leurs contextes, alors que les structures latentes de la pensée de ces textes et de la pratique dans ces contextes restent si étrangement invisibles, et bien que le moment théorique soit une étape cruciale de toute praxis, il est important de ne pas emphatiser ce qui ne l'est déjà que trop : le discours manifeste, ces énoncés que l'on brandit comme des étendards, pour aller voir ce que contient de latent toute la complexité de ce dont parle ce discours. Nous arriverons bien ainsi, après une course fort longue et sinueuse certes, à retrouver le terrain de la théorie. Mais seulement alors nous l'aurons vue peu à peu naître de son objet, se concrétiser, se

métamorphoser avant que de ne jaillir, conséquence logique de tout ce qu'elle aura, entre temps, aidé à mettre en place : un milieu éducatif aussi complexe que n'importe quel endroit où des vivants vivent en humains. Et qui sait, c'est peut-être dès à présent que nous pourrons, à l'occasion d'une structure de phrase, d'un trait stylistique, déceler les liens qui s'établissent entre le faire et le dire praxiques.

On connaît le proverbe : « Quand le sage montre la lune du doigt, l'idiot regarde le doigt. » Quand les écrits des praticiens pointent leurs classes, les sciences de l'Éducation et les Instructions officielles jettent un coup d'œil aux livres. Quand elles vont aux sources. Plongeons donc le nez dans le capot.

ii. Embrayage de la classe et points d'ossification

L'indice de la complexité de la machine ne réside pas dans le fait qu'elle donnerait vie à une pluralité d'activités elles-mêmes complexes : Journal scolaire, écriture de textes libres, etc. fortement investis par le sujet. L'indice exact de la complexité de la machine, c'est que tout puisse être l'objet d'une telle présence du sujet, d'une telle ouverture de la part des enfants. Ce n'est qu'alors, dans un milieu où cette « ouverture à… » est une pratique courante, que des enfants peuvent, s'ils le peuvent, s'ouvrir au monde, s'ouvrir aux autres, et s'ouvrir à leur propre existence — et parfois aller rouvrir des tiroirs trop vite refermés. La complexité de la machine n'est pas une accumulation de complexités locales ; elle n'est pas un « rassemblement de boucles », qui finirait par tôt ou tard n'être plus qu'un sac de nœuds où tout se mélangerait et « s'indistinguerait ». La classe est une boucle de boucles. Sa complexité réside non pas dans la nature de telle ou telle activité particulièrement soignée, mais dans l'existence du réseau qui existe entre toutes ces parties de la vie de la classe.

> (…) isoler ces éléments leur retire leur sens, ils n'ont de sens que par rapport à l'ensemble[563].

Ce fait organisationnel se retrouve, on l'a vu à propos de la naissance d'une classe, dans le conseil donné par les praticiens en matière de démarrage : ne pas commencer par mettre en place parfaitement une seule partie des institutions puis passer à une autre, mais mettre le plus rapidement l'ensemble de la machine en marche. Cela ne veut pas dire que cette installation doit se faire d'un seul bloc : au contraire, c'est à partir

[563] Vasquez, Oury, *Vers une Pédagogie institutionnelle*, *op. cit.*, p.104.

du donné de la situation, de l'imprévisible auquel il faut adapter des réponses collectives et coopératives, que naît le mouvement institutionnel. L'idéal de perfection guidant la confection par l'ingénieur, qui suit un plan détaillé et qui progresse linéairement, tâche après tâche, fait place à la vision du bricolage. C'est ainsi que naît cette comparaison entre la naissance de la classe et les points d'ossification de la main :

> La main d'un homme ne se fabrique pas d'une façon logique en commençant par le pouce ou l'auriculaire, ça commence partout à la fois et les points d'ossification de la classe doivent se développer simultanément ; il est aussi stupide d'implanter des activités sans organiser, que d'organiser en fonction d'activités… futures…
>
> L'idée la plus aberrante est peut-être de vouloir créer des institutions qui ne correspondent pas à une nécessité ; ainsi, certaines coopératives, certains conseils de maîtres : jeux de grandes personnes plus ou moins démocrates. Repérez les points d'ossification et apportez-y du calcium[564].

Cette comparaison implique elle-même une attitude de bricoleur, au sens cette fois que donne Lévi-Strauss à ce modèle de rationalisation de la pratique. L'être de la classe dépend de l'approche pratique qui la fait émerger, mais la réciproque est aussi valable : c'est à partir de l'expérience qu'ils ont de l'émergence d'un milieu institutionnel que les praticiens en sont venus à privilégier une telle approche, pratique autant que théorique, par le bricolage qui marquera l'ensemble de leurs activités pédagogiques[565].

C'est lorsque tout est enfin relié qu'il peut circuler réellement entre tous ces éléments de quoi faire sens. On retrouve à la base de cette complexité, comme premier point de structure à assurer, le passage, le circuit qui seul instaure une qualité symbolique dans l'organisation du milieu : il est nécessaire qu'il y ait des points de passage, ce qui fait toute institutionnalisation une attitude matérialiste :

> Mais nous ne parlerons pas d'institutions ou de Conseil avant d'avoir rappelé l'infrastructure : l'organisation du travail.
>
> Pour la simple raison que nous ne croyons pas plus aux institutions suspendues aux nuages métaphysiques qu'à l'institutionnalisation permanente du vide[566].

Mais il est plus important encore de s'assurer que le passage s'opère convenablement entre les quelques points déjà institutionnalisés, avant que de vouloir tout installer en même temps. Or chaque greffe

---

[564] Vasquez, Oury, *Vers une Pédagogie institutionnelle*, *op. cit.*, p.104.

[565] En anticipant sur le cours de cette enquête, on peut noter dès à présent que la nature de l'être praxique se réfracte ainsi à travers tous les niveaux de praxis, et que le mouvement d'intégration est lui aussi double : la classe est intégrée dans l'aire de discours de la pédagogie institutionnelle, qui elle-même n'a pu se constituer qu'en référence constante à la classe (cf. *infra*, le chapitre sur les médiations).

[566] Aïda Vasquez, Fernand Oury, *De la classe coopérative à la Pédagogie institutionnelle*, François Maspero, « Textes à l'appui », 1971, p.341-342.

d'institution n'a de chance de prendre que si elle respecte deux choses : la logique propre de l'organisme sur laquelle elle doit « prendre », et le rythme de vie cet organisme : si elle arrive trop tôt et n'est pas irriguée d'une véritable demande de la part des enfants, ceux-ci, n'en voyant pas l'utilité, la laisseront pourrir telle une machine artificielle sans branchement sur son milieu anthroposocial — et l'imprimerie ne restera qu'une grosse boîte sur l'armoire, et l'impression du journal, une tâche banale parmi d'autres, aussi longtemps que le groupe ne les aura pas « assimilés ».

Le déroulement forcément diachronique de l'arrivée l'un après l'autre des éléments de la complexité de la vie institutionnelle pourrait induire en erreur : ce qui constitue la spécificité de la machine de la classe n'est pas tant son démarrage que l'embrayage simultané de toutes les dimensions de cette vie autour d'un point d'organisation précis. Et cela, parce que l'on se situe dans un milieu symbolique : qui dit milieu symbolique dit structure ; or ce n'est que dans un tout donné dans sa globalité que le sens peut circuler ; et que cette négociation ait lieu à propos de points précis, contingents, n'est en l'affaire qu'une modalité. Ce qui se joue dans cette mise en place, c'est la logique générative de la complexité de la classe. D'où l'accent mis par René Laffitte dans le plan suivi par le chapitre du *Mémento de pédagogie institutionnelle* sur les lieux de parole.

> Ce n'est pas un hasard si les Points sur le texte libre, la correspondance et le journal scolaire se suivent [dans le déroulement du *Mémento de pédagogie institutionnelle*] : ils forment un ensemble, lui-même relié aux autres éléments de la classe T.F.P.I., qui donne du sens aux apprentissages scolaires (ici, lire et écrire).
>
> Mais, des Lieux de parole aux divers travaux de production coopérative indispensables pour la réalisation de la lettre collective ou du journal, les situations produisent des effets secondaires. Ces effets, tout en les facilitant, dépassent largement les seules acquisitions scolaires.
>
> Texte, page à imprimer, correspondant lointain, autant d'objets médiateurs autour desquels se tisse un réseau complexe de relations et d'échanges. (…) dans l'ensemble des éléments en interaction permanente — et parmi d'autres facteurs — le complexe Correspondance/Texte Libre/Journal agit comme un opérateur : à la fois extracteur, révélateur, traducteur, il ménage des espaces d'inscription et de lecture à travers lesquels chacun peut rencontrer le groupe, l'autre et son propre message[567].

À partir de cette accumulation primitive d'interaction et de production (nous reviendrons sur son aspect proprement culturel), de complexité et de matière, va s'organiser le travail de la classe. Plusieurs points

[567] René Laffitte et al., *Mémento de Pédagogie institutionnelle*, Vigneux, Matrice, 1999, p.68.

d' « ossification » émergent du milieu et des problèmes qu'y rencontrent les sujets tenus alors de s'adapter. Autour de ces quelques points, se met en place une organisation, une « boucle praxique ». Peu à peu se met en place tout le réseau symbolique propre à la vie institutionnelle, mais qui déborde largement le cadre de l'institutionnalisation de la classe, et remet les sujets de la classe en contact avec une qualité de coexistence proprement anthropologique :

> Qui dit Texte libre dit écriture. J'écris si j'ai quelque chose à dire à quelqu'un qui n'est pas là : poussé par la certitude d'être lu, tiré par l'espoir d'être entendu. À l'école, normalement, on apprend à écrire en attendant d'avoir l'occasion d'écrire : c'est la rédaction (qu'il ne suffit pas de baptiser « production d'écrits » pour la changer). Le Texte libre, c'est le contraire : on écrit d'abord et peu à peu on apprend à écrire. Je sais écrire parce que j'écris. J'écris parce que je sais écrire. Le Texte libre associé au journal scolaire et à la correspondance permet de retrouver le sens de la communication écrite : J'écris de la lecture (pour les autres) et je lis de l'écriture (celle des autres)[568].

Et sur la dimension institutionnelle de cette vie symbolique embraye la dimension sémiotique de lecture, d'interprétation, etc. qui fait du milieu institutionnel un milieu où le sujet peut, par la médiation des situations éducatives diverses, accéder au sens. Nous allons suivre son déploiement dans sa logique matérialiste, depuis « l'organisation du travail » jusqu'à son but fondamental : donner du sens à chaque acte, au fait d'être-là dans une classe coopérative en tant que sujet singulier, et sujet de liberté, de pouvoir et de responsabilité. Produit et lieu de ce bricolage praxique, nous trouvons la machine de la classe.

La complexité est donc, dans une praxis, une qualité dont la valeur se situe à hauteur de l'ensemble. Autant dire qu'elle n'est pas une qualité éparse, mais seulement la qualité d'un tout, et d'un tout complexe. La complexité n'est pas une qualité atteinte une fois que le régime praxique est instauré : elle est qualité de l'émergence qui fait venir peu à peu la complexité autour de quelques points isolés. Ce dans quoi nous entrons, c'est dans la construction réelle de cette qualité abstraite de la complexité : cette qualité abstraite est trace de la rétroaction du tout sur ses parties, mais également trace de la dépendance de ce tout dans son advenue et sa régulation. Ainsi, là où le chapitre « Naissance d'une classe coopérative » a insisté sur l'instauration matérielle des premiers moments de la vie coopérative, on peut à présent approcher le processus institutionnel de façon plus machinique et organisationnelle.

[568] Laffitte et al., *Mémento de Pédagogie institutionnelle*, *op. cit.*, p.41.

> Et si rien ne se passe ? (…) le Conseil n'a de sens que dans le contexte d'une activité coopérative permanente, comme élément d'un complexe… Ne soulignons qu'une liaison dialectique : le Conseil ne vit que parce qu'on évoque des activités, mais permet à chacun de se sentir concerné par ces activités, donc aux activités d'exister. Si, pour eux, il ne se passe rien, pourquoi les « participants » participeraient-ils ?
>
> Peut-être convient-il de vérifier si ce qui vient au Conseil concerne le groupe entier. (…) La vie de la classe se chargera d'apporter, sans tarder, des éléments « intéressants »[569].

Les choses se parlent parce qu'elles peuvent être parlées, au sein d'un rituel, et doivent l'être.

> Comment l'école est-elle vécue par les enfants ? Qu'est-ce qui apparaît important et polarise l'intérêt et l'énergie du groupe ?
>
> (…) Certains ont pu envisager ces réunions comme un jeu thérapeutique visant à mettre les enfants au travail. Nous croyons artificiel d'envisage ce qui se passe au Conseil indépendamment de la vie quotidienne de la classe. Tout évolue ensemble[570].

L'attitude matérialiste consiste alors à confier à la machine praxique le soin de structurer le circuit symbolique, avec pour seule tâche de la brancher sur le système qui lui procurera énergie et débouché pour sa production : bref, à ne pas institutionnaliser le vide. Ce qui, dès que les premières étapes de la mise en route sont passées, n'est pas bien difficile à éviter.

> Se pose très vite la question de la compétence. N'importe qui ne peut pas faire n'importe quoi. Responsabilité, pouvoir, liberté, compétence, sont liés et, comme toute institution, les métiers sont des réponses à des besoins qui se manifestent ici et maintenant. Il serait étonnant que l'ensemble des métiers soit transposable d'une classe à une autre puisque, par définition, ces classes sont évolutives.
>
> (…) Les métiers, dans la classe coopérative, alimentent le Conseil en problèmes précis d'organisation qui tempèrent le flot des récriminations et des critiques.
>
> Les couleurs de comportement, mises à l'épreuve, prennent leur sens.
>
> (…) Nous n'avons pas besoin d'inventer des métiers : les nécessités du travail et de la vie commune s'en chargent[571].

iii. La transversalité et l'atomium

À travers cette image de l'atomium, qui synthétise les notions d'intégration et le mouvement, c'est toute la structure vive et ouverte de la classe qui est modélisée. En fait, ce sur quoi est branché tout l'effort de théorisation de la pédagogie institutionnelle, c'est l'efficacité thérapeutique de la machine, son ronronnement non homogène, pétri de différence.

---

[569] Vasquez, Oury, *De la classe coopérative à la Pédagogie institutionnelle, op. cit.,* p.468.
[570] Vasquez, Oury, *Vers une Pédagogie institutionnelle, op. cit.*, p.99.
[571] Fernand Oury, « Les métiers. Une médiation bien commode », *in* Laffitte et al., *Mémento de Pédagogie institutionnelle, op. cit.*, p. 230-231.

Ce qui se construit dans l'atomium de la classe, c'est la possibilité globale de la complexité d'une praxis pédagogique. Non pas la complexité en soi, qui, au titre de qualité abstraite, finirait par se scinder elle-même d'un côté en une application régionalisée dans chaque activité scolaire, et de l'autre en un telos tout-puissant finissant par devenir un « sésame » universel valant indépendamment de la pluralité et de la singularité qui caractérisent la réelle… complexité de la classe. Le moindre atome de complexité dépassant les limites d'explication de la logique qui rend compte de l'ensemble, une telle possibilité nie toute logique identitaire — alors qu'un réel complexe acceptant des régions de rationalités obéissant à une logique classique est, pour le coup, tout à fait recevable. Plutôt que d'une complexité « entisée », il s'agit d'un principe de complexité généralisé, devenant loi architectonique de la machine permettant des liaisons entre certains types d'éléments dont la désignation ne se ferait pas à l'exclusion d'autres a priori, mais selon l'urgence de la situation et sa spécificité analysée. Ce qui indique évidemment que les liaisons ne se font pas non plus entre n'importe quel élément et n'importe quel autre, selon un ordre ou un hasard qui leur demeureraient étrangers : ce serait alors une simplification du fonctionnement systémique en une anarchie qui annulerait la notion même de système, alors que la complexité est au contraire, sur ce point, la reconnaissance de la liaison systémique entre hiérarchie, polyarchie et anarchie. Cette possibilité globale de complexité dans les relations qui peuvent s'établir entre les éléments de l'atomium, dans le cas des praxis de la psychothérapie institutionnelle et de la pédagogie institutionnelle, a pris le nom de transversalité, en particulier à la suite des articles de Félix Guattari sur cette notion.

> Il s'agit d'un aspect de cette « transversalité » mise en évidence par la thérapeutique institutionnelle [Recherches universitaires, 1964, n°1] : les conditions sont telles, que plusieurs personnes coordonnent leur travail, et leur responsabilité est réelle, à tous les niveaux[572]…

Cette transversalité rapproche le fonctionnement de la classe plus des interactions observables dans un écosystème que de celles qu'induit une structure purement hiérarchique.

> Cette mise ou remise en circuit d'un échange interrompu, relayé par d'autres institutions et d'autres situations dans la classe, lui permet souvent de retrouver du sens, du goût de vivre et de grandir. Ainsi Malick (…)

[572] Vasquez, Oury, *Vers une Pédagogie institutionnelle*, *op. cit.*, p.86.

> Mais ce que dit tel enfant, au Quoi de neuf ?, n'a pas seulement une utilité vis-à-vis de lui-même. Sa parole produit aussi un effet — plus ou moins repérable — sur les autres, le groupe, la classe (y compris, bien sûr, l'instituteur) : un effet de bifurcation du sens, d'aiguillage, de redéploiement, de métabolisation régulière des vécus individuels et collectifs[573].

Le trajet de l'un des êtres du groupe a des effets sur les autres. Un effet sur tout l'atomium : ainsi, l'organisation de la classe va profondément être travaillée lorsque la classe va s'intéresser au sort du chien de Charlie ; dans un contexte moins agréable à vivre, Angel va tout autant marquer son groupe, etc. Un effet sur d'autres trajets : Richard, nouvel arrivant, « clodo philosophe », permet à Aurèle, qui accepte de s'en occuper, de s'intégrer *ipso facto* dans la classe en tant que représentant de la Loi du groupe, là où sa réputation de voleur avait jusqu'à présent préservé sa marginalité défensive[574]. Un effet sur la culture : lors d'un Quoi de neuf ? l'apport d'informations, d'une poièsis symbolisée, plus tard un texte libre, une question ouvrant à un travail de recherche, etc. Et tous ces effets reviennent faire effet sur ce trajet : en vertu de l'effet de feedback dialectique, mais, en termes symboliques plus spécifiques, parce qu'ils s'intègrent d'emblée dans un circuit, une structure qui l'imprègnent et l'enserrent dans le commerce du sens et du faire praxique.

Intégré dans cette classe, un élément occupe une place à la fois de générateur et d'aboutissement. Non pas sur une ligne temporelle chronologique, mais selon un trait abstrait que chacun trace selon son activité vers une autre singularité de l'atomium, et qui fait de chaque institution, de chaque production, un point du circuit qui, cette fois simple passage, sera une autre fois le but principal de l'activité, une autre fois encore la médiation nécessaire pour débloquer un problème de production ou, cela va de pair dans une praxis, d'être-là.

Pour éclairer cette transversalité de l'atomium, prenons le cas du Journal scolaire. Fidèlement à l'ancrage de la pertinence du discours dans la praxis, l'extrait qui suit nous permettra d'embrayer et de noter la façon dont la transversalité peut être rendue par la stylistique d'un praticien de pédagogie institutionnelle. Ce qui

---

[573] Laffitte et al., *Mémento de Pédagogie institutionnelle*, *op. cit.*, p. 106.
[574] Cf. « Les bouches de pénombre », « La présence saine des conflits ».

éclairera, enfin, l'ancrage du discours non plus seulement dans la pratique, mais dans l'ethos de l'univers qu'est, aussi, toute pratique.

> Ici [dans le dispositif éducatif et thérapeutique de la classe], le journal en soi ne représente rien d'important, si on ne le relie pas à tout ce qu'il sous-tend, et à tout ce qui le sous-tend :
>
> — chaque texte est la parole d'un d'entre nous, qui existe par sa signature. Ce texte est la manifestation d'une évolution, un précipité tangible et momentané de l'existence de l'auteur dans la classe ;
>
> — c'est par ce texte que d'autres accèdent à la lecture et à l'écriture : nous fabriquons de la lecture et de l'écriture. Nous fabriquons de la culture. D'autres nous lisent et nous lisons les autres ;
>
> — chacun, par l'imprimerie, peut apprendre à travailler et à devenir responsable. Une ceinture verte en imprimerie, même si elle n'est que ceinture blanche en lecture, ça se respecte !
>
> C'est cet ensemble (avec d'autres), qui fait que chacun est « pris » d'une façon ou d'une autre, et désire que ça marche. C'est pour que ça marche qu'on parle au conseil et qu'on élabore les lois. (…) Celui ou celle qui ignore ces décisions communes n'est pas, ici, un « mauvais élève » à la fois honni et admiré, mais devient un gêneur. Sans cette adhésion des enfants (ou au moins la majorité), et sans cette acceptation des décisions communes, je ne me lancerais jamais dans ces ateliers. Je ferais dessiner le même dessin à tous, et je les surveillerais en attendant la sortie.
>
> Ensemble, nous essayons d'organiser :
>
> — L'équipe de Yolande, comme prévu ce matin, tire le texte « À cause d'un vaccin ». Mais Nathalie, l'auteur, a demandé à participer au tirage. Après entente, Angéla cède la place. Elle ira aider une autre équipe.
>
> — L'équipe de Manuel revendique le tirage de la couverture I. Manuel recherche la difficulté, car il aimerait, car il aimerait bien passer sa ceinture bleue en imprimerie, et pour cela diriger sans incident une équipe difficile : la sienne.
>
> — Guillaume et Véronique graveront et tireront leur polystyrène.
>
> — Il reste la couverture II à tirer. Seule ceinture verte disponible : Yves. Seulement, Betty ne veut pas être dirigée par Yves. Pas le temps de discutailler : Yves tirera avec Angéla, et Christian, qui ne sait trop où aller. Betty choisit « dessin ». Nous verrons bien. L'heure tourne…
>
> — Autre problème : il y a trois tirages nécessitant la presse, mais nous n'avons que deux presses. Une équipe devra attendre et faire autre chose.
>
> L'équipe de Manuel n'est pas facile. Celle de Yolande imprime un texte (c'est long). Donc, il vaudrait mieux que ce soit Yves, Angéla et Christian qui attendent… « Yves, tu t'occupes de Christian en attendant… »
>
> Là, c'est moi qui explique et propose. Tout le monde est d'accord ? Alors, on y va[575]…

Intéressons nous à quelques modalisateurs du discours qui émaillent ce texte : les parenthèses telle « (avec d'autres) », l'expression « d'une façon ou d'une autre », etc. Ces parenthèses, et de façon moins voyante ces compléments circonstanciels détachés, témoignent de l'action « par effet de billard[576] » de l'atomium :

[575] René Laffitte, *Une journée dans une classe coopérative*, Paris, Syros, 1985, rééd. Vigneux, Matrice, 1997, p.117-119.

[576] Pour la description détaillée de cet effet, dans une perspective sémiotique, je renvoie à Michel Ballat, *Les Fondements sémiotiques de la psychanalyse. Peirce après Freud et Lacan*, Paris, L'Harmattan, Ouverture philosophique, 2000, p.96-97.

indice qu'il y a toujours d'autres résonances, ailleurs que dans la structure principale de la phrase, d'autres points de vue et d'autres aires en perspectives. Ces modalisateurs apportent une imprécision, et sonnent comme le rappel déceptif d'une complexité qui ne peut être « prise » que négativement, c'est-à-dire à appréhendée en s'y reprenant à plusieurs reprises, selon différentes focalisations qui font de la classe coopérative un roman joycien en acte. La complexité de la classe ne peut être « com-prise » dans une analyse *positiv(ist)e* et *exhaustive*, ces deux antonymes d'une analyse « négative », qui justifient le visage de la praxis comme travail de la situation par le manque et la négativité). Toujours cette « prise » idéale du sujet est indiquée, montrée en négatif : c'est autant un impératif éthique passé dans le style qu'une indication de l'hexis théorique de la pédagogie institutionnelle : un filet institutionnel ne peut saisir un sujet au sens habituel, tel un poisson réellement captif : sinon il ne ferait que capturer un individu qu'il aliénerait en agent doxique. Le tissage institutionnel laisse le sujet être le propre agent de sa prise/captation par ce filet qui, en resserrant toujours plus précisément et symboliquement ses mailles, au contact d'une prise toujours singulière, jamais la même mais toujours à préciser, reste au plus près de l' « inquiétante étrangeté » de la dimension sujet : le tissu du symbolique, maillé à partir des topoi culturels et des (dé)nouages des paroles singulières, reste branché sur cette énergie. Le négatif n'est pas capturé, il est capté vif. On reste encore dans une vision dynamique et d'intégration du rapport du symbolique (et donc du langage) au monde, et non dans une relation de vériconditionnalité, de capture. Le désir ne peut devenir objet d'un savoir sérieux qu'une fois acceptée une logique négative acceptant la négativité de son objet par rapport à l'articulation d'un tel savoir articulé (cf. le chapitre sur le Collectif). Au-delà, il s'agit de l'engagement existentiel du sujet, cette interrogation qui ne regarde que lui-même. Or la praxis, si elle prend en compte cette dimension existentielle, sait s'en tenir à ce qu'elle est, c'est-à-dire pas-tout quant à cette interrogation : la praxis n'est pas un sujet qui s'interroger, mais une pro-position au sujet de Lieux pour mieux préciser les enjeux de sa demande, et mieux articuler les termes de son interrogation, que ce soit sous la forme de « ? » ouverts que sous la forme d'affirmations poiétiques : tout cela crée de la matière, nouveaux Lieux, nouveaux topoi, une richesse dont profite le tissu, le filet institutionnel. Ainsi s'étoffe

cette matière qui permet l'auto-poièsis, la seule vraiment sérieuse, que peut apporter une praxis à l'édification d'un sujet et d'une existence.

Le lien entre ces deux dimensions de la machine : le praxique et le sujet, est transversal dans la mesure où il fait se rencontrer les différents plans de la production de la coopérative, de façon non pas hasardeuse mais schématiquement réglée par la machine. Cette transversalité n'est après tout qu'un autre nom de la cohérence, voire de la catégorialité, mais instaurée et assurée au cœur du quotidien. Elle est on ne peut mieux révélé dans la causalité des deux phrases :

> C'est cet ensemble (avec d'autres), qui fait que chacun est « pris » d'une façon ou d'une autre, et désire que ça marche. C'est pour que ça marche qu'on parle au conseil et qu'on élabore les lois.

En plus de l'écho du reste de l'atomium dans la parenthèse déjà citée, cet extrait met en valeur le fait que c'est l'ensemble de la machine qui justifie pour chacun la décision de s'investir pour le bon fonctionnement de l'activité. C'est le fonctionnement d'ensemble de la machine qui provoque le désir de faire en sorte que « ça marche » ; et ce désir va à son tour pousser à la discussion au Conseil : la première causalité est celle de l'ensemble qui influe sur le désir de chacun ; la seconde est celle du désir de chacun qui peut influer sur l'ensemble. Les deux causalités convergent vers un point central : la machine. Premier trajet : le désir, ancré dans l'organisation de l'atelier, est intégré et aliéné dans une dialectique symbolique — le chemin mène au sens par la parole et l'acte articulés. Second trajet qui n'évolue pas sur le plan du dispositif organisationnel/matériel, mais sur celui du travail institutionnel, où se fonde le sens au niveau plus fondamental pour la classe elle-même : ce chemin mène à la production de néguentropie praxique grâce à l'institution instituante, le Conseil de coopérative. Et l'on aboutit à nouveau à ce point de structure si important aux yeux du groupe, grâce auquel les deux trajets se rencontrent au lieu de ne faire que se croiser. Ce qui derechef relance les discussions, les désirs, sur chacun des deux plans, avec des effets « billard » toujours nouveaux. Et là encore, l'image de l'atomium se révèle dans sa richesse : certes, il y a du mouvement entre les électrons, mais ce n'est justement pas à la façon anarchique d'électrons libres. L'atomium renvoie en fait à deux dimensions de la classe, qui en dernier ressort sont les deux plans sur

lesquels s'effectue le trajet du sens que nous venons de voir s'entrelacer en l'espace de deux phrases : dans la première dimension, au centre, il peut y avoir le sujet dans toute sa présence négative ; dans la seconde dimension, il peut y avoir l'image du groupe-sujet, c'est-à-dire le Conseil. La suite de ce chapitre va permettre d'interroger cette place cruciale, et ce poids d'être organisationnel dont est doté le Conseil dans la vie de la classe, véritable *imago sui* de la classe.

2. Ancrage dans la production : la complexité gît dans la moindre des tâches

i. La discipline de navire

La classe est avant tout une machine de production. Il s'y produit de l'apprentissage, comme dans toute autre classe primaire, mais également de la culture. À la demande sociale « apprendre à lire, écrire, compter », Freinet et Oury ajoutèrent l'exigence personnelle de « grandir ». Une telle production ne peut se faire sans une organisation d'une précision et d'une exigence qui ont fait parler Freinet d'une « discipline de navire ». C'est par rapport à laquelle que se justifient toutes les mises en place de lois, d'équipes, etc. à partir desquelles va vivre et s'institutionnaliser le groupe. Les métiers et les responsabilités sont indispensables pour savoir, rapidement, qui est en mesure d'assurer et d'assumer la tâche qui va permettre au groupe ou à l'un de ses membres d'effectuer le travail qu'il désire mener à bien. Si, à chaque nouvelle activité, il faut à nouveau tout organiser, si aucun acquis n'est conservé et régulièrement vérifié, il est vrai que l'idée d'entreprendre des activités complexes sera plutôt à éviter. Or, on sait que ce sont souvent ces activités qui sont les plus éducatives : plus l'objet final est sophistiqué, plus le processus de production va demander des compétences diverses, et plus la machine productrice, c'est-à-dire autant les compétences techniques qu'humaines, va devoir être adaptée à une telle complexité. La classe « coopérative » prend ici sa signification première. Quand l'objet final est un milieu vivant, et qu'une volonté institutrice lie à tout cela la création d'un groupe libre, responsable de lui-même et pouvant ainsi être sérieusement investi du pouvoir de son autogestion, quand le but final du milieu éducatif atteint cette complexité, on se rend compte qu'il est difficilement possible de traiter une à une les tâches menant à lui.

Plusieurs existences parallèles n'y suffiraient pas, et l'on ne peut demander à un seul formateur de prendre sur ses épaules toutes les dimensions de la complexité de l'existence de l'écolier (c'est pourtant ce qu'on lui demande officiellement, toujours plus et en y croyant de moins en moins). Seuls des outils permettant une organisation de cette production peuvent donner confiance à l'enseignant, s'ils lui semblent propices à aider la construction d'un tel monde. Car seul un milieu peut générer une ambiance telle que les enfants et lui soient prêts à se « jeter à l'eau ».

Ce qui va gérer ce milieu, ce sont les institutions ; ce à quoi va marcher cette machine praxique, machine abstraite dont l'énergie réside dans ses propres éléments, c'est le désir ; ce désir, dans le cadre d'une activité scolaire, ne pourra que se dialectiser dans les termes d'une demande imprégnée des situations rencontrées : autant dire que le désir d'apprendre, de grandir seront alors plus à portée de main que dans n'importe quel autre milieu[577]. Mais ces institutions qui ont réussi à brancher la production de la praxis scolaire sur le désir, qu'est-ce qui leur a donné l'occasion de prouver leur bien-fondé ? Une situation où elles étaient nécessaires.

> (…) c'est seulement à travers des techniques précises et des médiations instituées que les rêves des psychologues et des pédagogues deviennent réalités[578].

Ces techniques, ces objets dont je viens de dire qu'ils étaient élaborés et sophistiqués, un texte imprimé et illustré pour le Journal, pourraient sembler bien pauvres en apparence, et en comparaison de ce qu'il est possible aujourd'hui de faire faire à un ordinateur. Il faudrait bien voir, néanmoins, que l'ordinateur n'apprend pas à composter, à toucher et manipuler du signifiant à l'état pur, à « composer » du discours et, par la même occasion pour certains enfants, à apprendre à manier le discours de leur propre corps (toutes dimensions dont la présence dans la relation de l'enfant à l'imprimerie Freinet est attestée dans nombre de monographies). Plus fondamentalement, ce n'est pas au résultat fini, mais au processus de production, que l'on voit le niveau de complexité d'un objet. La praxis est un concept dynamique autant que structural. Plus qu'en s'en tenant à la surface du résultat fini, on peut mieux se rendre compte de la complexité de la

[577] Cela semblera utopique ? Je ne suis pas là pour convaincre quiconque du contraire, juste pour décrire comment tout cela s'est passé et continue de se passer dans des cas dont j'étudie les conditions de réalisation.
[578] Vasquez, Oury, *De la classe coopérative à la Pédagogie institutionnelle*, *op. cit.,* p.268.

production et de l'organisation de la machine de la classe en voyant différents moments de son activité productrice et organisatrice. Voyons tout ce qu'une « simple matinée » de travail peut nécessiter d'organisation.

ii. Une matinée de travail dans la ruche

La classe commence par accueillir la présence de chacun : c'est le moment de faire ses métiers qui vont servir à la vie de tous (préparer la table d'exposition, les fichiers, le tableau, les fournitures, nourrir les animaux du vivarium, mettre en place le lieu du Quoi de neuf ?, etc.). L'accueil porte ensuite sur la parole de tous, avec le Quoi de neuf ? Puis,

> *9h05 environ :* Après le moment « calme » du « Quoi de neuf? », chacun retourne à sa place[579].

Tout d'abord il y a une discussion autour de ce que l'on va faire. Les élèves ne sont pas les pratiquants d'un programme qui leur serait transcendant, imposé — autant de raisons de se sentir exclu du sens que peut prendre l'apprentissage de la séance de géométrie ou français : ce sont des praticiens.

> D'où, avant d'aborder le travail de la matinée, ce « Plan », élaboré et discuté par le groupe, où le sens de ce que nous faisons est le fil conducteur de nos échanges[580].

Cela laisse la possibilité au groupe de prendre en main son emploi du temps, et d'établir l'ordre de ses priorités. L'organisation n'est pas hors de toute prise, donc hors de tout sens :

> *M :* Oui, ce matin, normalement, nous avons travail individuel. Nous allons le faire. Seulement, il faut aussi que nous avancions le journal. Mardi soir, vous prenez des vacances[581].

Ne pas voir là des paroles dans le vide, ni une caricature d'autogestion ou de non-directivité. On ne discute pas à l'infini, ni ne réinvente l'organisation de la classe tous les matins. Cette discussion vise à l'ajustement au quotidien d'une machine puissante, basée par ailleurs sur un emploi du temps mis au point par l'instituteur puis agréé par la coopérative, ajusté puis fixé après les tâtonnements des débuts de l'année. Il articule les impératifs du programme officiel et la vie du groupe, qui ne doit rien au hasard et dont l'étude du temps, dans la partie de cette enquête consacrée à la culture de la classe, déploiera toute la richesse anthroposociale :

[579] Laffitte, *Une journée dans une classe coopérative*, *op. cit.*, p.61.
[580] Laffitte, *Une journée dans une classe coopérative*, *op. cit.*, p.58.
[581] Laffitte, *Une journée dans une classe coopérative*, *op. cit.*, p.58.

> 1 — Notre emploi du temps est articulé sur 2 semaines :
> * une semaine (dite A), axée sur les recherches, leçons et travaux collectifs, le matin. Les après-midi A sont réservés aux ateliers artistiques et scientifiques.
> * une semaine (dite B), axée sur les travaux individuels le matin, et les ateliers relatifs à l'élaboration du journal scolaire, l'après-midi.
> 2 — Chaque semaine (A ou B) est structurée en 2 demi-semaines. Chaque demi-semaine est scandée par :
> * une séance de choix de texte (mardi et vendredi).
> * une réunion du conseil de coopérative (mardi et samedi).
> * une séance de travail pour les correspondants : / mardi : lecture des envois reçus,
> jeudi : préparation de nos envois.
> 3 — Chaque demi-trimestre environ :
> * une sortie-enquête et un album collectif.
> * sortie du journal (6 numéros dans l'année).
> * examens, passage des ceintures en français et mathématiques.
> Cet emploi du temps est affiché en gros, afin que chacun s'y repère et s'y réfère. Il est, pour nous, un cadre de travail, pas un carcan : élaboré en collaboration avec les enfants, il arrive que le conseil le modifie en fonction des besoins[582].

Le point commun à cet emploi du temps et à la discussion de 9h, c'est de chercher à donner du sens à ce qui se fait actuellement, en ne disjoignant pas l'efficacité d'un cadre, de la singularité de l'activité qu'il est là pour structurer. L'auto-organisation d'un groupe, son auto-poièsis est à ce prix de maturité et d'indépendance dans la maîtrise de sa destinée. Alors l'efficacité du machinique est possible, et fonde l'autorité de la décision commune :

> « Bon ça va ? »… Le silence qui suit a valeur d'approbation. Pas d'avis contraire. La proposition devient décision. Cela indique que ce que nous faisons est à tout moment révisable. C'est aussi situé, ça a un sens. Il n'y a pas de « Il faut » persécuteur plus ou moins lié au caprice de l'adulte. Il suffirait qu'un seul ne soit pas d'accord, pour que nous réexaminions la situation[583].

Le machinique du sens est là, dans ce « silence qui suit » : juste assez de temps, c'est-à-dire de jeu, pour qu'automatiquement, proposition devienne décision sans que le sujet n'ait eu la possibilité de dire son mot.

> Malgré ces difficultés, je suis bien content de ne plus avoir affaire à des élèves qui subissent et attendent, mais à des individus, à des travailleurs, « des meuniers » [le Journal de la classe s'intitule Notre Moulin] qui savent à peu près ce qu'ils veulent. L'entraide, ici, n'est pas qualifiée de tricherie. Indispensable — je me vois mal régler tout, tout seul — elle devient d'utilité publique…
> Quand toutes les fiches sont distribuées, je trace trois colonnes sur le tableau.

[582] Laffitte, *Une journée dans une classe coopérative*, *op. cit.*, p.61.
[583] Laffitte, *Une journée dans une classe coopérative*, *op. cit.*, p.60.

> 1. Explications — 2. Corrections — 3. Tests
>
> Selon ce qu'on attend de moi, en cas de blocage, on va inscrire son nom dans la colonne voulue, on revient à sa place, et on fait autre chose en attendant.
>
> En classe, il est difficile de prétendre n'avoir rien à faire[584].

Bien sûr, cette « machine huilée » n'empêche pas, au contraire, les problèmes à régler comme dans toute activité vivante : durant une séance de français qui va intéresser les ceintures vert et bleu, les autres peuvent soit essayer de suivre soit faire des travaux par ailleurs : les outils mis en place par les Techniques Freinet autorisent un tel travail autocorrectif à base de fichiers individuels, de cahiers de Techniques opératoires, de fiches de lecture, etc. Toutes inventions qui datent des années 1930, qui ont depuis été exportées dans toutes les classes françaises, mais qui sont ici dans leur milieu d'origine. Et qui, comme par hasard, y connaissent un taux de fertilité plus élevé qu'ailleurs… Voici donc, dans une séance de travail individuel, une évocation des outils mais aussi du type d'organisation nécessaires pour ne pas transformer « l'enseignement sur mesure » en une atomisation d'élèves, ce qui ruinerait justement toute la source d'énergie et d'investissement permise par la formation du groupe institutionnalisé : des techniques, des règles de vie, et, surtout, de quoi se repérer : l'institution des ceintures de couleur.

> *Une classe « sur mesure »*
>
> Pour réaliser, à Béziers, une classe « sur mesure », qui travaille avec les niveaux réels et qui ne demande à chacun que ce qu'il peut donner, nous avons utilisé l'apport de classes marginales qui ont mis au point pendant plus de cinquante ans outils, techniques et organisation.
>
> *Le travail individualisé*
>
> « Chacun à son niveau et à son rythme », suppose un outillage adéquat.
>
> Le manuel scolaire, le même pour tous les élèves d'un même cours, suppose des enfants identiques, et une progression uniforme. On voit mal comment il pourrait être utilisé, si l'on prend en compte les différences.
>
> De la critique du manuel (Freinet, 1927) sont nés, entre autres outils, les fichiers autocorrectifs mis au point par les militants du mouvement Freinet.
>
> L'enseignement programmé, une nouveauté en 1920 (cf. le plan Dalton) électrifié dans les années soixante, est en voie de refaire une entrée spectaculaire, avec l'électronique et l'ordinateur.
>
> Le travail individualisé, solution parfaite sur le plan théorique, a pu souvent faire illusion. On en connaît les critiques (…)
>
> Il est exact que le simple fait de pouvoir travailler tranquillement et se corriger seul, suffit pour qu'un nombre non négligeable d'écoliers se remettent à « y croire ». Mais il serait naïf d'attendre le miracle de cette seule individualisation.

[584] Laffitte, *Une journée dans une classe coopérative*, *op. cit.*, p.63.

> Il s'agit ici d'une classe où les activités et les situations sollicitent en permanence initiatives et actions, mettant en jeu tous les éléments de la personnalité, et révélant à chacun ses capacités et ses limites.
>
> *Des perspectives proches, repérables*
>
> « Le désir naît d'un manque », nous dit-on. Mais il meurt de désespoir. Si on oublie de donner aux enfants des moyens de situer le manque et de repérer le chemin à parcourir, les meilleures volontés se lasseront. Rien n'est plus décourageant que le sentiment de l'infini dans le travail.
>
> Le judoka japonais s'entraîne pendant des mois et des années, régulièrement, puis un jour passe ceinture noire. En France, il a fallu inventer autre chose : les ceintures de couleurs.
>
> Il est plus facile et tentant d'essayer d'atteindre le niveau au-dessus accessible, que de « faire des progrès »… encore et toujours.
>
> Autre avantage : à chaque couleur correspond un statut. On ne travaille pas de la même façon avec un débutant qu'avec une ceinture marron, qui sait tomber. Enseignement sur mesure ? Mais aussi et surtout des judokas de niveaux différents travaillent ensemble sur le même tatami (tapis) sans risque d'accident. C'est cette possibilité qui a incité Fernand Oury, instituteur et judoka, à transposer les couleurs de judo dans la classe coopérative institutionnelle : les ceintures de couleur sont une institution[585].

Le « matérialisme scolaire » est ici décrit dans les répercutions qu'il peut avoir sur le plan didactique : il vise à se donner les moyens d'un *vrai* travail individuel sur mesure *et* cependant non disjoint, afin de ne pas perdre l'énergie du groupe. Car le groupe lui-même est l'objet d'une organisation efficace, permis par l'efficacité des techniques de travail individuel :

> Dans cette classe hétérogène va se découper, s'organiser en un système complexe de petites classes (plus) homogènes en lecture, en français, en calcul, en problèmes, en écriture[586].

Les ceintures, la possibilité offerte par les fichiers de laisser chacun évoluer à son rythme, tout cela fabrique des (courtes-)échelles vers le sens. Voilà la fonction praxique des ceintures, et leur vertu organisationnelle. Il est à noter que ces échelles vers le sens, relevant de la dimension poiétique et appliquée de façon machinique à l'apprentissage, représentent également, dans leur dimension praxique, les premières étapes de la vie d'une institution. L'ancrage généalogique et matériel des institutions mises en place dans les techniques Freinet se lie à leur ancrage actuel dans le sens que ces institutions prennent dans leur utilisation par les enfants, grâce entre autres à la discussion qui a resitué le travail par la mise au point collective des activités. En particulier dans une classe de perfectionnement comme celle dans laquelle se passe cette matinée, il est nécessaire de ne jamais considérer comme allant de soi « ce qu'on fait (là) ». Alors peut se faire le travail de rencontre, de traduction d'une technique quelconque (il pourrait s'agir d'autre

[585] Laffitte, *Une journée dans une classe coopérative, op. cit.*, p.75.
[586] Catherine Pochet, Fernand Oury, *Qui c'est, l'conseil ?*, réédition Vigneux, Matrice, 1997, p.43.

chose que des Techniques Freinet) et de son appropriation par un milieu propre, selon des lois élaborées par les sujets.

> (…) ce qui paraît d'un intérêt majeur, c'est de pouvoir travailler ensemble à des niveaux différents, sur un objet commun[587].

Ce qui est souligné dans cette annotation apparemment technique, c'est le fait que la praxis est d'emblée collective, et non centrée sur l'individu, ce qui permet précisément à cet individu de cheminer grâce à l'étayage neutre du milieu et dans la pénombre de l'intimité. Tout cela, dans un milieu où l'hétérogénéité des situations impose d'organiser les activités, de les sérier afin de les traiter de façon optimale :

> Qu'allons-nous acheter ? Pas question d'en discuter au conseil : ensemble, au moment de « problèmes », nous y réfléchirons[588].

« Il y a un lieu pour tout », tant que cela n'est pas synonyme de disjonction : la classe est un tout relié. D'où ce « nous » qui est vraiment celui de la Loi et non celui du bon plaisir de l'adulte. Cela n'est possible que parce qu'une continuité est respectée d'un lieu à l'autre, qu'un circuit existe entre le Conseil et cette séquence du mardi matin ; et qu'avant tout, un vecteur fait circuler un signe de cette valeur du groupe : le « nous » qui protège chacun et que, donc, tous respectent, indépendamment des sorties individuelles, isolées, de la loi commune : infractions, etc. qui se règlent le plus souvent sans envenimer l'atmosphère, par le recours aux amendes.

> Yolande a quelques problèmes avec les imprimeurs. Elle doit user d'autorité. Nathalie rigole un peu trop fort. Je signale assez sèchement que ceux qui ne veulent pas travailler ne doivent pas gêner les autres, sinon « nous » allons être obligés de les faire tenir tranquilles.
>
> L'important ici, c'est ce « nous ». Je n'ai pas besoin de préciser. Elle a compris. La parole fait effet. Il ne s'agit pas de quelque magistral caprice. Est-ce moi qui parle ? Là, je ne suis que le porte-parole du groupe. Quelle que soit la sanction, elle émane de ce groupe. Ce « nous » existe[589], parle au nom de la loi et est entendu. Il n'a pas besoin d'être large d'épaules.

---

[587] Laffitte, *Une journée dans une classe coopérative*, *op. cit.*, p.75.

[588] Laffitte, *Une journée dans une classe coopérative*, *op. cit.*, p.76.

[589] Comme tout ce qu'il symbolise, ce « nous » n'est pas né de génération spontanée. Comme le rappelle Catherine Pochet, pour passer du régime social au régime praxique, sortir des (bons) plaisirs et médiatiser les relations entre individus par un objet, une activité, il faut instaurer un milieu, même lorsque les individus ne le réalisent peut-être pas encore : « J'emploie bien sûr le « Nous » magistral : « Maintenant, Nous faisons calcul. » (…) [Plus tard] mon langage est démocratique. J'annonce : « Nous allons ensemble faire des classes de niveau. » Personne ne sait de quoi il s'agit ; ce « nous » et cet « ensemble » correspondent peut-être à mon désir, mais dans la réalité ? Ils changent de place, ils remuent, ils sont contents. S'il y a quelque chose de « démocratique » là-dedans — et qui le voit ? —, c'est que la nouvelle organisation obéit à une *nécessité* extérieure, non à mon bon plaisir. » (Pochet, Oury, *Qui c'est, l'conseil ?*, *op. cit.*, p. 39-40.)

> C'est un enfant parfois, qui parle au nom de la loi. Je ne dis pas « à ma place », mais « de cette place », de ce lieu.
>
> L'impact de cette parole pourrait être terrifiant, différent. L'excommunication pour certains, c'est la mort.
>
> Heureusement, demain, au conseil, on pourra reparler ensemble de tout[590].

Cette hétérogénéité imposée, qui permet d'offrir un lieu, un moment d'accueil à tout signe venant à la surface du quotidien, permet par ailleurs au sujet, élève ou maître, de ne pas devoir toujours être attentif à tout, tout seul, bref à être « parfait ». Il y a toujours, dans l'hétérogénéité des institutions, une occasion de « rattraper ». On le verra surtout dans les cas des crises que peut rencontrer la classe (cf. Catherine et Christine), mais c'est aussi dans la quotidienneté que le praticien teste la valeur de sa machine :

> Je vois bien Christian qui dessine et rêve : tant pis, je verrai ça tout à l'heure[591].

Être attentif à ce genre de « détail » est possible… car l'instituteur n'a pas à surveiller tout le monde. La praxis est aussi une machine à hiérarchiser l'information, à la sémiotiser et à la traiter. Collision entre praxique et sémiotique qui n'est plus pour nous surprendre, mais qui va avoir toute son importance au fur et à mesure que nous allons décrire les rouages de cette machine à faire du sens qu'est la classe.

Cette hiérarchie dans les priorités est prise en charge par l'organisation « machinique », et permet à chacun, après la pause de la récréation, de reprendre le travail avec une efficacité d'organisation qui n'est pas venue en un jour.

> Nous rentrons de récréation. Selon un scénario bien réglé (après maints tâtonnements), les responsables ramassent les fiches (certains les gardent pour terminer plus tard : c'est noté). D'autres responsables distribuent alors des fiches de lecture.
>
> Une fiche de lecture (silencieuse) comporte en général un texte (à comprendre) et des questions.
>
> Chacun se met au travail, selon la même organisation et les mêmes règles que tout à l'heure. À nouveau, je circule, j'aide, je dépanne. L'ambiance est la même qu'avant la récréation[592].

En quelques minutes, une organisation complexe se met en place, et trois phrases nous rappellent ce qui avait demandé douze pages pour nous être expliqué dans le — nécessaire — détail. Un détail qui, dans la chronologie de la classe, a souvent demandé bien du temps pour arriver à être huilé avec une si discrète efficacité. Au fur et à mesure de notre lecture, notre connaissance de la praxis devenant plus précise, son

[590] Laffitte, *Une journée dans une classe coopérative*, *op. cit.*, p.81.
[591] Laffitte, *Une journée dans une classe coopérative*, *op. cit.*, p.69.
[592] Laffitte, *Une journée dans une classe coopérative*, *op. cit.*, p.80-81.

quotidien apparemment « naturel » s'étoffe : si ces mêmes phrases avaient été écrites quelques pages auparavant au lieu d'être lues à cet endroit, auraient-elles pesé tout le poids que nous y ressentons désormais ?

Le travail individuel, ou ce moment de fiches de lectures, se révèlent comme autant d'activités de ruche où se déploient de multiples énergies individuelles qui se croisent sans se gêner. Mais la complexité organisationnelle va monter d'un cran lors des ateliers de l'après-midi, lorsque c'est tout le groupe qui font évoluer la classe, fonctionnant à hauteur des individus groupaux que sont les équipes. Pour cela, on pourrait suivre le déroulement de cette journée dans la classe. Mais nous verrons cela lorsque nous étudierons, précisément, l'étoffe groupale et culturelle de la ruche.

iii. Quatre textes à imprimer : le processus de production, du détail à la machine-classe

Pour continuer notre sondage introductif à travers la production de la machine-classe, suivons plutôt Fernand Oury dans un extrait qui, dans un souci moins macrostructural et plus centré sur l'aspect microstructural des productions au sein de la classe, observe à la loupe une tâche apparemment bien simple, là encore :

> Dans un petit album intitulé : Le Journal scolaire imprimé impose la coopération[593], j'avais essayé de rendre compte de la multiplicité des actions, de la complexité des coordinations que nécessitait la réalisation de 4 feuilles du journal Les Lutins courageux, N°16, mars 1958. J'avais simplement noté le nom des enfants qui intervenaient et compté les actions : le résultat m'avait surpris : plus de cent[594].

Imprimer et illustrer quelques textes collectifs de linos : soyons donc matérialistes, et prenons le temps de suivre le déroulement, la temporalité, le rythme, la complexité, et la banalité de l'objet dont nous parlons. Voici donc un nouveau fragment du discours pédagogique.

> *Au départ, des faits vécus, intéressants pour tous…*
> Au retour de l'expédition au zoo, nous avions à dire (…)
> *En chemin, le travail réel et ses difficultés aussi éducatives pour les enfants que pour le maître*
> Parler ensemble — ce n'est pas si simple —, traduire en français les idées décelées derrière un langage parfois confus et informe. Sélectionner, éliminer… choisir les dessins. Et imprimer.
> *Nous avons le matériel (la classe existe depuis 3 ans) et le personnel qualifié*

[593] Initialement paru dans *Recherche*, 1968, n°5, p.70.
[594] Vasquez, Oury, *De la classe coopérative à la Pédagogie institutionnelle*, *op. cit.*, p.298.

Le maître imprime depuis 8 ans, et nous sommes en février. Tous savent plus ou moins travailler ; certains sont dans la classe depuis trois ans : sur 17 élèves, 5 chefs imprimeurs, 7 ouvriers, 5 apprentis.

Les institutions…

…correspondent aux besoins et ne sont pas en question. Rien d'extraordinaire à l'horizon. Les « lois de la classe » sont connues et reconnues. Sans frottements anormaux, la machine peut tourner rond. Quelques gouttes d'huile suffiront, sinon : « On verra ça au Conseil. » Nous savons où nous allons : nous tirons à 150 exemplaires :

— 18 feuilles pour nous (lecture, français)

— 17 feuilles pour les correspondants (…) ;

— 115 pour Les Lutins courageux (échanges, dons, vente). Nous pouvons y aller.

L'organisation

1. Composition : 4 casses, donc 4 équipes de 4 ; 4 responsables au rangement de caractères.

2. Tirage : 3 postes de travail : « à l'encre », « à la presse », « aux feuilles », donc 5 équipes de 3 ; 5 chefs imprimeurs.

À la fin, la joie de la création et de l'échange : nous existons

La première page :

Les journalistes
de la classe de
perfectionnement
ont parlé
à la radio
Rendez-vous à 5 heures
France I, jeudi 13 février

— 7 lignes de texte ont été composées par 7 garçons.

— Mise au point : Jérôme.

— Tirage : Jérôme (responsable), Pierre et Jean.

7+1+3 = 11 actions nécessaires

En surimpression un lino : un enfant décidé parle au micro que lui tend la journaliste. Madame Noblet (dessin de Julien), un opérateur manœuvre le magnétophone (dessin de Lucien). Charlie a gravé le lino. Tirage : Charlie (responsable), Robert, Manuel.

2+1+3 = 6 actions nécessaires

Au verso, un autre lino : une autruche énorme et trapue effraie des enfants sans bras [afin d'illustrer le texte suivant, en regard sur le recto de la page de droite]. Dessin de Philippe (maladresse, troubles moteurs), gravé par Guillaume, imprimé par Guillaume (responsable), Julien, Philippe.

1+1+3 = 5 actions nécessaires

Cette première feuille a nécessité 11+6+5 = 22 actions[595].

Trois autres pages suivent.

Un texte beaucoup plus long, l'un sur *Ce que nous avons vu… Ce que nous avons dit…* : quatre observations de niveaux différents rapportées chacune par un enfant différent, demandent la composition

[595] Vasquez, Oury, *De la classe coopérative à la Pédagogie institutionnelle*, *op. cit.,* p.299-300.

de treize lignes illustrées par un lino en surimpression jaune et, au verso, un lino en deux couleurs, donc la participation de treize imprimeurs, trois tireurs et neuf illustrateurs — après bien sûr la collective mise au point orthographique et du vocabulaire. *Trente trois actions.*

Un autre texte, rédigé collectivement durant une séance où Oury isole douze interventions personnelles, demande la même démarche, mais donne lieu cette fois à dix-huit lignes d'imprimerie. Un seul lino bichrome au verso — un dessin en surimpression pourrait entraver la lisibilité d'une page déjà chargée, l'encre d'imprimerie étant particulièrement dense. *Trente sept actions.*

Le quatrième et dernier texte collectif raconte *Nous nous sommes entendus au poste*, et rapporte quatre impressions différentes. *Cette suite de brèves a demandé seize actions.*

Au total : *cent huit actions*

> (…) différentes, à peine comparables, allant de la création libre au travail mécanique[596].

Ces actions n'ont été découpées dans leur présentation qu'en vue de faire ressortir les tâches d'un point de vue technique, et non pour faire une « grammaire de l'action pédagogique » et pourquoi pas pour en faire sortir un « agent » : la pédagogie institutionnelle n'est pas une philosophie analytique qui dissèque pour recréer de toute pièce un pseudo-sujet. La pédagogie institutionnelle, à la rigueur, passe par cette analytique mais seulement pour faire un état des lieux dans lequel se déploie toute la machine de la classe. Mais la parole dernière de la théorie ne s'arrête pas là, qui laisserait alors, pour le coup, le champ ouvert à un empirisme de bas étage. Si la classe n'était pas une machine, avec tout ce que cela comporte de détermination systématique, on aurait en lieu d'une pédagogie institutionnelle, une atomisation de tâches. Autour de ces actions, va se déployer toute l'organisation, la référence aux institutions, etc. sans lesquelles l'entreprise d'imprimer ces quatre textes deviendrait un cauchemar, et la pédagogie institutionnelle, une plaisanterie. Il est à noter que sans cette même organisation, la visite au zoo eût été elle aussi impensable. C'est donc au moins à hauteur de la classe que ces actions peuvent prendre toutes leurs valeurs praxiques, c'est-à-dire à la fois techniques, éthiques et porteuses de sens.

[596] Vasquez, Oury, *De la classe coopérative à la Pédagogie institutionnelle*, *op. cit.,* p.305.

> Elles [ces actions] ont cependant en commun certains traits :
> — elles sont volontaires, ou au moins acceptées ;
> — elles sont intégrées dans un processus collectif ;
> — elles engagent la responsabilité de chacun[597].

Reprenons ces trois points, mais à rebours, pour des raisons de présentation.

La troisième de ces caractéristiques fait référence à la « discipline de navire » nécessaire à toute activité de groupe :

> Les enfants, même « caractériels », réalisent que ces contraintes sont nécessaires au fonctionnement de la « classe-atelier » et qu'on ne peut pas les refuser sans refuser du même coup, la participation au groupe. La complexité du travail d'imprimerie nécessitant un nombre important d'actions individuelles et collectivement bien coordonnées, crée une micro-société de coopérateurs (au sens réel du terme) dont les lois sont strictes et motivées par le travail commun.
>
> Cette discipline qui s'impose sans avoir besoin d'être imposée, nous est apparue comme un élément de socialisation important (…)[598].

Cette discipline est également nécessaire à la confiance que le groupe peut accorder en chacun de ses coopérateurs. Cette confiance est établie par la fiabilité des critères : un ceinture bleu en imprimerie est capable de diriger une équipe sans que l'instituteur soit constamment derrière eux ; le ceinture bleu peut même s'occuper de plusieurs équipes, et ainsi prendre la direction de tout un atelier, de toute une partie de la production. Est-il encore utile de préciser, à ce point de notre parcours dans la classe coopérative, qu'un responsable tel que Charlie (voir ci-dessous) n'est pas désigné par le bon plaisir de l'adulte mais pour sa compétence acquise et reconnue par le groupe ?

> Cette organisation, qui précise les statuts de chacun, pourra être jugée excessive, voire inutile. Elle nous est apparue, dans telle classe, nécessaire : c'est par elle, entre autres institutions, que tous ont accès au pouvoir dans le groupe. Remarquons que l'organisation et le pouvoir sont liés dialectiquement (…).
>
> « Ce qui m'a semblé le plus caractéristique dans vos classes — et le plus important —, c'est la réalité de la délégation du pouvoir du maître… (…). » [Aïda Vasquez][599]

Cette discipline de navire obéit à une loi aussi importante que la loi symbolique : tout simplement la loi de la réalité.

> Dans cette classe de 40 ouvriers, avec les milliers de fiches, les images, les brochures classées, l'encre indélébile, les groupes, les contraintes sont plus dures qu'ailleurs. (…)

[597] Vasquez, Oury, *De la classe coopérative à la Pédagogie institutionnelle*, *op. cit.,* p. 305.
[598] Vasquez, Oury, *De la classe coopérative à la Pédagogie institutionnelle*, *op. cit.,* p. 54.
[599] Vasquez, Oury, *De la classe coopérative à la Pédagogie institutionnelle*, *op. cit.,* p.416-417.

> Ces contraintes ne sont pas un esclavage. Chacun comprend que l'ordre et l'organisation sont conditions du fonctionnement de la classe, et que ce fonctionnement est condition de sa propre liberté (…). Ces contraintes imposent des limitations, des règles. (…) les enfants n'en souffrent guère : ils ont besoin d'un univers rassurant, où choses et valeurs se retrouvent chaque jour à la même place (même pour les modifier, il faut d'abord les retrouver.) (…) Peut-on parler de stabilité quand ce qui est censé représenter la loi dépend de l'humeur d'adultes surmenés ?
>
> L'homme libre ne souffre guère des contraintes qu'il s'impose[600].

La compétence acquise par chacun et reconnue par le groupe, et le respect d'une discipline, constamment refondée dans la libre participation du groupe à son obéissance, c'est en tout cas tout cela qu'implique la seconde caractéristique des cent huit actions coopératives : « elles sont intégrées dans un processus collectif ». Ce point touche à l'organisation coopérative en elle-même :

> Savoir (…) que les équipes de composition n'emploient que 16 imprimeurs. Le 17è, Charlie, responsable du rangement, dépanneur et suppléant, travaille où il veut (et où il peut). Les responsables des casses (Jean et Lucien : corps 24, Pierre et Julien : corps 14) ne sont pas, autant que possible, des chefs imprimeurs responsables des tirages. À cette époque, 10 élèves sur 17 ont donc une responsabilité dans le secteur imprimerie[601].

Cette caractéristique est la condition *sine qua non* pour qu'une valeur réelle, sérieuse puisse apparaître, et que ce ne soit plus là seulement du jeu : la poièsis n'est pas un semblant de création, c'est une production créatrice, c'est-à-dire une production de valeur qui enrichisse son producteur. Au sens strict, c'est une praxis, où l'action est d'emblée au-delà du clivage « moi/les autres » ; et ses praticiens peuvent aussi bien être des enfants que des adultes[602].

> Classerons-nous l'imprimerie et le journal dans les catégories « jeu sérieux » ou « travail agréable » ? La question n'offre pour nous aucun intérêt. Que d'autres s'y amusent…
>
> Délivrés de leur personnage d'écolier et des situations de concurrence, les enfants comme les hommes ont tendance à collaborer. Pour peu qu'on leur en donne les moyens[603].

Ce sarcasme n'est pas un rejet de la question du désir, mais du faux problème de la « motivation » : on ne motive pas un sujet, on l'aide à s'organiser en fonction de son désir ; or dans la praxis, il peut y avoir plusieurs sujets coprésents.

---

[600] Vasquez, Oury, *De la classe coopérative à la Pédagogie institutionnelle*, *op. cit.,* p.158.
[601] Vasquez, Oury, *De la classe coopérative à la Pédagogie institutionnelle*, *op. cit.,* p.302.
[602] Il ne serait pas déplacé de considérer ce point en se rappelant que Marx a établi la théorie de la praxis à une époque où les enfants prolétaires travaillaient eux aussi dès le plus jeune âge ; et qu'Oury a grandi et enseigné dans les écoles-casernes jouxtant les bidonvilles de la zone parisienne.
[603] Vasquez, Oury, *De la classe coopérative à la Pédagogie institutionnelle*, *op. cit.,* p.305.

> Comment obtenir à la fois l'ordre strict nécessaire à toute réalisation collective et l'ambiance joyeuse nécessaire à toute création personnelle ou de groupe ? L'imprimerie — et la discipline coopérative qu'elle permet d'instituer — peuvent servir.
>
> Freinet y avait déjà pensé[604].

Ce qui rend d'emblée sensé ce qui n'est ni un accès de « commandite aigue » ni brimade absurde, mais une règle de travail efficace, indispensable à l'échelle collective :

> « Quand on est devant la tâche on ne discute pas, on travaille[605] »

Quant à la première caractéristique commune aux cent huit actions, d'être « volontaires, ou au moins acceptées », elle rappelle précisément la présence du sujet et de son désir dans le groupe. Et en effet, même si dans les faits, ce n'est qu'autour de la mise en place première de la production que peut venir s'articuler la dialectique de la demande du sujet, la présence du désir continue d'en constituer la condition primordiale, la matière basale. Comme le rappelle le passage suivant, qui fait bien sentir par ailleurs qu'aux yeux de quiconque eût pris en charge ce groupe de classe de Perfectionnement, la « simple » tâche d'imprimer ces quatre feuilles n'eût pas semblée si évidente au départ :

> Il s'agit, rappelons-le, d'enfants sélectionnés : dits « débiles » et « bons à rien » : « instables psycho-moteurs » qui alignent des caractères ; « dyslexiques » qui composent à l'envers [pour imprimer à l'endroit] ; enfants sales qui font du travail propre ; « petits caractériels » qui, selon les nécessités du travail, obéissent ou commandent. Il s'agit d'inadaptés scolaires.
>
> Sans doute serait-il impossible d'obtenir le même résultat avec des écoliers « normaux » ? ils auraient vite fait de mélanger les lettres ? ils joueraient avec l'encre ? Il est en effet pratiquement impossible d'obliger des enfants à réaliser un tel travail[606].

Mais avec cela, nous faisons un progrès supplémentaire dans la complexité de la machine-classe : il ne s'agit plus seulement de responsabilité, de désir, ni d'organisation mêlées, mais de l'intégration de ces trois dimensions dans un mouvement auto-fondateur, d'où jailli un nouvel état d'existence de la machine : l'autonomie.

> Pourquoi cacher que je suis content de voir les meuniers à ce stade d'autonomie ? Ça ne s'est pas fait tout seul…
>
> La machine tourne, et je me retrouve sans travail[607].

---

[604] Vasquez, Oury, *De la classe coopérative à la Pédagogie institutionnelle, op. cit.,* p.305.
[605] Vasquez, Oury, *Vers une Pédagogie institutionnelle, op. cit.*, p.54.
[606] Vasquez, Oury, *De la classe coopérative à la Pédagogie institutionnelle, op. cit.*, p.305.
[607] Laffitte, *Une journée dans une classe coopérative, op. cit.*, p.120.

C'est la production d'une telle autonomie machinique qui va retenir l'attention de toute la suite de ce chapitre.

Mais ne croyons pas que la dialectique des faits va pour autant cesser son mouvement sous prétexte que le fonctionnement de la classe a atteint un stade rêvé.

> Je savoure… Mais pas pour longtemps[608].

Les problèmes, petits et mesquins de toute pédagogie réelle sonnent le retour à la réalité et à son principe :

> Pester ne sert à rien. (…) Il est trop tard pour remarquer que nous n'aurions pas dû faire confiance à Jacques.
>
> (…)
>
> Ça s'apaise, et la machine repart à son rythme de croisière. (…)
>
> L'incident de l'atelier polystyrène aurait pu dégénérer et entraîner le blocage des autres. Ici, le groupe, solide et entraîné, surmonte avec l'aide du maître ces problèmes techniques et ces légers conflits.
>
> Mais parfois, le désordre et l'agitation ne sont qu'un signe, un symptôme d'une angoisse inconsciente et il vaut mieux alors renoncer momentanément, accompagner la régression, chanter, aller jouer au ballon ou se promener, que d'essayer de réparer en vain les fuites successives[609].

Ce retour à la réalité des compétences et des limites de chacun… n'exclut pas non plus le retour d'une autre évidence, véritablement acquise celle-là : l'efficacité du recours aux institutions. Heureusement que le Conseil de coopérative est là pour, dès le lendemain, « rattraper tout ça » et faire en sorte que de tels problèmes, conflits, et autres sources de l'action pédagogique ne se reproduisent pas, et laissent la place… à d'autres situations problématiques, porteuses d'ouvert et demandeuses d'organisation. La classe est ouverte au temps que prend toute existence.

Prendre en compte la durée de la praxis, sa non-idéalité qui interdit de voir en elle un modèle sans temps (donc un « mode d'emploi » applicable dans n'importe quelle classe, sans tenir compte de la singularité du milieu et des individus), cela entre là aussi dans le positionnement matérialiste de la pédagogie institutionnelle. Cette prise en compte est liée à l'établissement des conditions réelles pour le déploiement de sa théorie pratique, faite d'essais et de tâtonnement expérimental — terme et conception psychopédagogiques qui, là encore, renforcent l'enracinement de la pédagogie institutionnelle, en tant que

[608] Laffitte, *Une journée dans une classe coopérative*, *op. cit.*, p.120.
[609] Laffitte, *Une journée dans une classe coopérative*, *op. cit.*, p.121.

théorie, dans son objet : la classe. Le matérialisme de la pédagogie institutionnelle tient donc à l'insécable lien entre sa théorie et sa praxis, lien qui est à situer au niveau éthique de la substance du contenu du discours, et non, dans un modèle de la « traduction » qui n'est sur ce point qu'un avatar des antiques « influence » et autre « reflet » du milieu sur l'œuvre : c'est ce que l'on verra plus en détail avec l'analyse du concept de médiation. Ce dernier modèle, aussi élaboré soit-il, continue de relever du paradigme épistémologique simpliste qui gère *grosso modo* toutes les approches des liens entre le discours et la réalité de son objet et/ou de sa praxis d'émission, de Ricœur à Bourdieu en passant par Geertz[610]. À l'inverse, la théorie fait partie de la praxis, en émerge autant qu'elle en devient l'un des éléments autorégulateurs.

Bref, ce à quoi l'on revient toujours par l'intermédiaire de la vie de la classe, c'est, selon ce que l'on veut faire du milieu scolaire, le rôle incontournable de l'organisation :

> (…) Il est possible que, dans quelque Thélème scolaire, les choses s'organisent d'elles-mêmes, que cette organisation précise soit inutile. Nous n'avons pas cette expérience[611].

Prendre en compte l'organisation réelle comme la condition indépassable de toute pédagogie elle-même réalisable, ce n'est pas refuser son ouverture à d'autres dimensions (on a vu que c'était tout le contraire dans la partie précédente), mais c'est refuser de voir cette organisation quotidienne peu à peu perdue dans des considérations qui, au prix d' « élever le débat », risqueraient avant tout d'en disjoindre le discours théorique qui doit la modéliser et la penser. C'est ancrer le discours et l'action praxiques dans une attitude matérialiste.

Où l'on retrouve le socle de ce que Freinet appelle le « matérialisme scolaire » et sur lequel, seul, un entreprise coopérative et institutionnelle peut trouver une chance de se bâtir.

---

[610] J'ai conscience qu'une telle affirmation reste, telle quelle, dogmatique et n'a à ce titre aucune valeur, mais je ne fais qu'indiquer ici une future discussion des théories proposées par ces auteurs, chacun dans leur domaine propre : ce n'est pas le lieu de développer les raisons qui la motivent, il s'agit juste de dresser des ponts vers les prochaines rives qu'abordera cette enquête.

[611] Vasquez, Oury, *De la classe coopérative à la Pédagogie institutionnelle*, *op. cit.*, p.302.

3. Le matérialisme scolaire de Freinet à Oury

i. « Matérialisme scolaire » et coopérative

> 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, 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[612]…

C'est en tenant compte de tout ce qui est évoqué dans ce passage qu'une action peut avoir des chances d'être dite sérieusement matérialiste, c'est-à-dire fidèle à la matière qu'elle traite, et la respectant assez dans sa singularité pour ne pas la voir se retourner « contre » le bel ordre que l'on souhaitait parfaire et extraire de toute dialogique avec elle. Connaître l'objet de la pédagogie est donc un préalable qu'il est préférable de ne pas oublier, en particulier en refoulant parmi la complexité du métier d'enseignant et de la personnalité de l'enfant ce qui ne cesse de poser problème aux positivismes de tous ordres qui voudraient limiter le métier d'éduquer à celui d'inculquer, et la tâche de former à celle de conformer.

[612] Vasquez, Oury, *De la classe coopérative à la Pédagogie institutionnelle*, *op. cit.,* p.266-268.

Dans la définition que donne Oury ci-dessus d'un « matérialisme scolaire » dont il reconnaît la pérennité à Freinet, toute la position de la pédagogie institutionnelle sur la question est articulée. Elle pose la primauté accordée au milieu scolaire et à l'importance de la technique comme condition réelle de l'évolution historique, ainsi que la prise en compte des « données », c'est-à-dire des conditions macrosociales dans lesquelles la pratique de la classe s'effectue. On a là une articulation des deux types d'intégration, celui de la praxis au métasystème du champ macrosocial, et celui des « données » à la logique de la machine-classe, « égo-centré ».

Le matérialisme de Freinet concerne autant les outils que l'organisation de la classe. Il pourrait se définir par un mot, dans toutes les connotations marxistes qui colorent si profondément son entreprise qui date de son retour de la Grande Guerre et qui se continuera au nom d'une École du peuple. Un mot dans lequel Fernand Oury ancrera la pédagogie institutionnelle : la coopérative.

> *Nous entendons par coopérative scolaire une co-opération…*
> Opérer, travailler ensemble en vue d'une production commune, reconnue socialement, pouvant être échangée ou vendue.
> *…permanente…*
> la coopérative ne s'insère pas plus ou moins harmonieusement dans la vie de la classe : elle est la classe même, parce que les activités choisies entrent…
> *… dans le cadre scolaire légal…*
> (…) … des travaux complexes (…) et non des jeux ni des tâches mécaniques de bas niveau (…).
> L'œuvre commune suppose donc :
> — une marge importante de liberté et d'initiative ;
> — une organisation précise souvent compliquée ;
> — un pouvoir accepté, reconnu, efficace.
> Les formes d'organisation et le pouvoir, à tout moment réajustés aux nécessités et aux objectifs qui les justifient, peuvent être remis en question par le groupe, s'exprimant par le canal d'institutions, elles-mêmes créées par ce groupe.
> L'autogestion apparaît comme un idéal que nous ne prétendons pas atteindre, mais dont nous avons d'autant plus de chances de nous approcher que nous perdons moins de temps en dissertation à ce propos[613].

Le matérialisme scolaire est on ne peut plus praxique ; sur ce point, la dialectique entre techniques Freinet et pédagogie institutionnelle est sans faille :

[613] Vasquez, Oury, *De la classe coopérative à la Pédagogie institutionnelle*, *op. cit.,* p.367-368.

> Remarque : La classe coopérative organisée, condition du Texte libre. Le Texte libre, condition de la classe coopérative organisée[614].

Ce qui fera dire à Francis Imbert que

> (…) ce champ collectif, marqué à l'ordre de la castration symbolique — de la coupure des liens primaires —, ne se constitue qu'à travers des faire matériellement articulés[615].

ii. Praxis et préoccupations macrosociales

a. Un matérialisme « bétonné » est-il pour autant concret ?

Le matérialisme scolaire est étroitement dépendant de la (ré)organisation physique et spatiale de la classe. Demandes de matériel spécifique, « récupérations » illégales, aménagements subversifs (estrade transformée en casiers, vieilles tables devenues étagères, punaises dans des murs neufs, cet apparent grenier correspond à une organisation minutieuse, qui apparaît parfois comme « obsessionnelle » :

> N'ayant jamais vu fonctionner une classe coopérative qui ne fût minutieusement organisée, nous estimons que ces soubassements matériels et cette infrastructure ordonnée sont des conditions nécessaires à une authentique « non-directivité »[616].

Françoise Thébaudin raconte comment, de nouvelle école en nouvelle école, elle ne fait pas que déménager des cours, mais le minimum sans lequel sa classe ne se mettra pas en marche : l'imprimerie, le limographe, les fichiers, etc.

Repenser l'architecture, tant l'architecture spatiale que l'architecture relationnelle, était une autre des priorités pour ces « freinétiques » des années d'école-caserne et de sacro-sainte hiérarchie :

> Les instituteurs « freinetiques » de la région parisienne étaient, plus que d'autres, sensibles au phénomène de concentration scolaire. Pour eux, comme pour tout homme normal (ou normalement conditionné) l'école-caserne, c'était une question de bâtiments, d'architecture et de crédits. D'où la tendance, vers 1960, à rencontrer des architectes, des urbanistes, des administrateurs, à intervenir et à publier des échos de ces rencontres[617].

On sait avec quelle efficacité l'Éducation nationale s'est en effet occupée du problème préoccupant de rendre les murs et le mobilier de la classe plus accueillant. Le résultat est peut-être moins probant sur le plan de l'autre architecture, celle des relations entre les êtres. Ce qui nous incite à penser que le

[614] Fernand Oury, « À partir des textes libres, apprendre à écrire correctement », *in* Laffitte et al., *Mémento de Pédagogie institutionnelle*, *op. cit.*, p.128.
[615] Francis Imbert, *Pour une praxis pédagogique*, Vigneux, Matrice, 1985, p.51.
[616] Vasquez, Oury, *De la classe coopérative à la Pédagogie institutionnelle*, *op. cit.,* p.145.
[617] Fernand Oury, Jacques Pain, *Chronique de l'école-caserne*, Paris, François Maspero, « Textes à l'appui », 1972, p.286.

matérialisme qui se limite à considérer les conditions purement matérielles ne suffit pas encore à définir le matérialisme scolaire. Et quelques années plus tard, dans « Pour un nouveau masque de l'Éducation nationale », Oury écrivait :

> (…) chacun sait que « l'ambiance de l'école » a une importance énorme sur le rendement, la fatigue, la santé. Mais il faut être bien naïf pour croire (et bien intelligent pour faire croire) que cette fameuse « ambiance » est déterminée par le seul facteur architecture. Chacun sait qu'il existe de « bonnes vieilles écoles » et des enfers neufs et la moindre étude sérieuse oblige à prendre en compte une dizaine de facteurs. Parce que « ça se voit » ? Parce que ça se vend ? Peut-être simplement parce que l'architecture permet de changer (l'apparence de) l'école sans toucher à l'essentiel : les relations, et l'architecture des relations : les institutions.
>
> Des bâtiments nouveaux, des gadgets coûteux, des volumes, des couleurs, de l'esthétisme : pour un nouveau masque de l'Éducation nationale[618].

Il n'a pourtant pas manqué de textes, dans les articles ou les ouvrages, pour dresser régulièrement des pronostics tel que celui-ci, qui témoigne plus que d'un matérialisme scolaire : d'une symptomatologie scolaire, qui témoigne bien que pédagogie et clinique sont deux approches inséparables de l'ambiance dans laquelle évoluent les enfants, en particulier lorsque la pathoplastie, ou affection des sujets par la prégnance pathogène du milieu, atteint des proportions telles que celles que l'École est particulièrement apte à générer :

> (…) une étude sérieuse susceptible de déboucher sur des techniques utilisables pourrait tenir compte, entre autres, des travaux entrepris en psychothérapie institutionnelle (cf. *Recherches*, N° spécial : « Architecture et Psychiatrie ») et prendre en considération au moins les notions suivantes:
>
> — espace vécu, sa signification ; distance critique ;
>
> — libre usage du temps ; libre accès aux outils de travail, aux fonctions, aux responsabilités ;
>
> — justification du travail par une production socialement reconnue, problème de l'argent ;
>
> — repérage et accueil de l'insolite (souvent caché sous des conduites banales) ;
>
> — tolérance (contrôlée) du groupe aux conduites aberrantes, possibilité d'interprétation collective ;
>
> — traumatisme et non-recours : étude critique des techniques (écriture à l'encre, taches, cahiers-tabous), et des situations (examens, classements) conduisant à des impasses anxiogènes ;
>
> — présence, « disponibilité-vigilance » des adultes responsables ;
>
> — possibilité d'ouverture au monde extérieur ou de repli sur soi du groupe ;
>
> — possibilité permanente de changement et de re-création[619].

[618] Oury, Pain, *Chronique de l'école-caserne*, *op. cit.*, p.290.
[619] Oury, Pain, *Chronique de l'école-caserne*, *op. cit.*, p.365.

b. L'acte praxique et la grille de valeurs macrosociale

Mais, dans le cadre de nos développements sur la distinction entre le macrosocial et l'anthroposocial, et sur la distinction qui semble se faire radicalement jour entre la logique praxique et la logique des champ macrosociaux, est-ce que l'application d'un matérialisme d'inspiration marxienne en termes immédiatement macrosociaux, qui situerait tout à l'échelle des sociétés et de l'Histoire, représente une entreprise fidèle à la complexité de ce qui se passe dans la classe ? Cette formule du matérialisme suffit-elle à fonder un milieu éducatif réellement émancipateur ? Se situe-t-elle au niveau adéquat ? L'intégration immédiate de la praxis et de sa problématique à une logique et en des termes macrosociaux, indique-t-elle la voie de lutte et de travail la plus efficace pour rendre vivable le milieu scolaire ? La réponse à toutes ces questions est clairement, selon les résultats déjà obtenus par cette enquête : non. Deligny parle de milieux riches d'occasions où chacun peut trouver chaussure à son pied ; mais encore faut-il que le sujet se sente assez en confiance et serein pour effectivement s'émanciper. Et cette confiance ne peut se faire sans la prise en compte des institutions qui ne se limitent en rien au rôle qu'elles jouent à régime macrosocial, comme le prochain chapitre va nous le présenter.

De plus, la prise en compte de l'intégration de la classe à la logique de champ n'est pas qu'une relation de pression externe, et vient jouer de façon interne dans la pratique de l'enseignant. Tout comme son antidote : l'ouverture sur des relations avec d'autres classes, d'autres praticiens de pédagogie institutionnelle. On assiste alors non pas à une intégration au seul champ éducatif macrosocial, mais à une éco-intégration au « tissu social » :

> (…) sont surtout bienfaisantes celles [les méthodes pédagogiques] qui lui [l'enseignant] permettent de sortir de son isolement en rétablissant des contacts humains normaux. Encore faut-il que ces méthodes ne se heurtent pas à d'insurmontables difficultés, ordinairement masquées par des conflits de personnes, sont essentiellement liées à des problèmes de structure administrative. L'école, auditorium-scriptorium perfectionné, n'a pas été conçue pour l'activité des enfants et n'a guère prévu les initiatives des subalternes.
>
> Cette question : une école, pour quoi y faire ? n'a pas été étudiée depuis longtemps et c'est bien dommage : elle détermine le reste.
>
> Ne serait-il pas possible dès maintenant d'analyser les différentes situations des enseignants, leur rôle, leur statut avant de proposer des solutions thérapeutiques ?

> Cette étude menée dans une perspective d'hygiène mentale et non dans celle d'un quelconque rendement scolaire, nous ne pouvons pas la faire seuls[620].

C'est au niveau de la fonction sociale de la situation scolaire que vient jouer la réorganisation interne de la classe. Le fait même de poser et de maintenir l'existence d'une praxis digne de ce nom, au milieu d'un champ macrosocial incapable de traduire et de générer avec ses propres termes une telle réalité atypique, constitue un acte dont la dimension politique est d'emblée fort. Cette praxis est fort bien décrite, dans toute sa singularité et dans le détachement des codes et attitudes conventionnelles qu'elle demande et engendre, par François Tosquelles (cité ici par Jean Oury) à propos des Clubs thérapeutiques, qui constituent les premières institutionnalisations d'un milieu restreint :

> L'Hôpital cédait pour ainsi dire une parcelle de son territoire, la salle du Club, à cet organisme extérieur dont on avait toutefois assuré la liaison avec l'Administration générale et celle de l'Hôpital. Cet acte historiquement révolutionnaire a pour nous une transcendance extraordinaire et il est la pierre maîtresse, non seulement de « notre système » mais je crois de « toute possibilité » de résolution a priori des difficultés inévitables d'adaptation des « nouveaux besoins » à un système hospitalier et administratif qui a ses droits traditionnels et une expérience légitime à défendre. Le Club est en grande partie l'expression automatique de l'ensemble de l'hôpital, du fait que bien qu'ayant pour ainsi dire un grand nombre d'activités propres, ces activités transcendent à la vie des quartiers (…). Pour nous autres médecins, c'est la source de problèmes pratiques, l'occasion de conflits interhumains concrets, des activités « spontanées » de nombreux groupes et de l'établissement des liaisons vitales entre malades divers, infirmiers, et personnel dans son ensemble. C'est souvent l'occasion thérapeutique que le médecin cherche et analyse plus ou moins publiquement. C'est toujours une vie nouvelle qui crée des « besoins nouveaux » et avec ces besoins l'occasion de cette psychothérapie de groupe neutre et sociale dont surtout les schizophrènes ont besoin.
>
> (…) Le Club est géré automatiquement par une assemblée de malades dits délégués de quartiers. Ceux-ci sont élus aux quartiers. Cette élection n'est pas réglementaire a priori. Ainsi le médecin peut trouver la meilleure méthode correspondant au niveau de vie de chaque quartier et procédera alors à l'organisation de sous-groupes particuliers : non pas dans le but affiché des élections, mais dans celui d'expérimenter et exercer à cette occasion électorale ces contacts entre malades. (…) Il va sans dire que sans besoin de « truquer » les résultats, il est toujours possible à un gouvernement digne de ce nom — et le médecin doit en être un — de faire sortir l'ensemble de « ses candidats », en adaptant le système électoral à ses visées. En tout cas, chaque fois que je me suis trouvé devant un échec de mes « poulains » d'ailleurs maintenu secret, le problème essentiel que je me suis posé n'a pas été d'envisager mon erreur de méthode dans la technique électorale mais, en psychiatre, j'ai examiné mes opinions au sujet de la caractérologie et de la vie sociale de ce malade. Je me suis aperçu de mon erreur, et j'ai été amené à corriger en partie jusqu'à mon diagnostic : ainsi pour une névrose obsessionnelle, dont le fond schizophrène simple m'avait échappé et dont j'ai pu constater par la suite à l'occasion d'une poussée psychotique processuelle typique, le véritable caractère. Je

[620] Oury, Pain, *Chronique de l'école-caserne*, *op. cit.*, p.218.

> pourrais citer ici tout un ensemble de faits d'observation de malades que seul notre type de vie de l'hôpital a révélés (…)[621].

iii. Vers un matérialisme complexe

a. Le sarcasme, une défense pour le précaire

Ce n'est pas pour autant qu'il faut ignorer la dimension de l'intégration de la praxis dans la problématique macrosociale. Il s'agit, pour traiter de ce problème de façon complexe, de pouvoir resituer chaque chose à sa juste place systémique : la machine, fût-elle une praxis, ne peut ignorer son intégration fondamentale au niveau mégamachinique du champ éducatif. C'est pour cette raison qu'il ne suffit pas de considérer le régime auquel la praxis intègre ces machines artificielles, pour saisir tout ce qui détermine, et surdétermine la « production praxique de l'homme par l'homme ». Mais c'est un fait que la considération qui fait prioritairement voir l'école comme un problème idéologique a le désavantage de faire vite oublier les véritables problèmes pédagogiques. Face à cela, un sarcasme est souvent ressorti par les praticiens de pédagogie institutionnelle : « Il est de salubrité publique de ne pas élever le débat. » Je n'en viendrai donc à la question idéologique que lorsque ce trajet dans le circuit praxique y fera parvenir mon objet d'analyse.

Mais il n'est pas possible de dissocier ce que dit Fernand Oury d'un programme matérialiste dans l'extrait cité plus haut, de la façon dont il est communiqué, rendu, vécu et assumé par la parole et les actes des praticiens. Aussi, livrons le commentaire qu'a fait René Laffitte bien des années plus tard d'une telle *hexis* :

> Au-delà des déclarations de surface, même devenus professeurs des écoles, les instituteurs ne peuvent ignorer leur rôle et leur place. Hors des sondages, il n'est pas prévu qu'ils aient un avis pertinent à donner : Qui invite-t-on dans les colloques ? Cela ne date pas d'aujourd'hui. Ainsi, depuis des années, certains d'entre eux n'ont pas attendu qu'on leur donne la parole, ils l'ont prise. Pourquoi s'étonner dès lors qu'elle ait ce ton particulier qui est celui de l'effraction ?
> *Pourquoi êtes-vous si défensifs ? Personne ne vous attaque !*
> C'est exact. Une de leurs premières défenses, nécessaire à leur équilibre psychologique, n'est pas une défense contre quelqu'un qui les attaque mais contre quelque chose qui les nie. Leurs sarcasmes rappellent qu'ils parlent d'un Lieu d'où ça ne devrait pas parler. Mais il n'est pas pour autant question de repli sur

[621] François Tosquelles, intervention au Symposium sur la psychothérapie collective, Bonneval, 1952, cité dans Jean Oury, « Les Clubs thérapeutiques » (Rapport annuel de l'Assemblée générale de la Fédération des Sociétés d'hygiène mentale de la Croix marine, Paris, 1959), *in* Oury, *Psychiatrie et Psychothérapie institutionnelle, traces et configurations précaires*, Paris, Payot, Traces, 1976, p.71-72.

> soi. Les instituteurs novateurs sont bien placés pour sentir leurs limites et le besoin de s'aider d'autres savoirs. La Pédagogie Institutionnelle ne peut être une chasse gardée, tant mieux si elle ne reste pas l'apanage de quelques praticiens marginaux.
>
> Cependant, malgré une volonté certaine, les images, les représentations et les pratiques en vigueur dans le champ pédagogique ne favorisent pas une communication ni un échange équilibrés. Bien des tentatives de coopération entre des praticiens de la classe T.F.P.I. et d'autres spécialistes de pédagogie se sont soldés par des échecs. Les raisons en sont complexes, mais cela tient en grande partie à une évolution historique, sociale, culturelle et idéologique dans une pesante Institution hiérarchisée, qui bouge moins vite que les idées qu'elle intègre dans ses Instructions Officielles.
>
> (…) Il n'est donc pas question, pour les praticiens de la Pédagogie Institutionnelle, de chercher à se faire entendre sans mettre en place non seulement une parade contre ce qui les nie, mais tout un système d'approche : Une défense contre d'autres défenses[622].

Parler de matérialisme à propos de la classe implique forcément de tenir compte de ce qui est là, comme donné de champ, pour le transformer peu à peu en conditions traitables, neutralisables afin de laisser travailler et se déployer dans l'existence des enfants ce qui peut l'être.

Et le donné en la matière praxique, c'est la précarité. À deux égards au moins. Cette précarité comprend tout d'abord la position peu aisée dans laquelle se trouvent les praticiens de pédagogie institutionnelle au sein du champ éducatif, tant dans la quotidienneté de leurs écoles que dans le système plus vaste de la hiérarchie des savoirs et des pouvoirs ; mais elle comprend également la précarité de leur praxis, si délicate à faire naître, vivre et survivre, et si fragile par rapport aux appareils de gestion et d'évaluation produits par le champ. Il ne s'agit pas des mêmes précarités, bien qu'elles soient très proches : dans un cas, il s'agit de la position de l'enseignant, et dans l'autre, il s'agit de celle de sa classe ; il n'est pas dès lors étonnant que les relations qui s'établissent entre les deux soient souvent si fortes, voire passionnelles. La classe, pour un « primaire », est bien sa seule « valeur », ce dans quoi s'ancre son Autorité, la seule de laquelle son discours, atopique dans l'épistémè doxiquement réparti, puisse se réclamer. Cette précarité ne semblera peut-être qu'une caractéristique extérieure à ce qui définit la complexité de la machine-classe : et en un sens, c'est exact. Or, si l'on poursuit la ligne que les précédents chapitres ont observés en ce qui concernait les dimensions anthropologique et inconsciente de la classe, ce qui compte, c'est avant tout la fidélité à la logique de la classe, selon sa propre problématique intégratrice, et non sa définition externe. Cela a mené à

[622] René Laffitte, « Les Sarcasmes de Fernand Oury, Un héritage d'instituteur », *Institutions* n°27, sept.2000, p.61-69.

mettre l'accent sur le principe centripète qui est au cœur de la praxis, et qui fait qu'elle doit imposer un principe intégratif aux différents éléments de sa complexité si elle veut être autre chose qu'une classe traditionnelle. Mais cela ne doit pas nous faire oublier pour autant l'autre dimension contenue dans le concept d'intégration : la praxis ne naît, ni ne s'enferme ensuite, dans un utopique vide qui nierait son intégration au sein de la mégamachine sociale, et est un être émergé au sein de la mégamachine sociale. La pression aliénatoire dont elle fait l'objet dès son émergence est une condition définitoire de son être, qu'il lui faut donc bien à son tour intégrer, c'est-à-dire tout d'abord accepter, puis accueillir, et finalement travailler.

b. Le sérieux, souci du précaire

Mais cette précarité n'est pas un donné simple : elle est à la fois renforcée, et combattue, par les liens qui ne peuvent manquer de s'établir entre la personne de l'enseignant et le corps de la classe. « Ne pas élever le débat » : peut-être ce sarcasme, dans ce qu'il révèle de défense, porte-t-il déjà avec lui les traces d'un certain matérialisme ? Ne serait-ce que par un farouche attachement à la matière *dont* on parle : « Ne rien dire que nous n'ayons fait » ; *d'où* l'on parle : « notre trésor, ce sont les classes » ; et même la matière *que* l'on parle :

> Si nous préférons nous aliéner dans celle-ci [la forme de la monographie d'écolier] plutôt que dans telle autre, c'est qu'il se trouve qu'elle donne la parole aux instituteurs que nous sommes[623].

Cet attachement, pour qui vit à la fois dans la classe et dans le champ éducatif, rend inextricables les deux dimensions, externe et interne, de la définition de l'attitude pédagogique institutionnelle — même si l'une ne doit pas être écrasée sur l'autre, l'idéologique sur la pédagogique, ni réduite à l'autre, la pédagogique à l'idéologique.

Et le sarcasme, par conséquence, n'est pas qu'une carapace, une défense adaptée contre le vécu de précarité : il révèle aussi un ancrage dans une dimension plus sérieuse — dans une matière irréductible aux lois d'illusio et de rapports de force du champ macrosocial. Pas plus ne se limite-t-il à n'être que le symptôme d'une relation de force : cette dimension relève du champ macrosocial, elle est cause de la

[623] Laffitte, « Les Sarcasmes de Fernand Oury, Un héritage d'instituteur », art. cit., p.61-69.

dimension ironique du sarcasme, la mise en lumière de la faiblesse de l'agent énonciateur qui a recours à une telle violence. Mais elle ne rend compte en rien de ce qui se passe au sein de la classe. La précarité du praticien dans le champ ne doit pas cacher le souci de préserver cette praxis précaire aussi vivante et aussi solide que possible. C'est ainsi que dans le matérialisme scolaire se retrouvent à la fois une précarité et un souci pour préserver l'objet de cette précarité, constitutifs à parts égales de l'attitude praxique.

En quoi l'énonciation de ce sarcasme participe-t-il d'un quelconque matérialisme ? Tout d'abord… parce qu'il s'agit d'un sarcasme. *Bifrons*, sa face ironique et dérisoire est une de défense face au macrosocial, alors que, sans paradoxe, sa face sérieuse est du côté de l'humour, dont on a vu en quoi il s'agit d'une qualité caractéristique d'un certain fonctionnement de la praxis. Distinguer les deux régimes de discours, ironique et humoristique, c'est une autre façon de pointer une différence entre ce que le prochain chapitre appellera le fonctionnement à régime praxique et le fonctionnement à régime macrosocial. Ce qui est précaire à hauteur du champ éducatif peut se révéler sérieux à hauteur de la praxis. Le souci du précaire, c'est ne pas se laisser détourner du sérieux : l'ironie n'a alors plus sa place, et l'on entre dans une aire où l'on a vu que pouvait y régner, au contraire, l'humour, cette « fonction du sérieux et du précaire ».

Bref, le sarcasme a pour but de rabattre la focalisation sur un autre adage, lui aussi assez sarcastique dans ses sous-entendus : « Ne rien dire que nous n'ayons fait ». Mais qui ouvre sur la dimension du sérieux, en proposant

> *Une certaine approche de la réalité…*
> (…) quelques instants passés en classe signalent déjà la difficulté majeure, pour rendre compte de la réalité.
> Difficulté que nous rencontrerons tout au long (…) : ce qui se fait, n'est pas forcément ce qui agit. Ce qui se voit, occulte parfois ce qui se passe…
> La classe est ouverte avant l'heure légale à quelques enfants apparemment choisis, qui s'activent sans ordres ni contraintes. Pourquoi relater des faits aussi « insignifiants » ? Quel intérêt ?
> C'est que justement, nous pensons que ces menus faits sont des signes dont le sens n'est pas évident.
> Un seul exemple : anciens bons élèves, nous avons des souvenirs : combien nous étions friands de l'honneur d'effacer les tableaux, d'arroser les plantes, ou d'essuyer le bureau du maître. « Être de service »… Émotion ambiguë devant cette liberté provisoire d'évoluer dans la classe déserte comme sur une scène avant le lever du rideau. Pénétrer dans des lieux traditionnellement réservés. Toucher aux objets normalement interdits. Jouer au maître d'école… Parcelles dérisoires de pouvoir…

> Il est donc peut-être utile de signaler qu'il ne s'agit pas, ici, de « services » octroyés comme une faveur par l'adulte (parfois à des redoublants bien dressés), mais de « métiers » confiés par le groupe à des individus ayant, dans un domaine bien défini, liberté, responsabilité et pouvoir.
>
> À l'inverse, un observateur naïf, qui ne se fie qu'à ce qui se voit, pourrait parler de « bonnes relations », de confiance, de coopération, et en conclure hâtivement que l'autogestion à l'école est décidément bien simple à réaliser : l'adulte se retire, les responsabilités sont partagées et, miracle, les enfants dont tourner la machine…
>
> Laisser croire cela serait une escroquerie. Une multiplicité incroyable de facteurs (forcément inconnus des personnes extérieures à la classe) causes et effets les uns des autres et de l'ensemble, agissent parfois à l'insu de tous, constitue une trame invisible, sur laquelle s'articulent la plupart des actes et des échanges entre individus.
>
> Mais nous ne pouvons nous arrêter à chaque mot, à chaque situation, sous peine de lasser le lecteur, en brouillant ce qu'il s'agit justement de donner à voir ou à entendre. C'est donc volontairement que nous ne faisons ici qu'évoquer ce sous-jacent, qui se précisera tout au long de l'ouvrage. Ce qui implique un certain type d'approche de cette réalité.
>
> (…) Il est fréquent de concevoir la classe comme une somme de « séquences », traitées isolément, indépendantes les unes des autres. Mais c'est illusoire : ce qui se passe à tout moment de la journée est fonction non seulement de tout ce qui l'entoure et le précède, mais aussi des perspectives à l'intérieur desquelles ce moment s'inscrit.
>
> Il serait donc malhonnête de laisser croire qu'on peut extraire une activité de l'ensemble dans lequel elle s'insère, qu'elle modifie mais qui la détermine, comme il serait naïf d'accorder une importance primordiale aux objectifs spécifiques à cette activité, en négligeant le champ dans lequel elle s'actualise[624].

Le souci du précaire et l'attention au sérieux n'est pas qu'un souci de pratiquer, c'est aussi un souci de « faire passer ». C'est-à-dire faire passer le lecteur à travers l'objet propre de la classe coopérative, dans tout son déroulement. Les monographies se veulent ainsi un récit singulier qui, en se présentant comme dispositif narratif de surface, ramène dans son filet, « en contrebande », sur le mode de l'allusif, des traces de sous-jacence, et faire des sondages des grands paradigmes organisationnels de la praxis. On reviendra dans la seconde partie de cette enquête sur la monographie et son importance capitale pour comprendre la dimension éthique et épistémologique de la pédagogie institutionnelle.

Enfin, le sarcasme met l'accent sur une autre caractéristique de l'attitude et du discours matérialiste de ces praticiens : la présence de leur matière dans le moindre de leurs écrits. Le sérieux gît dans les « détails » (pour faire écho au titre du livre que Marie Depussé a consacré à la psychothérapie institutionnelle : *Dieu gît dans les détails*). Le matérialisme scolaire, c'est aussi cette passion pour les plus fins rouages de la

[624] Laffitte, *Une journée dans une classe coopérative*, *op. cit.*, p.34-36.

machine : passion de décrire, de comprendre le mécanisme sans lequel jamais la vie n'adviendrait, ni surtout ne s'installerait de façon durable au sein des quatre murs de la classe. Ainsi, au fil d'*Une Journée dans une classe coopérative*, nous verrons reproduits les schémas de techniques opératoires de Véronique ou de Guillaume[625] : les « techniques Freinet » sont matériellement présentes à la lecture. Le *Mémento de Pédagogie institutionnelle* rendra plus présente encore cette dimension technique, en faisant alterner, dans ses deux premiers chapitres, des parties monographiques avec d'autres proprement centrés sur les techniques d'apprentissages, d'organisation des lieux de parole, des différentes activités coopératives, etc. Notons enfin que, tout en présentant cette face praticienne, finalement la plus proche de Freinet, de cette manifestation du matérialisme scolaire, anticipation est faite sur la question qu'attaquera de front l'analyse praxique du discours, dans la seconde partie de cette enquête : si la pédagogie institutionnelle est véritablement une théorie matérialiste, elle ne se contentera pas de reprendre, et encore moins d'appliquer, thématiquement des postulats matérialistes, ni même de les prôner : sa validité théorique dépendra de sa prise en compte de la classe et du rôle que prend cette dernière dans sa substance du contenu elle-même. La notion de médiation nous aidera à poser quelques jalons sur cette ligne de réflexion dans le prochain chapitre.

Retrouvons Yolande[626]. … À la fin de la monographie qui lui est consacrée, durant laquelle nous avons lu la transformation du gros bébé baveux en belle jeune fille, et vu évoluer son écriture, tant dans sa graphie que dans son style, René Laffitte ne peut s'empêcher une certaine ironie. Il ne s'agit plus du narrateur praticien focalisé sur sa praxis, décrivant et analysant patiemment ce qui, dans sa machine-classe, pouvait bien avoir aidé Yolande dans son chemin de redécouverte de soi ; celui qui parle, c'est le praticien qui sait que cette complexité est d'autant plus à respecter qu'elle est fragile, et qu'elle peut vite être passée « au lance-flamme des idéologies », pour reprendre Jean Oury.

> Encore un hasard heureux ! Heureusement, tout peut s'expliquer (…)

[625] Laffitte, *Une journée dans une classe coopérative*, *op. cit.*, p.65.
[626] Cf. « Les bouches de pénombre », « La présence saine des conflits ».

> Les méthodes nouvelles, l'esprit Freinet, l'Évangile, l'Égalité des chances, l'Autogestion ou la Pédagogie institutionnelle, les idéologies ne manquent pas pour clore l'exposé en « élevant le débat », et récolter des applaudissements…
>
> …Et du même coup, faire disparaître la classe coopérative : les coquillages de la table d'exposition, Maria la chef d'équipe à qui Yolande s'identifie, les textes, l'album, les métiers qui l'obligent à commercer avec les autres et à écrire, Christine la correspondante qui l'interpelle et la fait exister…
>
> Notre débat élevé, s'il a réjoui les esthètes, a eu pour inconvénient majeur de faire disparaître tout ce milieu institué, dont l'étude fine permettrait l'élaboration d'une théorie pédagogique sérieuse, capable de répondre, au moins en partie, à la question : « Que s'est-il donc passé ? »
>
> En 1985, il est de salubrité publique de ne pas « élever le débat »[627]…

Contre cette doxa, c'est sur un parti-pris des choses que se rabat le praticien. Sur sa classe, sa matière, son organisation. Ce qui reste de son ressort, et ce que l'on peut pleinement appeler le matérialisme scolaire.

Il est donc temps d'étudier cette organisation pour elle-même. Il s'agit de voir en quoi, comme il a déjà été affirmé plusieurs fois jusqu'ici, la praxis, loin de n'être qu'un automate au comportement machinal, est au contraire un être machinique. Il faut donc clarifier ce que l'on entend en se référant au concept de machine.

II.
La notion de machine praxique et institutionnelle

> On se dit parfois, après coup : « Cette séance aujourd'hui était excellente, elle devrait être mémorable… Nous avons résolu des conflits importants et des choses très lourdes ont été maniées. Je me souviens que Marc a pleuré, quelqu'un ayant évoqué la guerre d'Algérie et l'immigration des Algériens. Denis aussi a pleuré quand il a été fait allusion à la mort de sa mère. J'avais autre chose à faire que de prendre des notes. Je suis intervenu et si j'en juge aux résultats, mon intervention était adéquate. Après la séance, je me suis efforcé de rédiger ce qui était arrivé, j'en ai été incapable. Je ne me souvenais absolument pas de ce que j'avais pu dire[628].

Dans la classe, quelque chose agit qui ne repose pas sur les épaules des seuls individus. Non que ces derniers soient défaits de leurs prérogatives de liberté, responsabilité et pouvoir, mais c'est en tant que sujets qu'ils peuvent accéder à ces prérogatives, et non en tant qu'otages d'une tâche à laquelle ils sont préposés : par la société (ils sont là pour enseigner, ou apprendre), par un supérieur (réciter, être sages,

[627] Laffitte, *Une journée dans une classe coopérative*, *op. cit.*, p.109-110.
[628] Vasquez, Oury, *Vers une Pédagogie institutionnelle*, *op. cit.*, p.92.

avoir l'honneur d'effacer le tableau, voire surveiller les autres, etc.), etc. Et ce qui leur permet une telle qualité de présence dans la classe est au-delà de la volonté, ou du « bon vouloir » : quelque chose qui n'appartient à personne, mais qui agit tel une « propriété » (au sens définitionnel et non pas juridique du terme) de la classe. Ce n'est pas seulement la structuration qui agit, qui d'elle-même reste figée si elle n'est pas mise en mouvement ; ce n'est pas l'institution seule qui, sans l'investissement des sujets, reste une règle sans sève ; ce ne sont pas ces sujets isolés non plus, qui sans faire partie d'un groupe vivant et organisé ne sont pas plus portés à s'exprimer que dans une classe ordinaire. Ce qui agit, c'est quelque chose qui organise la classe de façon à ce qu'une qualité praxique y règne — et que la classe fonctionne « à régime praxique », pour anticiper sur une notion que je développerai par la suite. La praxis n'est pas que la modalité d'une action du sujet : certes, le sujet participe de la praxis, qui ne serait rien sans cette présence au cœur de son organisation ; mais la praxis est aussi le produit de cette présence active. Plus encore, elle est une situation vivante, et un principe organisateur. La praxis est une machine.

> Il n'est pas nécessaire d'avoir avalé des traités sur le transfert ou l'identification pour mettre en route une classe coopérative. Il est même préférable de faire exister d'abord cette sorte de *machine*, dont l'expérience a montré qu'elle agit bien souvent à notre insu[629].

1. Les productions de la machine : précisions préliminaires

Le concept de machine est un concept d'origine physique. La réduction que le sens courant lui fait subir, et qui ne nous fait plus penser qu'à des automates qui effectuent des mouvements programmés extérieurement, « machinalement », ne doit pas à cet égard faire illusion. De façon emblématique, disons que le terme de machinal est synonyme de « pauvre » par opposition à, par exemple, une action riche de pensée et de concertation ; alors que le terme de « machinique » désignera, de façon neutre et précise, une action émanant d'une machine. C'est la qualité de production de cette machine qui fixera alors la qualité de l'action machinique. Ainsi, parler de l'efficacité machinique d'une praxis ne désignera pas une efficacité aveugle et sans présence d'un sujet, mais tout simplement que c'est l'ensemble de la praxis, par sa qualité

[629] Laffitte et al., *Mémento de Pédagogie institutionnelle*, *op. cit.*, p. 269.

d'organisation et la puissance de ses institutions, qui agit là où la prise en compte d'une action isolée ne suffirait pas à expliquer cette efficacité.

On peut dire, autrement, que le concept de machine ne voit sa pertinence définie que par son régime d'application ; mais dans son cas, il s'agit d'une définition encore plus forte que pour d'autres concepts. En effet, le concept de machine est peut-être l'un des cas les plus emblématiques de la distinction entre le régime de fonctionnement praxique et le régime de fonctionnement macrosocial, entre le complexe et le simplificateur. Là où des penseurs comme Morin voient en la machine l'un des concepts clés pour rendre compte aujourd'hui de la complexité organisationnelle de l'être, le paradigme identitaire/disjonctif y a vu un puissant vecteur de colonisation du reste du vivant et de la nature, tant dans son *legein* (qui a fortement orienté la science mécaniciste) que dans son *teukhein* (sur lequel est basé toute l'industrialisation moderne et contemporaine des grandes puissances colonisatrices). Le concept de machine est polycentrique[630], d'origine physique, biologique, et anthroposociale : les étoiles, les organismes sont des machines autant qu'une chaudière de machine à vapeur. On ne peut réduire la machine à un seul de ces schémas, et surtout pas au dernier.

Il importe donc de bien préciser le sens que je donne au concept de machine dans le reste de cet exposé. Les praticiens de pédagogie institutionnelle ont eux-mêmes toujours fait référence à la « machine-classe ». D'un point de vue historique, il est intéressant de noter à la fois leur référence à la puissance de « la machine », l'intuition de ce qui va au-delà de la connotation industrielle péjorative attachée à ce terme, et la limite de cette appellation. L'intuition réside dans ce « machinique », qui n'est pas le machinal et qui a toujours fait voir par la pédagogie institutionnelle *la* classe comme la solution proprement pédagogique, et lui donner le statut d'être efficace, compétent pour résoudre les problèmes : quand l'enseignant n'arrive pas personnellement à affronter un problème, la classe l'y aide souvent. La classe n'est pas que le terrain d'application de théories extérieures (anthropologie, psychanalyse, sciences cognitives, etc.à, générales et sous le chef desquelles se rangerait la pédagogie : au contraire, la classe, en tant qu'être organisateur, en

[630] Edgar Morin, *La Méthode I*, Paris, Seuil, 1977, rééd. Points, 1981, p.78.

tant que machine, les intègre à son fonctionnement. Mais la limite de cette vision réside dans le fait que la « machine-classe », synonyme de puissance, perd en l'évocation d'un être vivant. Cette dimension est relayée, dans les expressions employées par les praticiens, par le terme de « groupe-classe », ou bien par la comparaison de la classe avec un organisme. Ce rapprochement avec l'organisme est lié par ailleurs aux théories psychanalytiques de la classe comme corps maternel pour des raisons de rapprochement avec les théories de Winnicott sur les espaces transitionnels[631]. Enfin, il est motivé par la relation charnelle et identificatoire qui s'établit souvent entre l'enseignant et sa classe. Historiquement, pour le champ de la pédagogie institutionnelle, il était peut-être impossible de concevoir autrement que métaphoriquement la machine comme un concept applicable au vivant. Mais le concept de machine tel qu'il est exposé par Morin va nous permettre de réarticuler ces différents champs couverts par la machine-classe, le groupe-classe et la classe comme corps maternel, afin d'appliquer un concept générique de machine à notre réflexion sur la praxis.

Précisons d'emblée qu'il se combine également avec un autre emploi du terme, celui de « machine abstraite » (terme de cybernétique, désignant entre autres le fait que les éléments de la machine en constituent également la source d'énergie) ; je préciserai en temps voulu ce terme, tel qu'il employé par Jean Oury pour désigner le fonctionnement du Collectif, sans lequel la machine praxique ne saurait être conçue. Dans mon analyse, cet aspect de la machine s'intègre donc dans la modélisation du concept global de machine praxique inspiré de Morin : il en sera l'une des dimensions les plus fondatrices. Et toute la partie « machinique » qui débute ici ne constituera d'un certain point de vue qu'une « remontée » vers cette dimension fondamentale bien qu'invisible qu'est le Collectif, sans laquelle aucune des notions développées (praxis, régime complexe, ethos praxique, etc.) ne pourrait avoir d'autonomie théorique vis-à-vis des autres régions théoriques dans lesquelles les différents éléments de la machine praxique sont théorisés pour eux-mêmes, disjoints les uns des autres (anthropologie, sociologie, psychanalyse, sciences cognitives, etc.).

[631] Je reviendrai sur ce point en introduction à l'étude de la classe comme milieu culturel.

Au niveau le plus large, les machines peuvent être définies comme des êtres physiques praxiques/transformateurs/producteurs. Morin reprend ici la définition de Wiener, selon laquelle la machine est un être physique organisateur. Étant donné que la notion de physique fait directement référence à l'univers (la physis, ou nature, selon les termes de Morin), et que l'on se situe avec *La Méthode* dans un système d'intégration généralisé, où tout niveau du réel est intégré dans le niveau le plus fondamental de l'univers, on peut dire que les machines ont valeur universelle[632], c'est-à-dire que ce concept s'applique

> (…) (sauf peut-être aux atomes) à toutes les organisations actives connues dans l'univers (qui, elles, sont pourtant toutes constituées d'atomes). (…) aux étoiles, aux êtres vivants, aux sociétés[633].

Les qualités définitionnelles d'une machine conjoint plusieurs types de productions : l'organisation produit de l'autonomie ; la récursion produit le soi ; la boucle générative (ou praxis, selon les termes de Morin) produit de l'être ; enfin, l'ouverture produit de l'existence (à ne pas confondre avec la vie, concept dont l'aire est le biologique), c'est-à-dire cette qualité d'un être qui se produit sans cesse, et se défait dès qu'il y a défaillance dans cette régénération, ou production de soi[634]. Reprenons chacune de ces caractéristiques de la machine, afin de mieux voir en quoi elles définissent ce que, dans cette enquête, j'appelle moi aussi une praxis et qui est aussi une machine : la classe.

2. L'organisation produit l'autonomie

L'organisation est ce qui permet à une machine de dépasser la seule entropie que constitue la dépense d'énergie nécessaire à son existence, laquelle s'achève lorsque cette énergie ne permet plus d'entretenir l'activité organisationnelle. Cette organisation qui définit l'existence comme production contre l'entropie ne signifie pas l'éradication de cette dernière, mais l'utilisation de cette énergie à créer soi-même, localement, de l'énergie. On note déjà cette relation complexe qui s'instaure entre entropie et néguentropie, et qui va marquer pour toute machine, quelle qu'elle soit, sa finitude et son effort poiétique tout à la fois. La production est en effet un concept physique avant d'être anthroposocial :

[632] Morin, *La Méthode I, op. cit.*, p.161.
[633] Morin, *La Méthode I, op. cit.*, p.161.
[634] Morin, *La Méthode I, op. cit.*, p.212 & 215.

> La machine est un être physique praxique, c'est-à-dire effectuant ses transformations, productions ou performances en vertu d'une compétence organisationnelle[635].

C'est ainsi que la praxis peut s'appliquer à la définition d'un effort produisant de la néguentropie. Il faut entendre la praxis, dans sa dimension physique, comme l'ensemble des activités qui effectuent transformations, productions, et performances à partir d'une compétence. Cette compétence désigne l'aptitude organisationnelle à conditionner ou déterminer une certaine diversité d'actions/transformations/productions.

Il faut entendre par produire le fait de conduire à l'être (ou à l'existence), dans toute la polysémie de cette expression : causer, déterminer, être la source de, engendrer, créer, etc. Sans entrer dans le détail de cette énumération conceptuelle, il importe d'en conclure que la production n'a rien de l'effectuation « machinale » d'un programme fixé d'avance. Morin insiste sur le caractère génésique des interactions entre les êtres, interactions créatrices pour lesquelles il emploie le terme de poièsis :

> J'emploierai le terme de poïesis chaque fois que je donnerai une connotation créatrice au terme de production[636].

La qualité poiétique recouvre donc à la fois la fabrication répétitive du même, la création et le développement de la variété et la nouveauté dans l'univers[637]. Ces différents visages de la production, apparemment opposés lorsqu'ils sont disjoints dans leur formalisation « rationalisée », deviennent liés quand ils sont replacés dans les conditions réelles (praxiques) de la production. C'est une question, au sens strict, de compréhension, c'est-à-dire non seulement de connaissance mais d'idéologie. Le cas de la classe coopérative est à ce titre éclairant. Le paradigme de la disjonction guidant le regard des « experts », il est impossible pour eux de *voir* la complexité de la classe, même sous leurs propres yeux : ils y voient forcément des contradictions puisqu'elles y sont, mais il n'en aperçoivent pas la liaison machinique, puisqu'ils ne peuvent la concevoir. D'où une traduction en deux temps : d'abord le découpage de toutes ces dimensions, qui donne lieu à un cadavre de classe, ensuite soit la condamnation d'une telle classe, sous

[635] Morin, *La Méthode I, op. cit.*, p.157.
[636] Morin, *La Méthode I, op. cit.*, p.158.
[637] Morin, *La Méthode I, op. cit.*, p.159.

couvert d'irrationalités, soit sa réduction sous forme de « recettes » isolées, de dimensions coupées de leur interaction avec les autres dimensions présentes dans l'atomium lorsqu'il est vivant. Cela aboutit aux instructions officielles ou aux théories hyperspécialisées, aux antipodes du circuit praxique : praxis/travail/production/transformation[638]. Au sein d'un tel circuit, le travail n'est plus seulement le produit d'une force par déplacement de son point d'application, mais l'activité praxique qui transforme et produit. Il n'est isolable ni de l'approvisionnement énergétique qui le permet, ni de la dégradation organisationnelle qu'il provoque, en vertu de la relation complexe entre les deux principes d'entropie et de néguentropie. Cette complexité praxique est caractéristique des polymachines. Morin Considère comme une relation polymachinale ce qui constitue la notion d'homme[639] : il est à la croisée de l'individu (être-machine), de l'espèce (cycle machinal), de l'éco-système (macro-polymachine), et de la société (mégamachine). C'est ainsi que le concept de machine est un concept polycentrique, et que la notion de circuit praxique en est une des facettes fondamentales.

En ce qui concerne ce que je nomme quant à moi la praxis, il faut préciser une remarque qui vaut autant que pour tous les concepts et notions déjà convoqués par cette enquête. Étant donné que mon terrain est anthroposocial, il n'est pas question de limiter la praxis à la définition qu'en donne Morin dans le cadre de son analyse relevant du domaine de la physique. Et symétriquement, ce que je désigne comme praxis est un objet local : la distinction de praxis et de machine par rapport au contenu strictement morinien de ces concepts et notions ne réside pas tant dans le contenu que dans le régime d'application qu'impose l'action restreinte propre au groupe praxique. L'essentiel pour mon propos est que la praxis soit enfin débarrassée du substrat mécanique qui lui empêchait d'intégrer dans son concept la notion de poièsis : désormais, non seulement la praxis intègre la poièsis dans son concept, mais fidèlement à son concept, elle la travaille. C'est ainsi que toute organisation praxique ne pourra que tendre vers la singularité, une singularité organisationnelle qui ancre à nouveau notre praxis dans la prise en compte de la contingence, et ce dès son stade définitionnel.

[638] Morin, *La Méthode I, op. cit.*, p.159.
[639] Morin, *La Méthode I, op. cit.*, p.178.

3. La récursion produit le soi

On peut à présent progresser vers cette dimension restreinte en suivant l'exposé de Morin, qui déplace sa focalisation du physique vers le biologique. La forme biologique de la poièsis sera la génération d'un être par un autre. Les êtres vivants sont en effet des existants « autopoiétiques » : dans les polymachines vivantes, l'organisation est à la fois productrice, reproductrice et auto-reproductrice[640]. La vie est un procès polymachinal qui produit les êtres-machines, lesquels entretiennent ce procès par auto-reproductions. Ainsi, le vivant accomplit et épanouit pleinement l'idée de machine, tout en la débordant existentiellement et en la dépassant biologiquement.

Ce qui caractérise la machine vivante de la machine physique, c'est l'apparition du soi. Le soi naît dans la production et dans l'organisation permanentes de son propre être[641]. Ici, ce qui se construit, c'est le soi praxique ; et ce soi n'est pas à comprendre en le transposant à l'échelle d'une praxis sous la forme d'un sujet psychologique, ni même sous la forme d'un sujet tel que le met en place Lacan. Je ne parle donc pas du soi au sens subjectif, qui n'est pas une question identique à la question de l'organisation praxique, bien qu'elles soient toutes deux liées. On peut même dire que c'est à la construction existentielle de ce soi que la machine praxique vise à contribuer en termes d'éthique et de sens : ce sont les conditions praxiques de réalisation d'un tel amarrage entre ces deux dimensions qui font l'objet de cette thèse. Quant au soi de la machine praxique de la classe proprement dit, il est de l'ordre de l'identité institutionnelle et culturelle. Sur la question du soi, l'intérêt pour nous de l'apport de Morin se situe dans la non réduction des deux champs notionnels de l'existentiel et du subjectif l'un à l'autre, malgré leur interpénétration :

> Quant au soi, il est totalement inconnu et méconnu. Ici, nous voyons qu'il s'agit d'une réforme conceptuelle radicale que de lier à la base de l'idée de soi, d'être, d'existence, de machine. Et nous en avons la preuve *a contrario* avec la machine artificielle : celle-ci n'est pas pleinement machine ; partiellement achevée, non générative, elle a très peu d'existence, peu d'être, presque pas de soi[642]…

[640] Morin, *La Méthode I, op. cit.*, p.165.
[641] Morin, *La Méthode I, op. cit.*, p.181.
[642] Morin, *La Méthode I, op. cit.*, p.233.

Ainsi le concept de machine sort-il par la même occasion de sa dépendance envers la vision simplificatrice de l'artefact, qui n'apparaît plus comme le modèle de la machine, mais une variété dégradée et insuffisante de machine, car non autopoiétique.

La polymachine vivante fait l'objet d'une organisation active dont la fonction est de gérer les corrélations entre état stationnaire et réorganisation permanente, équilibre donnant lieu à un méta-déséquilibre alimenté d'échanges matériels et énergétiques avec l'environnement. De ces transformations ininterrompues émerge un être existentiel, et de ces productions de niveaux d'être émerge un soi auto-organisateur (ce que Morin nomme « quant-à-soi »).

Mais il ne faudrait pas supposer dans ce déploiement machinique une distinction stricte entre être et existence : les deux sont pris dans des rapports complexes. Cette organisation active peut être en effet décrite d'une façon elle-même complexe. Le concept de machine, alliant dialectiquement praxis et poièsis, permet une description phénoménale de l'être observé. Quant à la description de sa générativité, elle est assurée par le fait que les idées-clés de production/travail/transformation, inclues dans le couple praxis/poièsis, deviennent liés au soi, lequel se retrouve à son tour pris dans la boucle générative. Ces deux niveaux, phénoménal et génératif, eux-mêmes en rapport complexe de distinction et d'union, marquent la spécificité de l'organisation vivante qui relie d'une part le terme de machine, et d'autre part les termes d'être, et d'existence de soi :

> La liaison est dans l'idée de production (concept-machine)-de-soi (concept ontologique/existentiel). (…) L'idée de machine est l'aspect organisationnel concernant les êtres existentiels animés d'un quant-à-soi.
> Il y a des êtres existentiels parce que machines, et des machines parce qu'êtres existentiels[643].

Ce qui nous permet de réintégrer la validité du couple phénomène/structure que notre approche du concept d'inconscient nous a déjà fait reconnaître comme une caractéristique anthropologique de la singularité. La praxis n'a donc pas seulement à prendre en compte un tel couple notionnel : elle le retrouve comme un composant de sa propre définition. Cela prendra toute son importance lorsque, dans le chapitre sur le Collectif, nous viendrons à penser cette relation entre la dimension phénoménale de la praxis et ce

[643] Morin, *La Méthode I, op. cit.*, p.233.

qu'Oury appelle son « champ transcendantal pragmatique » : non seulement il y aura une correspondance certaine entre ce qui est de l'ordre du sujet inconscient et ce qui est de l'ordre de la praxis, mais carrément la praxis ne saurait se penser hors de son ancrage dans le champ d'un tel sujet.

4. La boucle générative, ou praxis, produit de l'être

Mais plus immédiatement, nous allons retrouver ce couple phénomène/structure dans la boucle générative qui permet à la praxis de passer du niveau phénoménal de l'autoproduction à ce qui la fonde dans son être même. Car s'il ne faut pas disjoindre être et existence dans cette organisation, c'est que de l'être émerge de l'organisation[644]. Une telle émergence est l'effet d'un principe : la notion de boucle.

i. Boucle, phénoménalité et structure

La notion de boucle est fondamentalement liée à la phénoménalité, ne serait-ce qu'au moment de son émergence. Mais cette boucle est à la base de toute l'organisation machinique :

> L'idée clé-de-boucle, qui a visage phénoménal de rétroaction et génératif de récursion, est d'importance cruciale[645].

De tout cela, on peut à présent tirer l'idée qui nous permet d'aborder notre propre praxis anthroposociale, celle de la classe coopérative T.F.P.I. : l'inséparabilité du phénomène et de la structure à

[644] J'indique sans m'y attarder le débat de fond qui s'ouvre ici. Nous sommes avec *La Méthode* face à la construction d'une ontologie organisationnelle : l'être n'est qu'organisationnel, ce qui rend impossible la lecture des thèses de Morin à l'aune des exigences d'une systématique traditionnelle. C'est pour cela qu'il situe l'atopicité de son effort à un niveau paradigmatique, ayant à produire une connaissance sur un objet *et* le système de repères qui permettra de situer tout à la fois cet objet, la validité de cette connaissance singulière qui est faite de lui, et la législation explicitant cette validité. Ce n'est donc pas un travail seulement scientifique (ou ontologique), ni méthodologique (au sens où une explicitation de la démarche locale suffirait à en faire apprécier les résultats, en la replaçant dans un épistémè contemporain), ni même épistémologique (puisque le fond du problème paradigmatique ne repose pas uniquement dans une conformité du logos à une norme, mais dans la transgression d'une ancienne autorité logique au nom d'une prétention à fonder [et se fonder sur] une nouvelle origine [au sens d' « origine d'un repère »] encore à venir). Le débat porte sur les liens qui s'instaurent entre la praxis comme machine et le sujet existentiel humain — sujet « existential », pourrait-on dire pour distinguer la sphère de l'anthroposocial des concepts de soi, de sujet et d'existence tels que les construit Morin. Mais cette enquête n'évoluant que dans le cadre anthroposocial, je n'emploierai la plupart du temps que le terme le plus commun d' « existentiel », qui désignera le sujet individuel de l'existence humaine. En effet, bien que ce débat ne sera abordable de front que lors de la deuxième partie de l'enquête, je précise d'ores et déjà que mon propre programme ne vise pas une édification systématique à même hauteur que *La Méthode*. Par conséquent je ne m'attacherai qu'aux spécificités qui distinguent praxis et sujet existentiel. De même, je ne ferai pas un emploi du concept de soi qui correspondra à la notion développée par Morin. Non qu'elle me semble impertinente dans l'optique et à l'échelle de son discours, mais étant donné que la discussion portera sur la dimension éthique de la praxis, la discussion s'engagera sur les bases de la définition du soi selon Ricœur (et ce, je le rappelle, malgré les limites que rencontrent à mes yeux les vues du phénoménologue à l'aune de la complexité de la praxis). Il ne me semble pas qu'une telle convocation de deux concepts divergents bien qu'homonymes et en partie synonymes pose un problème : il s'agira seulement d'ajuster les définitions, les points de vue et les enjeux qui font se rencontrer les perspectives de Morin, de Ricœur et de cette enquête, ce dont je m'acquitterai en temps voulu.

[645] Morin, *La Méthode I, op. cit.*, p.197.

régime praxique. La notion de boucle est en effet cruciale pour comprendre, quant à nous, le caractère ouvert et insaturable d'une praxis anthroposociale : cette dualité, phénoménale et génésique, en est la raison. Cette tension est constitutive de la dynamique praxique de la pédagogie institutionnelle concernant plusieurs points, que je ne fais qu'évoquer en attendant que chacun d'entre eux ne fasse l'objet d'une analyse propre. Tout d'abord, au sein même de la classe, les institutions structurent la vie du groupe, mais ne peuvent faire sens que si elles sont perçues, mises en pratique, intégrées dans un commerce de sens par des sujets. Cette situation aura un écho, immanent à la praxis, dans la présence d'un Collectif, dont la fonction sera précisément d'articuler cette présence du sujet comme élément structurant et permettant, à hauteur phénoménale, de réguler activement par exemple de potentiels passages à l'acte (intrusions du réel sans valeur poiétique) en acting out (émanations du sujet demandant à être interprétées). Ensuite, dans la même perspective de promotion du sujet au sein de la structuration, mais en englobant cette fois les autres praxis de la pédagogie institutionnelle, il faut considérer les élaborations théoriques qui visent à améliorer la qualité éducative de la classe, et qui par ailleurs forment le corpus théorico-pratique de cette pédagogie : ce n'est qu'en livrant la surface de « ce qui se passe » à une analyse permanente (discussions, réunions, stages de formation, monographies, etc.) que la pratique de la classe peut dépasser la seule phénoménalité et prendre une efficacité théorique réelle ; mais ce n'est qu'en replongeant dans le quotidien les hypothèses ainsi faites que peut se vérifier (ou être infirmée) la validité de l'action structurante de ces hypothèses. La phénoménalité de la classe ne peut livrer sa potentialité sémiotique que si, soumise à l'interprétation d'une théorie praxique, elle fait l'objet d'hypothèses quant aux structures qui fondent la possibilité de lire des forces à l'œuvre dans ce qui n'est au départ que symptômes plus ou moins forts, graves et pressants repérés par les praticiens dans la hâte et le brouillard du quotidien. Enfin, à hauteur du champ praxique, cette dualité entre phénomène et structure empêchera là aussi que ne se figent les institutions et les structurations, qui ne sont à l'origine que les outils d'un processus organisationnel permanent, commun aux groupes anthroposociaux et à leurs interrelations[646].

[646] En effet, comme je le développerai dans la seconde partie de cette enquête, le discrédit épistémologique que connaît la notion

ii. La boucle : totalité de système et dialectique non totalisante

L'autre caractéristique essentielle de la boucle, pour notre propos, est d'être d'emblée rétroactive. Le concept d'émergence ne se laisse pas réduire par ceux de superstructure, épiphénomène, ou même globalité, mais entretient avec eux des relations complexes : nécessaires, oscillantes et incertaines. La rétroactivité organisationnelle doit remplacer la hiérarchie simple entre infra/supra (texture, structure)[647]. Pour resituer cette qualité, voyons quelles sont les caractéristiques organisationnelles et poiétiques de la boucle, selon Morin[648].

Principiellement, la boucle est génésique : elle opère le passage de la thermodynamique du désordre et de l'irréversible à la dynamique de l'organisation, laquelle n'élimine pas l'irréversibilité mais produit ce qu'il appelle de la néguentropie. Chaque boucle dans le vivant crée en permanence du vivant capable de créer du vivant, bref chaque boucle est créatrice de création, de poièsis. C'est bien le but de la praxis, on le verra dans les prochains chapitres, que de permettre, en même temps que la poièsis à hauteur du sujet, de la poièsis quant à ses propres structures : sujet et praxis sont sur ce point dans une relation existentielle de circularité — de boucle.

---

de structure n'est dû, à mes yeux, qu'au point de vue qui est adoptée à son égard. Elle reste majoritairement étudiée dans le seul champ du savoir universitaire, et en son sein, le plus souvent, à sa seule convocation par le paradigme identitaire/ensembliste. Y voir la projection d'un Ordre transcendant sur des phénomènes qui *naturellement* ne le reflètent pas, c'est faire un usage bien pauvre d'une notion pourtant riche, lorsqu'elle est considérée pour ce qu'elle est : une action théorique de l'humain sur une situation afin d'en permettre la lecture, l'interprétation en des termes ensuite transcriptibles en d'autres langages, y compris le langage des actes et des institutions. Faire advenir un objet au statut de structure, c'est promouvoir l'introduction en son sein de la dimension symbolique. Autant dire, donc, que la notion de structure, trouve sans doute son meilleur terrain de validité, si ce n'est le seul, dans le champ de la relation praxique entre l'humain et ce qui se pose comme donné, c'est-à-dire comme négatif — mais cela, nous ne pourrons discuter qu'en temps voulu.

[647] Morin, *La Méthode I, op. cit.*, p.109.

[648] Je précise que les arguments de Morin dépendent de l'état d'avancement de la science à l'époque de la rédaction de *La Méthode* (les années 70 pour ce premier tome). Je ne me prononce donc pas sur la validité épistémologique stricte de son argumentation, mais sur la portée conceptuelle et explicative de ses modélisations d'un fonctionnement machinique. Étant donné que mon terrain propre concerne l'anthroposocial, il est clair que je bénéficie du fait que les propositions de Morin y sont aisément acceptables ou réfutables par moi, et que je peux donc, sans étendre mon jugement au-delà de cette limite, les valider (ou non) comme pertinentes en ce qui concerne la praxis anthroposociale. Quant aux implications ontologiques et quant à une théorie du sujet des thèses de Morin, qui ancrent l'existence en physis et le Sujet en bios, je rappelle que je ne fait pas miens ces énoncés tels quels, et que cette enquête sera amenée à les discuter par la suite. Ne serait-ce que parce qu'elle rencontre d'autres champs, d'autres points de vue et d'autres conceptions du sujet et de ce qui fait l'être de la praxis (événement, actualité, négativité, identité). Sans compter que, pour des raisons méthodologiques, les échelles et les objets auxquels s'appliquent nos thèses respectives interdiraient une pure et simple transposition, si telle était ma tentation.

Fonctionnellement, une boucle est récursive. La récursivité est le processus circulaire par lequel une organisation active produit les éléments et les effets nécessaires à son existence[649]. Cela constitue le fondement logique de la générativité, c'est-à-dire la production et la régénération de soi. Le caractère permanent de cette générativité fait dire à Morin qu'elle est une totalité active : il n'y a aucune générativité isolée. Mais il ne faudrait pas mésinterpréter ce terme de « totalité » : elle n'est pas à entendre dans un sens seulement holiste, mais là encore, complexe. Dans l'immanence du circuit, la boucle autorise la surdétermination du processus total en et sur chaque processus particulier. Cette articulation fait du bouclage la constitution renouvelée en permanence d'une totalité systémique qui n'est pas néanmoins une totalité close, mais ouverte et en expansion. Ainsi, cette totalité systémique a pour double et réciproque qualité émergente d'une part la générativité, qui est la production du tout par le tout, et la régulation, qui est le renforcement du tout par le tout.

> Ainsi toute totalité, dans un système praxique autre que la machine artificielle, prend nécessairement forme de boucle rétroactive[650].

Comment s'opèrent cette production et cette régulation dans la machine classe coopérative ? En ce qui la concerne, la totalité n'est pas une entité fermée ni immobile, mais désigne un mode de fonctionnement où le pouvoir du groupe comme tout offre à la Loi qui, au sein de l'entité constituée par la praxis, a valeur « universelle ». Tout des activités de la classe est susceptible d'être décidé, entériné ou discuté, remis en cause voire aboli par le Conseil de coopérative. Le Conseil ne serait rien sans la vie et la production d'une machine dont il n'est que l'institution instituante, l'appareil central ; mais inversement, sans cette réunion où il est possible d'avoir recours à un tel appareil central, y compris afin de le remettre en question lui-même en cas de crise, il n'y aurait pas cette sécurité que chacun peut ressentir et hors de laquelle il n'est nulle parole qui puisse être librement proférée en public. Cette notion d'appareil central conjoint dans son sémantisme deux idées qui définissent l'être du Conseil. D'une part, le Conseil se définit comme *fonction capitale* d'institution instituante : il est « au principe » de la vie de la classe, il en est comme le cerveau,

[649] Morin, *La Méthode I, op. cit.*, p.186.
[650] Morin, *La Méthode I, op. cit.*, p.185.

pour reprendre une image d'Aïda Vasquez et de Fernand Oury qui dans leur présentation du Conseil[651], le comparent à certaines parties du corps, caractérisées par leur fonction (le rein, etc.). Le seul ajout que nous pouvons faire à cette comparaison aujourd'hui, après l'ancrage biologique de la sphère anthroposociale effectuée par Morin, est de souligner son caractère non plus imagé, mais sa légitimité intégrative. D'autre part, le Conseil occupe une *place cruciale* : il est au carrefour de toutes les activités de la praxis qu'il gère tout en étant lui-même interrogé, sommé par ces activités de s'en tenir à son activité propre — fonction permettant de conserver complexe l'organisation du pouvoir dans la classe. En un sens, c'est par le passage en son sein, en tant que carrefour, que s'opère l'action d'autorégulation, à la fois de la classe et de lui-même, dont le Conseil a besoin pour ne pas devenir le Château kafkaïen du pouvoir macrosocial disjoint du milieu anthroposocial : un passage qui, le forçant à rester carrefour, le nourrit en matière vive sur laquelle il exerce son autorité et entretient sa légitimité de centre du pouvoir. L'être institutionnel du Conseil tient dans cette dialectique entre sa fonction et sa place : nous anticipons ici sur les développements autour des notions d'ouverture et de passage. La puissance de la Loi ne pourrait être réelle s'il n'y avait pas cette possibilité phénoménale, cas par cas, de travailler le principe organisateur lui-même. On retrouve là une idée-clé de la complexité : la boucle rétroactive ne naît pas d'une rétroaction négative ou d'une régulation : elle *est* les deux[652], plongeant d'emblée toute machine dans une logique (une « métalogique » pour être rigoureux) de l'organisation active (« actuelle », pour anticiper sur un terme que j'emploierai dans la seconde partie de cette enquête). En d'autres termes, l'idée de boucle n'est pas une idée morphique, c'est une idée de processus rétroactifs qui assurent l'existence et la constance de la forme[653]. La forme elle-même est formée, se forme elle-même dans son travail d'intégration et dans l'éco-intégration dont elle fait elle-même l'objet (cf. le chapitre précédent). Le modèle d'un tel établissement de l'unité et de la totalité systématique ne consiste donc plus une vision hiérarchique, qui fixerait le Conseil comme

[651] Vasquez, Oury, *Vers une Pédagogie institutionnelle*, *op. cit.*, p.83sq. On voit à cette occasion que la richesse de la classe, et ici celle du Conseil, n'est que partiellement rendue par ma propre approche : ce n'est qu'au fil de mon enquête que j'espère rendre compte de cette complexité que, dans leurs écrits, les praticiens ont au contraire pour but théorique de rendre en un seul mouvement textuel.
[652] Morin, *La Méthode I, op. cit.*, p.184.
[653] Morin, *La Méthode I, op. cit.*, p.184.

l'instance la plus « haute », ou au contraire comme le « fondement » de la classe, selon la polarité véhiculée par le sémantisme du terme « principe » (princeps d'un côté, principiel de l'autre) : si le Conseil est un centre de pouvoir, c'est en vertu de la position de carrefour, mais cela n'implique en rien que la classe voit ses frontières, ses grandes régions d'existence figées à partir du moment où le Conseil en aurait décidé. Le Conseil n'est un centre qu'en vertu de sa capacité à maintenir ouverte les frontières de la classe à ce qui lui est extérieur, car cette extériorité est ce qui tout à la fois l'intègre (éco-intégration de la classe dans le « tissu urbain ») et lui procure de l'énergie et donc s'intègre à son fonctionnement : mais, surtout dans ce second cas de figure, cette énergie est contingente dans son advenue, et les institutions de la classe peuvent, en tout lieu de la vie de la classe, avoir à embrayer sur elle. Le Conseil peut voir angoisse et désir faire irruption en tout lieu, y compris en son propre sein : les institutions doivent répondre avec pertinence à ces nouveaux éléments qui influent sur l'organisation de la classe. La formalité de la Loi ne scelle pas le devenir de sa valeur. : la résonance de cette souplesse organisationnelle se fera pleinement entendre dans notre analyse de l'institution, et prendra tout son sens lorsqu'on la rattachera à la notion de régime de fonctionnement. Je renvoie par ailleurs aux remarques concernant la fonction groupale de « faire peuple » pour une analyse plus précise de la fonctionnalité de cette boucle dans l'organisation institutionnelle de la classe. Cette ouverture de la valeur laisse à son tour ouverte l'espace de la classe — et c'est sur cette base que le prochain chapitre reprendra pour aborder la notion de polymorphie des institutions.

Un tel fonctionnement machinique assure la fonction de totalisation sans laquelle il n'est pas possible de concevoir un soi complexe pour notre praxis anthroposociale — mais il assure également que cette fonction ne fige jamais la vie du groupe en un moment de la dialectique culturelle isolé dans sa positivité, ni en une institution hypostasiée en règlement intouchable. On peut établir une équivalence entre totalité rétroactive et totalité non-identitaire, ce qui n'est pas sans nous rappeler, dans un autre domaine, la négativité adornienne.

iii. Être et production de la valeur praxique (boucle, dialectique institution/culture et médiation)

Mais en quoi, dans la matérialité des situations, cette boucle est-elle rendue possible ? De quel moyen notre analyse de l'autorégulation et de la production d'une totalité au sein du champ praxique dispose-t-elle pour ne pas tomber dans les apories réalistes auxquelles semble ne pas avoir échappé la notion de soi dans le champ biologique ? Il faut étudier cette question en deux temps : dans l'immanence de la praxis avant tout, ce qui va couvrir le champ de toute cette thèse ainsi que l'étude de la culture de la classe ; de façon plus abstraite, ensuite, à partir de la notion de médiation, dont la législation ne se limite pas à la classe et s'étendra à tout le circuit praxique qui rend possible l'existence d'une classe coopérative et de l'aire culturelle de la pédagogie institutionnelle. Donnons un bref aperçu de ce programme, qui nous aidera à mieux appréhender ce que comprend, dans son abstraction génésique, la notion de boucle.

La régulation immanente de la praxis est effectuée dans la constante surveillance du structural par le phénoménal, au point de leur rencontre symbolique/imaginaire que sont les êtres de valeur, à la fois lieux de la Loi et êtres de culture : les institutions, les lieux symboliques, essentiellement les lieux de parole et au premier chef le Conseil. L'étude de la culture de la classe reviendra sur cet embrayage du culturel sur l'institutionnel, du domaine de la croyance sur celui de la confiance. Pour comprendre comment le Conseil occupe une telle place dans la machine de la classe, il faut souligner qu'il remplit, au sein même de la structure de la classe, la fonction de symbolisation d'elle-même. Il s'agit là d'un trait définitoire sans lequel on ne peut parler de structure, et qui peut être rattaché aux dimensions symbolique et imaginaire qui rendent possible l'émergence d'une réalité structurale. Participent également de cette fonction, mais à d'autres niveaux (souvent inférieurs) et selon des caractéristiques propres, l'ensemble des autres témoignages symboliques et imaginaires d'une vie culturelle : les autres lieux de parole, les créations, les rites, etc. C'est ce que l'on verra dans l'étude de la culture de la classe. Contentons-nous pour l'instant de noter que le Conseil est un être culturel[654]. Par là, il participe de façon spécifique, et particulièrement forte,

[654] Plus précisément, le Conseil est une « idole », au sens que donne François Rastier à ce terme : il s'agit d'un objet culturel situé à la frontière qu'il nomme transcendante, ou distale, qui passe entre le monde absent (zone distale, l'aire du « il ») et le monde obvie (qui rassemble la zone identitaire, aire du « je », et la zone proximale, aire du « tu »). Au rang des idoles, on peut également

à renforcer l'image que la classe a d'elle-même, en ne se contentant pas néanmoins de n'être que cela : il est une image sur laquelle il est possible d'agir, une image qui elle-même peut agir sur la vie, au moyen des discussions, votes, lois, etc. Ce dont il est investi en propre par rapport aux autres symbolisations de la classe, c'est cette valeur universelle de la Loi, qui vaut en tout lieu où existe la loi de la classe (cf. la polymorphie de la notion d'institution, étudiée lors du prochain chapitre) et où chaque sujet a le droit d'évoluer librement. Car, en ce qui concerne à la fonction structurale de symbolisation, le Conseil n'est pas un être culturel au même rang que les autres : comme l'indique déjà le sémantisme du terme d' « institution instituante » dans son caractère non seulement redoublant mais récursif, il représente ce point de la réalité de la classe où le symbolique conjoint la dimension de représentation de soi (que le Conseil a en commun avec toutes les symbolisations culturelles) et la dimension d'organisation de soi (que le Conseil tire de la fonction institutionnalisante de toutes les lois qu'il unifie et qui, simples règles techniques, ne sont pour chacune d'elles que des règlements restreints, localement pertinents et efficaces). Le Conseil est donc à la fois le cerveau et le cœur de la classe coopérative, dimension qui apparaîtra pleinement lors du prochain chapitre, à propos de la dimension polymorphique de l'institutionnalisation.

Ce qu'il importe surtout de voir, c'est en quoi la vie culturelle d'un groupe praxique n'est pas qu'un épiphénomène « sans conséquence », qui au mieux doterait une classe d'un développement de l'inventivité et de l'expression de chacun (« l'art enfantin » à laquelle on a souvent cantonné les réussites de l'École moderne). Une dialectique s'instaure entre l'institutionnalisation de la classe et la richesse culturelle du milieu qu'elle instaure. L'effet de feedback du culturel sur l'institutionnel est réel : sans cette croyance des sujets dans leurs lois, jamais ils ne s'engageraient dans la vie institutionnelle, et jamais ils ne feraient du Conseil ce lieu de la machine où le phénoménal et le structural se rejoignent et s'autorégulent. Sans un

---

compter les rituels, les œuvres d'art, les codes juridiques, mais aussi les théories philosophiques, scientifiques et religieuses, etc. Les idoles se distinguent des fétiches, qui sont les objets de la frontière empirique, ou proximale, et passant au sein du monde obvie entre la zone identitaire et la zone proximale. Cette catégorie du fétiche comprend entre autres l'outil, l'objet transitionnel, les parures et « sans doute aussi les fantasmes ». (François Rastier, « Anthropologie linguistique et Sémiotique des cultures », *in* François Rastier, Simon Bouquet, dir., *Une Introduction aux sciences de la culture*, Paris, PUF, Formes sémiotiques, 2002, p.253.) Mais cette précision n'est ici qu'une remarque apéritive : elle prendra toute la place qui revient aux approches sémantiques de Rastier dans la partie de cette enquête réservée à la culture de la classe.

sentiment, non seulement de confiance de chacun dans la loi, mais de croyance en cette Loi, il n'y aurait pas ce « sentiment de soi », fait à la fois de symbolique et d'imaginaire, au nom duquel toucher à la Loi du groupe, c'est toucher le groupe, et donc soi-même lorsque l'on se sent appartenir à ce groupe. Le soi établit une relation d'appartenance et d'identification, qui n'a pas tant à voir avec le sujet, ce sujet qui fonde l'éthique de la praxis, qu'avec l'unité culturelle du groupe au sein duquel une image de soi peut se conformer. Mais on retrouve le risque, toujours présent, que l'identité culturelle ne vienne écraser, dans ce formatage, la singularité du sujet : d'où, toujours à préserver, ce circuit entre l'action institutionnelle défigeante et l'action culturelle identifiante. Ce qui fonde derechef à parler d'une réelle dialectique entre l'institutionnel et le culturel. Bref, si la praxis est un lieu de vie, elle obéit à cette règle :

> L'organisation de la régulation doit être elle-même régulée par la régulation qu'elle crée. La régulation vivante comporte donc une régulation récursive du régulant par le régulé[655].

Venons-en à présent à ce qui permet cette autorégulation de la classe non plus dans son mouvement dialectique, mais en tant que cet atome de base à tout l'édifice, présent dans chaque moment de la dialectique et dans son principe même : le concept de médiation. Qu'est-ce qui tout à la fois permet au soi de la classe de devenir autos ? C'est-à-dire : Qu'est-ce qui, à hauteur du champ macrosocial, permet aux praticiens (tant les enfants que l'adulte) de pouvoir devenir et de rester maîtres de l'être de leur praxis sans sortir de son existence[656], et de ne pas céder cette maîtrise à une autre instance professionnelle (experts, formateurs, etc. : les universitaires et l'administration) ? Qu'est-ce qui permet à une petite fille de s'emparer du Conseil de sa classe et de proposer de faire une loi pour mieux circuler dans les couloirs, c'est-à-dire hors de la classe, et, s'autorisant d'une Loi commune pour bouleverser une hiérarchie de statut et de niveau d'intégration, remet pour la première fois en cause ce qu'Oury appelle le « caporalisme scolaire[657] » ?

---

[655] Morin, *La Méthode I, op. cit.*, p.195.

[656] Sans « s'en extraire », pour prendre la position royale du théoricien : bien souvent, les théoriciens de la classe sont ceux qui n'y veulent ou n'y peuvent plus mettre les pieds ni la tête…

[657] Cet épisode est profondément analysé par Fernand Oury dans « Marcher seuls ou la fin du caporalisme scolaire ? », *in* Pochet, Oury, *Qui c'est, l'conseil ?*, *op. cit.*, p.202sq. Voici son *incipit* afin d'en donner l'esprit. Il s'agit d'une lettre que Fernand Oury joint au texte proprement dit, lorsqu'il l'envoie à Catherine Pochet au mois de décembre : « T'en souvient-il ? Tu m'avais demandé : « Qu'est-ce que tu trouves d'important dans tout ça ? » Et je t'avais répondu : la proposition de Sabine au Conseil du 2 décembre : « On avait décidé qu'on montait deux par deux sans faire de bruit. *Ceux qui montent tranquillement, est-ce qu'il peuvent monter tout seuls ?* » Je disais : « C'est important, d'un point de vue un peu théorique, c'est la première fois qu'une gamine touche à

Qu'est-ce qui permet d'instaurer un circuit par lequel phénomène à réguler et organisation régulatrice entreraient dans une relation bouclée, une récursivité et un dialogue complexe jamais interrompu ? La médiation. Cette notion, éminemment anthroposociale puisqu'elle constitue l'entrée du symbolique dans le règne du réel/imaginaire, a déjà été évoquée dans le premier chapitre de la partie précédente, et sa vertu poiétique à régime praxique fera l'objet du le prochain chapitre. Si elle trouve sa place dans le présent chapitre, c'est que la boucle lui est étroitement liée. La boucle est la médiation de soi par rapport à soi. Si une médiation est ce qui introduit un tiers élément entre deux éléments en rapport immédiats, et si on considère en particulier le cas de l'analyse institutionnelle comme la recherche d'un modèle tiers grâce auquel il est possible pour les praticiens de se décoller de leur propre image, alors la médiation correspond bien à cette conservation d'un circuit, c'est-à-dire un tout qui jamais ne brise sa continuité, et conserve donc entière la possibilité pour les êtres qui l'empruntent de retourner à soi. Grâce à une telle dialectique, la valeur d'échange au sein de la praxis n'est jamais abstraite au point d'être absolument hypostasiée et d'échapper complètement à la maîtrise de l'être empruntant ce circuit, qui peut rester propriétaire de sa valeur d'usage. J'entends par « êtres empruntant ce circuit » toutes les présences subjectives des individus dans la classe qui décident, à travers leur demande, leur statut, les objets ou les créations dont ils apportent la matière au circuit symbolique de la valeur de la classe. La valeur d'échange d'un tel être est une qualité abstraite, proche de ce que l'on peut appeler un principe : c'est ce qui fait que la monnaie intérieure permet de réguler les échanges entre sujets, de faire embrayer ces derniers sur la dimension de la valeur, et de neutraliser les surcharges imaginaires qui emprisonnent les relations entre individus, précisément grâce à l'introduction de médiations entre eux. Le principe abstrait et médiateur par excellence étant à cet égard l'existence et la reconnaissance de la Loi de la classe. Mais dans ses actualisations phénoménales, cette valeur d'échange voit dépendre d'elle le sort des différentes valeurs d'usages des objets qui participent du circuit auquel elle s'identifie. Or, ce qui caractérise une praxis, c'est que dans ce circuit les objets doivent aussi être considérés comme des présences subjectives vives : la valeur ayant cours dans ce circuit n'est pas

---

l'institution École. Ça sort de la classe, c'est hors de portée pour toi ; là, tu n'as plus de pouvoir, etc. » Tu m'avais expliqué ton système de permis de conduire (qui ressemblait à ce que j'avais mis en place dans une colonie maternelle en 1951) (…). » (p.202).

qu'une valeur marchande et réifiante, mais une valeur relevant de l' « économie générale » tel que l'entend Bataille. Il est clair qu'à aucun moment ces sujets ne doivent perdre le lien de manipulation qu'ils entretiennent avec leur propre valeur : un circuit doit donc s'effectuer entre l'étalon qui fonde la valeur accordée aux choses et aux êtres dans la classe, et les sujets qui investissent leur croyance et leur confiance dans un tel étalon, à la vie duquel ils participent dans leur faire et dans leur être. La notion de praxis prend alors sa signification proprement marxienne de propriété par les producteurs eux-mêmes des moyens de production, et plus fondamentalement, des moyens de régulation de la valeur de l'ensemble du système. À cette condition seulement, on peut parler d'un véritable contrôle matérialiste de la valeur, sans pour autant que cette dernière soit réduite et niée dans sa dimension symbolique, et dans le statut qu'elle prend dès le moment qu'elle fait l'objet d'une croyance, et donc d'une identité stable, référence isolée des fluctuations de la production (du moins le temps que les crises que connaît le système symbolique n'altèrent pas de façon définitive la croyance et les fondements d'un tel système, auquel cas on assiste au passage à un autre système de production des valeurs). Ce que peuvent manipuler les praticiens, et par quoi ils peuvent arriver à maîtriser l'ensemble de leur système symbolique, c'est évidemment ce qui relève de la valeur d'usage, donc du circuit production/consommation : il ne saurait s'agir de maîtriser directement la valeur d'échange, qui est un principe et à ce titre ne se peut manipuler. Arriver à mettre en place un tel circuit de production/consommation au sein duquel les êtres de la valeur sont directement reliés à la présence d'un sujet, c'est ce à quoi tend toute mise en place institutionnelle d'une praxis. Quand un tel circuit praxique arrive à être mis en place entre valeur d'usage et valeur d'échange, alors cette dernière peut être touchée par le travail du circuit de la valeur lui-même ; et ce travail, c'est ce que permet le bien nommé « Conseil de coopérative », l'institution instituante qui décide des lois, des normes et des valeurs reconnues par le groupe.

C'est dans cette boucle que se situe le rapport entre le sujet et la structure de la praxis, et nous retrouvons le Conseil, dans sa consubstantialité (au sens propre) à la praxis : dans la fonction capitale et à la place cruciale qui définissent son être, il emporte l'être de la classe toute entière. De la seule production

(production d'une éducation réussie), nous vérifions encore une fois qu'il est artificiel de séparer l'enjeu d'une augmentation (ou d'un écrasement) de l'être. En effet il ne faut pas limiter le rôle de la médiation à une seule régulation, qui n'est que la forme concrète de sa mise en pratique. Il s'agit d'un principe beaucoup plus substantiel au sein de la machine complexe. La médiation, ouvrant sur le circuit, est profondément fidèle à la notion de polyboucle, notion qu'elle « poiétise », qu'elle fertilise dans les limites de son règne propre qu'est le symbolique : non seulement elle crée automatiquement, en introduisant un tiers médiateur, une boucle de plus et augmente l'aire initiale du système, mais ce faisant, elle met d'autant plus les deux individualités travaillant autour de l'objet médiateur en mesure d'établir d'autres médiations, c'est-à-dire d'autres boucles, lesquelles appelleront à leur tour un redéploiement de la complexité de la situation, etc. Il y a augmentation de l'aire, du « pneuma » praxique par le jeu des médiations. La praxis comme polyboucle a donc bien pour but la production et l'augmentation de ce que l'on peut appeler de l'être, à savoir à la fois de l'organisation et de la matière intégrée à cette machine organisationnelle. Et cette boucle, telle qu'elle est mise en fonctionnement par la médiation, se retrouve à plusieurs niveaux : au sein de la praxis de la classe, mais également entre différentes praxis, et entre différents niveaux de praxis : c'est dans la possibilité d'un libre passage de ce circuit que réside la qualité du Collectif à hauteur de la praxis, et cela se retrouvera dans le repérage effectif d'une aire culturelle telle que la pédagogie institutionnelle, et enfin au niveau d'un champ praxique.

iv. La machine artificielle dans la boucle praxique de la machine-classe

La définition systémique de la machine anthroposociale correspond à la praxis telle que j'y identifie la classe coopérative, mais elle peut aussi concerner toute société : la théorie de Morin se situe à un niveau anthropologique fondamental. À partir du XIX^{è} s. occidental, au sein des mégamachines sociales devenues industrielles, va s'accélérer à travers tout le tissu social la création de machines artificielles de prothèse (moteurs, moulins, tourbillons/turbulence/explosion, etc.) : la machine anthroposociale s'est branchée sur les forces génésiques et poiétiques de la physis, sur ses formes motrices primordiales. L'automatisme apparaît : dès lors, une commande jusque là externe devient interne (programme) et organisatrice

(ordinateur). Mais ces machines artificielles ne sont pas vraiment des machines car elles n'ont cependant pas pu développer de la générativité organisationnelle, seulement de l'organisation phénoménale, celle qui produit des produits, et non ses moyens de production et soi-même. Cette générativité organisationnelle se trouve dans la société machiniste. Les carences génératives de la machine artificielle, considérée isolément ne font plus problème si on conçoit son insertion anthropo-sociale : en produisant des objets plus complexes et organisés que les matières premières qu'elle reçoit, elle contribue à produire de la néguentropie sociale et, bien qu'elle ne soit que fabricative, quand elle produit des objets d'un modèle nouveau, la sève poiétique qui irrigue la société traverse son être et s'exprime en ses productions. Bref, en tant que fragment de la mégamachine qui la produit, la reproduit, la fait évoluer, la machine artificielle accroît la compétence, la puissance productive et performante, elle développe la praxis[658] de la mégamachine anthroposociale. (La Méthode I 168) Cette description observe le principe d'une intégration unifiante au sein d'une grande « machine de machines ». Pour utiliser un terme que le prochain chapitre définira, on peut dire que Morin nous décrit ici une intégration à régime macrosocial.

Mais si l'intégration à régime praxique diffère de lui, ce n'est pas pour une raison de matériau (on l'a déjà vu, par exemple autour de la question des langues des enfants par rapport au discours propre à la culture de la classe). Aussi, la classe coopérative utilise également de telles machines : qu'est-ce qu'une imprimerie scolaire ? Sauf que lorsque la praxis intègre elle-même ces outils, ces artefacts deviennent des adjuvants et des sources de plus-value par rapport à des critères de valeur dont la définition relève d'une économie générale : c'est-à-dire avant tout en les resituant à leur place anthropologique, dans une approche complexe et non simplifiée aux seuls critères de l'économie de marché. Ce type de machines n'est donc pas exclu de la machine de la classe, et il suffit de se rappeler que la pédagogie institutionnelle est née du « matérialisme scolaire » de Freinet, à laquelle elle est redevable de toute l'organisation des méthodes de travail. Ce n'est pas par hasard que l'imprimerie pourra faire l'objet d'une transformation en un formidable métier à

[658] Ici, dans le cadre de l'exposé donné par Morin, il faut entendre « praxis » au sens précis de « boucle générative », sens plus limité que celui que lui confère ma propre enquête, dont l'extension englobe les dimensions à la fois organisationnele et dynamique, ontologique et active. (Cf. *supra*, note débutant par : « Néanmoins, dans le cadre de la méthode, (…) ».)

grandir et à apprendre, au lieu de ne rester que « la grosse boîte sur l'armoire » : en puisant à l'énergie du désir, elle prendra une valeur fantasmatique, qui donnera à son tour naissance à tout un processus productif d'où sortiront des créations imaginaires, des textes imprimés, des exemplaires du Journal vendus, un réinvestissement des bénéfices dans la caisse de la coopérative, des apprentissages qui permettront aux élèves de progresser scolairement, et de grandir.

La distinction entre le régime praxique et le régime macrosocial tient dans la qualité de la poièsis produite à hauteur de sujet, donc sur la prise en compte de la singularité de l'humain. Autant d'enjeux qui vont guider toute l'édification de la machine praxique, et que nous étudions dans les chapitres prochains. Ce qui nous amène à préciser le vocabulaire et les niveaux de ce système d'intégration, à propos de la notion de machine, qui de riche, risque devenir lâche d'emploi, et ce pour une même raison : la polysémie que lui permet sa base physique.

En un sens, les machines au sens d'artefact participent de la même intégration que les autres machines anthroposociales à la condition qui intègre tout ce qui relève de l'anthroposocial au physique ; néanmoins, il ne serait pas possible de mettre sur une même ligne intégratrice les systèmes organisationnels que sont les entités de troisième type (regroupements sociaux) et les artefacts qui sont vitalement incapables de produire l'énergie néguentropique dont elles on besoin. Si l'on peut, certes, établir un parallèle entre l'éco-intégration de ces deux types d'êtres machiniques dans un milieu sur lesquels ils sont branchés, les artefacts restent fondamentalement démunis de la capacité poiétique de fabrication d'autos. Or, cette instrumentalisation qui prive tout être de son propre appareil organisationnel et autonome, c'est bien ce que vise un appareil macrosocial, de toute situation de production et de reproduction sociale et matérielle tombant sous sa domination. C'est pourquoi si une classe coopérative répond aux critères d'une praxis, il serait impropre de la confondre avec un pur instrument de domination ou de production, à laquelle se réduit le fonctionnement d'une classe « traditionnelle », telle qu'elle est pensée par la plupart des approches sociologiques du champ de l'éducation. Une praxis ne peut fonctionner automatiquement, à l'inverse d'un automate ou de la situation de production industrielle type ; elle demande une présence et une

(sur)veillance permanentes de la part du sujet. Sinon, la vie de la classe régresse à régime macrosocial, c'est-à-dire : décline, voire meurt en tant que praxis. Souvenons-nous qu'en temps de fondation, sa précarité l'expose d'autant plus au danger que représente l'inertie de comportement des nouveaux arrivants dans le monde coopératif et institutionnalisé, et qui n'ont alors que des réactions d'agents de champ. La classe rencontre alors les risques constants d'un retour à la forme morte de départ, à la classe traditionnelle par manque de « carburant », c'est-à-dire de désir et de pertinence. On peut alors qualifier cette inertie de rétrogradation du régime praxique au régime macrosocial.

> La machine (…) : au moindre défaut de vigilance de ta part, elle parle à ta place et rétablit l'ordre antérieur[659].

La machine, fût-elle une praxis, ne peut ignorer son intégration fondamentale à la mégamachine du champ. Mais de façon tout aussi vitale, elle ne peut non plus ignorer que son éco-intégration seule peut sauver la complexité anthroposociale en elle.

Dire qu'une classe coopérative est une praxis, c'est donc dire qu'elle crée de l'être comme aucune autre configuration situationnelle ne l'aurait permis. Mais ce n'est pas dire qu'elle nie ce qu'il y avait auparavant à la place qu'elle vient occuper : à savoir la place d'une classe traditionnelle à laquelle s'attendent les enfants. Autrement dit, la classe coopérative ne nie pas l'être des enfants, mais accueille la matière existentielle qu'ils amènent avec eux, justement pour leur permettre de la (re)travailler avec des outils institutionnels et symboliques — on l'a surtout vu lors du chapitre introductif « Naissance d'une classe coopérative », à propos de « Mme. P. », l'ancienne institutrice des élèves de Françoise Thébaudin. Créer praxiquement de l'être, ce n'est pas plus envahir l'ensemble du champ éducatif, le « coloniser » ou y prêcher la bonne parole : l'augmentation de l'être de la classe n'a rien à voir avec cette dimension quantitative et imaginaire qui définit par opposition l'augmentation de capital symbolique des situations qui visent au monopole au sein de leur champ macrosocial (ce qui ne sera pas sans conséquences lorsque l'on en viendra à étudier les relations entre les deux champs hétérogènes, praxique et macrosocial). L'augmentation praxique d'être est une intensification de l'organisation structurale et de sa production de

[659] Pochet, Oury, *Qui c'est, l'conseil ?*, *op. cit.*, p.133.

néguentropie. À cela se résume ce que l'on peut nommer l'être dans la praxis. D'où ma référence à la théorie morinienne[660]. Aussi, la problématique de la praxis est-elle essentiellement autocentrée sur le plan de son accroissement d'être (son anti-expansionnisme foncier qui la rend atopique, incompréhensible selon les critères de la seule macrosociologie). Concomitamment, elle est fondamentalement éco-centrée, pour reprendre le terme de Morin, lorsqu'il s'agit de se brancher sur ce qui lui apporte cette énergie sans laquelle toute machine s'éteint par entropie. C'est ainsi que l'ouverture est une qualité tout aussi indispensable au fonctionnement d'une machine praxique, et qu'elle apporte à la praxis et à ses institutions de l'existence, sans laquelle elles ne seraient que des artefacts au point mort. Cette existence recouvre deux domaines : l'extérieur (exister, c'est se repaître d'altérité : le « tissu urbain » et familial, etc.) et le sujet (ou plutôt l'angoisse et le désir, moteurs inconscients de toute quête existentielle de la réponse au « Qu'est-ce que je fous-là ? »). C'est l'ouverture à ces deux sources d'énergie inépuisables que toute la praxis travaille, dans l'accueil quotidien que son organisation permet, dans la souplesse institutionnelle qui rend possible l'écoute, la lecture, l'interprétation et le travail du contingent, et dans l'instauration d'une qualité de présence qui témoigne de la présence (ou de l'absence) d'un Collectif (c'est ce que les chapitres suivants étudieront). Venons-en donc à présent à ce que peut signifier cette notion d'ouverture dans notre concept de machine.

5. L'ouverture produit de l'existence

La quatrième et dernière caractéristique de la machine organisationnelle, après l'organisation, la récursion et la boucle, est son ouverture. Ce terme est à entendre de façon polysémique : toute machine étant éco-intégrée, elle est ouverte « à l'extérieur », mais elle peut aussi être ouverte sur ce qui apparemment lui est intégré : le sujet (cf. le chapitre de la partie précédente sur la singularité, et le chapitre à venir sur le Collectif). De façon plus générale, on peut dire que la machine vivante est ouverte sur ce qui n'est pas elle

[660] Néanmoins, dans le cadre de *La Méthode*, Morin limite le terme de praxis à cette boucle, alors que je n'y vois quant à moi que l'archétype de la situation anthroposociale dans toute sa complexité. Il y a là une distinction de vocabulaire, qu'il s'agit de préciser mais qui ne doit pas nous faire oublier ce qui prime sur elle : la connivence des enjeux théoriques entre la méthode morinienne et la présente enquête. Étudier le machinique et le topique du sens dans une praxis, c'est établir la boucle complexe qui s'établit entre ces différentes dimensions au sein de cet être praxique et de son organisation.

mais sans quoi elle ne serait pas elle-même. On voit se dessiner ici le visage du négatif, qui ne cesse de revenir dans nos analyses. Le terme de négatif a ceci d'avantageux, dans notre terrain anthroposocial, par rapport au couple soi/non-soi, qu'il désigne l'ensemble de tout ce qui reste hors de la maîtrise directe de la volonté symbolique, dialectisée, de construction d'un tel soi : il désigne la place et le statut du sujet dans sa dimension inconsciente ; mais il peut aussi s'agir du monde, au sens sémiotique, qui lui aussi a à voir avec la question du singulier, puisqu'il est impensable sans aborder la question du corps propre du sujet sémiotisant ; enfin, le négatif peut désigner le monde environnant, « phéno-physique » pour reprendre la terminologie employée par François Rastier[661]. La praxis en tant que machine complexe doit donc gérer l'ouverture à tout ce spectre de la négativité ; on peut à ce titre considérer notre parcours à travers le machinique comme une déclinaison des relations d'ouverture entre praxis et négativité. Je ne vais donc pas m'y attarder en soi dans cette fin de présentation générale du concept de machine, mais seulement fixer les modalités générales de cette ouverture d'un point de vue systémique.

i. L'incertitude soi/non-soi

La promotion de la fonction d'ouverture naît du constat établi, dans le domaine physique, par le deuxième principe de la thermodynamique, à savoir l'entropie, et qui veut qu'aucun système, aucun être ne peut isolément se régénérer[662]. Ce principe, traduit dans les termes de la complexité, indique le mouvement de complexification croissante de toute praxis : à partir de contraintes initiales et d'interactions, le désordre produit à la fois de l'ordre et de l'organisation ; à partir des transformations induites par cette émergence praxique, ordre et organisation produisent à leur tour du désordre ; bref, tout ce qui produit de l'ordre et de l'organisation produit *aussi* irréversiblement du désordre. La notion d'entropie rend incontournable l'irréversibilité temporelle ignorée par les lois physiques[663]. L'insuffisance du principe vient de ce qu'il est privé d'un support organisationnel, et qu'il est soit confiné dans une thermodynamique close, soit universalisé en principe statistique abstrait qui ne connaît que de la probabilité, et ignore que tout ce qui

[661] Rastier, « Anthropologie linguistique et Sémiotique des cultures », art. cit., p.247.
[662] Morin, *La Méthode I, op. cit.*, p.73.
[663] Morin reprendra toutes ces questions, et interrogera en particulier le socle aristotélicien de la logique soutendant la physique classique, dans le tome IV de *La Méthode* (à la suite d'autres penseurs de la complexité, en particulier Castoriadis).

existe et se crée est de l'improbable devenu nécessaire de façon contingente, ayant émergé *hic et nunc*. Ainsi, la vertu principale de ce principe est d'apporter le désordre dans le système clos de la physique classique, et d'initier une désintégration de l'ordre simplificateur : son universalité et sa radicalité sont négatives. Morin cite Serres à ce propos : « Le second principe est universel dans ce qu'il interdit : le mouvement perpétuel. » Toujours il y aura une dimension de dégradation et de dispersion, et nul être organisé ne peut échapper au processus de dégradation, désorganisation et dispersion. Nul vivant ne peut échapper à la mort et toute création, toute génération, tout développement, et même toute information doivent être payés en entropie.

C'est sur ce socle que la lecture de ce principe par l'épistémologie complexe de Morin tire une conclusion non prévue : le principe d'entropie fait surgir en creux le problème de l'organisation et de l'ordre, qui ne sont pas en eux-mêmes pensés par le principe d'entropie, alors qu'ils représentent la seule réponse active possible face à, et au sein de cette loi universelle. En ce qui concerne la fonction d'ouverture à proprement parler, elle recouvre la gestion par la machine autopoiétique de relations entre soi et non-soi. Il s'agit alors de ne pas tomber dans le travers réaliste déjà évoqué, et qui réside au fond de toute référence au concept de soi : celui de la croyance en une frontière qui garantirait de son intégrité et de son identité. La limite soi/non-soi n'est pas à aborder immédiatement, et la distinction entre les deux est déjà une production productrice d'identité, dans l'opération de laquelle on peut déjà déceler la présence, dans le règne de la nature, la présence d'un soi. En ce qui concerne plus proprement la sphère anthroposociale, on peut dire que le soi, dans les stades imaginaire et symbolique de son émergence, est étroitement lié au processus sémiotique qui produit le mondain. Dans cette construction positive d'un soi, le non-soi revient, là encore, comme l'un des divers visages du négatif : son visage le plus automorphique, c'est-à-dire directement lié, producteur et produit, à la figure de soi-même que chaque individualité ne peut manquer de se façonner, et dont l'anthropomorphisme et autres les sociocentrismes ne sont que des dimensions induites par la dimension spécifiques au vivant humain. Conserver une ouverture sur ce négatif est indispensable pour toute individualité, sous peine de ne pouvoir être « branchée » sur son environnement :

hors de cet éco-intégration, nulle énergie ne pourrait venir alimenter l'effort de néguentropie qui guide toute organisation vivante.

ii. L'ouverture active emporte l'être praxique

Une incertitude quant à cette limite soi/non-soi doit donc être maintenue par la praxis, constitutive de son statut ; ce qui importe, et qui ne doit pas être laissée dans l'incertitude, c'est sa gestion, ainsi que le non-isolement dans lequel elle maintient « ce qui » fonctionne selon le principe polybouclant de la praxis. La circulation est ce qui compte plus que les entités, instables, des deux pôles de soi et de non-soi. Et cela vaut dans les deux sens de la circulation entre « l'extérieur » et « l'intérieur ». La question de l'aire de législation ne se résout pas comme on le ferait pour des surfaces fixes extérieurement délimitées, et l'ouverture est une problématique spatiale qui ne relève pas de la physique, mais d'une vision symbolique. Dans la classe, l'appartenance à l'espace de la loi n'est pas une question d'être physiquement présent ou non dans les quatre murs : l'être-là se situe au-delà de ce seuil étique de présence. « Naissance d'une classe coopérative » nous a montré en quoi il est impossible pour la loi de la coopérative de s'imposer par la force. Puisqu'il est impossible de faire vivre une telle classe sans désir, ce sont les sujets eux-mêmes qui ont le destin de la classe entre leurs mains, et peuvent en un instant détruire cette loi abstraite que rien ni personne ne leur impose sinon le groupe dont ils sont les membres responsables et directeurs : la soumission à la Loi sous le seul signe de l'arbitraire ne vaut pas. Certes les murs de la classe marquent la limite de la loi de la classe au regard de la loi macrosociale : dans les couloirs, dans la cour, dans la rue, d'autres lois prennent le relais de la loi de la classe, quelle que soit cette dernière. Mais quand il s'agit d'une classe coopérative, et qu'elle fonctionne à régime praxique, alors ces lois ne sont plus les seules à régir les actes des enfants ou de l'adulte « en dehors des limites de la classe ». La Loi de la praxis n'est pas la loi juridique qui fait les frais de l'ironie pascalienne : que son sujet évolue en-deçà ou au-delà de quelques Pyrénées que ce soit, peu importe pour elle, dont le royaume n'est pas délimitable macrosocialement. Sa limite est d'une autre nature[664]. Ainsi, un

[664] On peut même dire plus précisément que le fonctionnement symbolique obéit dans ce cas à une vision topique. C'est l'appartenance du sujet au topos, c'est-à-dire au lieu commun, ce repère à la loi et à la validité duquel on adhère, qui régit la fidélité du sujet à la loi. Un sujet de la classe peut respecter la loi même quand il ne se trouve plus entre ses quatre murs, et que son

sujet ne « sort » jamais de la praxis dont il participe, tout simplement parce qu'il n'en est jamais prisonnier, et parce que celle-ci n'est pas un espace délimitable, mais une condition existentielle définissable et redéfinissable en permanence, à chaque fois que le sujet renégocie le sens que constitue pour lui le fait d'être-là.

Mais une telle condition d'existence implique forcément que l'incertitude ne se contente pas de toucher la seule gestion des frontières : elle touche la praxis dans son être même de machine organisationnelle intégratrice. Rien, nul atome ni espace, n'est exempt de cet éventuel retrait du sujet s'il s'avère que le désir n'est plus présent dans l'ensemble du circuit de la valeur : la praxis est aussi fragile qu'elle est fertile, et son apparition autant que sa disparition se fait ou se défait à la manière des nœuds borroméens[665]. Ce qui définit la praxis, c'est sa dynamique intégratrice, celle précisément qui reprend le mouvement anthropologique fondamental d'aliénation au symbolique, par lequel le sujet devient véritablement un être humain et autonome par rapport à l'imaginaire et au réel. Or cette intégration n'est jamais acquise une fois pour toutes, et l'on n'a jamais fini de devenir plus humain : et de même, l'exigence constante de ne pas retomber dans un fonctionnement machinal, automatisé et négateur du sujet, fait de la praxis un lieu particulièrement formateur, dans son mouvement d'institutionnalisation permanent. Mais la praxis n'est pas pour autant « conformatrice », co-formatrice avec la logique reproductrice de « bons agents de champ » (bons citoyens, bons consommateurs, bons etc.) : sa reprise de la logique de l'aliénation au symbolique, toujours à retravailler dans son passage par la logique de la castration, ne retombe jamais en une imaginaire conformation. Si la praxis conserve une part de cette valeur formatrice, ce n'est que d'une formation à l'éthique et à l'autorégulation sur le mode symbolique, dans une aliénation à un principe dont les sujets toujours restent maîtres : hors du maintien d'un tel circuit entre le symbolique (institutions autant que ses topoi culturels) et le sujet, la praxis n'a pas son mot à dire, et c'est cette restriction, ce renoncement à une

existence embraye sur d'autres régimes de loi (dans la cour de récréation, dans la rue, en sortie, à la maison, etc.). Dans le prochain chapitre, l'étude de l'aire de la Loi et surtout de la polymorphie de la notion de Lieu préciseront le fonctionnement de cette caractéristique structurale essentielle des institutions. Mais cette dimension topique nous ouvrira également, dans une étape ultérieure de cette enquête, à tout le champ du fonctionnement culturel de la classe.

[665] On le verra, ce point, entre quelques autres, emporte avec lui la définition de l'*actualité* comme qualité définitoire de tout champ praxique.

toute-puissance imaginaire sur les individus qui participent de son aire légale et doxique, qui lui rend accessible l'impératif éthique qui la marque, de respecter la position négative du sujet dans sa singularité. La progression dialectique de la singularité de chacun et de l'identité du groupe ne cesse jamais d'entretenir ce mouvement permanent d'institutionnalisation, qui phénoménalement est un constant dialogue entre désinstitutionnalisation/réinstitutionnalisation des lois qui ne sont là que pour être efficaces localement, temporairement. C'est à travers ce mouvement que la dimension de la loi, elle, vit. S'il s'arrêtait, la vie du groupe tomberait dans une positivité qui se figerait alors en identitarisme, absoluité de l'identité de soi à soi qui signifierait immédiatement une fermeture totale à l'autre, ou plutôt à la reconnaissance de l'autre, de la présence d'une altérité. Cette négation de l'altérité est la face totalisante de la dialectique positive : l'identité de soi à soi ne se peut penser que si elle se constitue en tout du réel qu'elle régit ; ce qui ne tarde pas à dégénérer en totalitarisme.

Le totalitarisme se définit comme la volonté de réduire le négatif sous toutes ses formes. Il se tourne donc avant tout sur le négatif qui lui est interne, c'est-à-dire le sujet. Et de la présence d'une singularité, on rétrograde à une pure individualité de groupe : volonté d'une clarté totale de l'individu aux catégories d'analyses produites par le tout. Au contraire, tout l'effort de l'accueil dans la classe coopérative consiste à laisser au sujet la pénombre nécessaire pour qu'il se sente assez serein pour n'amener à la lumière, selon son rythme propre, que ce qu'il désire déclarer et qu'il est prêt à assumer au regard des autres. Le sujet n'entre dans l'aire de la praxis que s'il y trouve un principe de vie et non de mort : ensuite, il se trouve pris dans ce fameux « piège » de la classe coopérative qui n'en est pas un[666].

> Nous ne nous intéressons au statut des élèves que dans un cas précis : celui où, par un système d'institutions, les limites de la zone de compétence, de liberté et de responsabilité de l'individu sont fixées par le groupe, sachant que le maître fait partie du groupe et que son propre statut dans le groupe-classe peut être mis en discussion.
>
> (…) le sens des limites de la liberté de chacun avait varié. De frontière menacée et défendue entre de prétendus désirs contradictoires de l'adulte et de l'enfant, elles étaient devenues souvent une autre frontière, commune cette fois entre les désirs du groupe, enfants et adulte, et les nécessités d'un ordre intérieur à la classe que l'on s'efforce d'aménager ensemble.

[666] Cf *supra*, « Naissance d'une classe coopérative ».

> Par définition, la liberté d'action est maximum dans les conditions données, et c'est sur ces « conditions données » que le groupe entier s'efforce d'agir pour agrandir la zone de liberté de tous et de chacun[667].

Tournons-nous à présent vers « l'altérité extérieure ». Si cette intégration praxique obéit à une telle dialectique négative, à un tel effort d'analyse institutionnelle, elle n'impliquera pas plus une colonisation de son extérieur, étant donné qu'elle ne cherche pas à repousser des frontières matérielles et tangibles. Le telos d'une praxis n'est pas de s'assurer par une expansion une puissance symbolique d'imposition au sein du champ macrosocial, au risque de sacrifier, sur le plan de son éco-intégration, l'ouverture de ses frontières et de risquer par là de se couper de sa source d'énergie vitale. Ainsi, ce serait tuer la pédagogie institutionnelle que d'en vouloir faire la promotion à coup de persuasion et de cours : seule son efficacité dans les faits peut entraîner, sur le plan de la pertinence, l'adhésion et la conviction du sujet. ce que l'on peut exporter de la pédagogie institutionnelle, ce sont ses mots ; et suivant la situation dans laquelle on les reçoit, ces mots peuvent aider à produire du sens (quand ils sont reçus à régime praxique, par des praticiens), ou bien des *Que sais-je ?*, des Instructions officielles, des cours de formation, etc. (« Tout s'achève en Sorbonne »… à régime macrosocial). Sur un plan systémique, cela nous permet d'imaginer à la fois les limites et les modalités de propagation d'un discours et d'une pratique au sein du champ praxique, radicalement hétérogène par rapport au fonctionnement d'un champ macrosocial. Sur le plan éthique du respect, inséparable de la pertinence praxique, notons que jamais Fernand Oury n'a cherché à empiéter sur l'aire de travail des classes de ses collègues, ni par la harangue, ni par les actions de la classe. Voici à ce propos la suite immédiate de la précédente citation, continuité qui témoigne de la conscience théorique que la pédagogie institutionnelle, chez son fondateur du moins, celui que l'on surnommait « L'Ours des casernes », se situe dans un respect atopique par rapport au champ éducatif, et on ne peut plus fidèle à tout le spectre des valeurs éthiques de praxis qu'il avait mise en place :

> Risquant une comparaison, nous dirions que, ensemble, nous essayons de repousser les murs de la classe : quand le local est vaste, chacun y trouve sa place. Ne donnons qu'un exemple : d'ordinaire il est interdit de siffler pendant l'atelier, car le cours préparatoire voisin n'apprécie pas notre musique. Il a suffi d'une

[667] Vasquez, Oury, *De la classe coopérative à la Pédagogie institutionnelle*, *op. cit.,* p.412.

> remarque de Marcel : « Les petits sont pas là : on peut siffler », pour qu'on ait tous, ce jour-là, le droit de siffler en travaillant comme les nains de Blanche-Neige[668].

L'ouverture réelle qui régule les relations entre différentes praxis ne fonctionne elle-même à régime praxique que lorsqu'elle répond à des demandes réelles, émanant de sujets désireux de fonder, eux aussi, leur praxis. Il ne s'agit pas alors de colonisation (ni de la condescendance humanitaire qui en prend parfois le relais), et encore moins de leçons de maîtres à disciples, mais d'une véritable coopération entre pairs, certains étant plus compétents et plus pertinents que d'autres (d'où la libre reconnaissance de leur maîtrise par ceux à qui elle apparaît dans toute son efficacité organisationnelle), mais pas « supérieurs » pour autant. Et là encore, le régime hiérarchique, même sous ses formes les plus « modernes », ne peut pas intégrer cette immanence statutaire sans voir ses propres fondations remises en cause. Tant que la demande d'information et de formation n'émane pas de l'autre, et tant que ce circuit d'échanges n'est pas basé sur le non-agonistique, alors il n'est pas possible de parler d'une véritable relation praxique. Si au contraire c'est le cas, on aura reconnu tout simplement la définition de la Correspondance. Ainsi, la classe de Lausanne avec laquelle les Lutins de la Garenne correspondent, instaurent leur classe coopérative : débuter une telle entreprise n'est pas facile, les Lutins le savent, ils sont déjà passés par là. Leur coup de main ?

> Nous enverrons à nos amis en déroute *Nos Métiers*, qui les aidera à s'organiser[669].

Cette entraide à des centaines de kilomètres de distance peut nous permettre d'évoquer la naissance de ce tissu praxique à partir de la seule mise en place d'une situation praxique locale, avant que la suite de cette enquête ne l'aborder de façon plus complète. Dans les deux sens de la relation, qu'elle désigne une intégration à un principe ou l'expansion de l'efficacité de ce principe, la dynamique de la praxis ne passe pas par un jeu d'opposition entre deux espaces réels qui impliquerait la localisation réelle d'une frontière fixe ; elle est bien plutôt de l'ordre de ce que l'on peut nommer, dans la littérature de Chevalerie, une relation pneumatique : depuis un centre qui n'existe que mythiquement, aux yeux des seuls sujets de la loi imposée par ce centre, un principe rayonne son principe de vie selon une puissance plus ou moins grande ; la précarité de la praxis réside dans la possible extinction d'un tel souffle, en cas de cessation de la

[668] Vasquez, Oury, *De la classe coopérative à la Pédagogie institutionnelle*, *op. cit.,* p.412.
[669] Vasquez, Oury, *De la classe coopérative à la Pédagogie institutionnelle*, *op. cit.,* p.336.

participation des sujets à son aire de Loi. La légitimité du pneuma doit être fondée en permanence et ne peut reposer sur aucune assurance objective : le souffle ne vit que si l'on respire et que si, donc, l'on oxygène le corps qui active les poumons. Toute la construction institutionnelle et culturelle du « corps de la classe », pour continuer la métaphore organiciste, vise à maintenir vive cette puissance organisationnelle, « ordinatrice ». À partir de là, l'échange peut s'opérer et l'ouverture peut permettre d'établir une véritable vicinalité, grâce à laquelle la classe va enrichir les liens qu'elle entretient avec son écosystème et, ainsi, diversifier ses sources d'oxygénation et d'énergie. Un air et une énergie dont elle va elle-même, bien sûr, être productrice pour d'autres praxis. Par exemple, après avoir confectionné un album, la production ne va pas rester dans les entrepôts de l'usine ou à la seule disposition des artisans, mais circuler, sous différentes formes… Et parfois la vicinalité peut prendre des dimensions bien élastiques :

> (…) un résumé [de l'album[670]], publié dans le journal, a provoqué — et pour la première fois — des réactions orales et écrites de la part des parents, avant d'engendrer un travail de quinze jours chez les correspondants, où la branche a sévi aussi, à 900 km de chez nous[671].

Mais à la différence du roman de Chevalerie, ce n'est pas par pur enchantement que cette circulation de la valeur s'établit. La classe coopérative ne fonctionne pas que sur de l'imaginaire, et cette croyance commune doit être articulée sur de la pertinence, sans laquelle nulle confiance ne saurait tenir bon face aux crises que peut rencontrer tout groupe scolaire vivant. C'est cette résistance qui permettra de comprendre à quoi la réaction du groupe a pu « marcher » pour affronter des situations difficiles — je renvoie pour cela à l'étude des crises de la classe, qui se trouvera à la charnière entre cette partie « machinique » et la partie « topique » de l'analyse de la culture de la classe.

Le clivage décisif n'est donc pas ouvert/fermé, mais actif/passif : il faut définir l'ouverture systémique par son caractère organisationnel et pas seulement en termes d'import/export. L'ouverture est de plusieurs types : fonctionnelle, ontologique, ou existentielle — car l'être vivant s'alimente en matière et en énergie non seulement pour travailler mais pour exister : il ne peut nulle part échapper au flux physico-bio-

[670] Il s'agit de l'album né de la visite d'un ingénieur d'aérospatiale dans la classe de René Laffitte, dont on a déjà parlé, et sur lequel je reviens dans la suite de ce chapitre.
[671] René Laffitte, « L'Ingénieur et le Lichen », *in* Laffitte et al., *Mémento de Pédagogie institutionnelle*, *op. cit.,* (première publication *in Cahiers de Genèse de la coopérative*, 1992), p.97-98.

écologique, pas même en cessant d'être ouvert. Le problème de l'ouverture dans le règne du vivant est donc à situer dans un ensemble et un contexte où ouverture et clôture apparaissent comme des aspects ou des moments d'une réalité à la fois ouverte et non ouverte. Mais autant une fermeture signifie la mort du soi par asphyxie, autant une ouverture totale reviendrait à une destruction de toute architecture interne, et en tant que signe d'un dérèglement, témoignerait en faveur d'une absence dans la situation observée de tout soi organisateur et intégrateur[672]. Par exemple, l'artefact est intégralement mais passivement ouvert au sein de l'organisation anthroposociale : en tant que machine artificielle, il est partiellement fermé dans sa constitution, et ne maîtrise pas sa double potentialité, de clôture au repos, et d'ouverture lorsqu'il est en

[672] C'est une telle extrémité que favorise, par méthode, le nominalisme, que ce soit celui de Kupiec et Sonigo dans le cadre de leur réflexion autour des nouvelles voies de la recherche en immunologie (il n'existe pas de soi défini génétiquement à partir duquel l'organisme pourrait détecter du non-soi [Cf. Jean-Jacques Kupieck et Pierre Sonigo, *Ni Dieu ni Gènes. Pour une autre théorie de l'hérédité*, Paris, Seuil, « Science ouverte », 2000]), ou le nominalisme de Molinié lorsqu'il étudie la valeur sémiotique de l'art et son statut (il n'existe pas à proprement parler d'œuvre d'art, il n'y a que des effets d'art à partir d'une matière sémiotiquement construite, c'est-à-dire produite à émission et à réception). J'adhère à un tel nominalisme *de méthode* quant à certains objets, et assurément en ce qui concerne tout concept produit par la recherche scientifique, et *a fortiori* les notions ici élaborées. Toujours à propos de ces frontières qui perdent en netteté sur le plan de la réalité, et qui deviennent interchangeables sur le plan de l'observation, empêchant par là toute caractérisation catégorique et immuable, rappelons que Morin lui-même revendique le caractère subjectif du systémisme, et, pour une science physique qui accepterait enfin son statut de science humaine, préconise un principe d'incertitude et un idéal de non-isolement (cf. l'art aléatoire) (Morin, *La Méthode I*, *op. cit.*, p.141). Une telle sagesse, qui n'est après tout pas loin du simple bon sens, n'est pas très éloignée de la sagesse à laquelle invitent, au terme de leur chemin propre, les réflexions peirciennes sur la présence d'une logique abductive au cœur de toute pensée vive (cf. Michel Balat, « L'homme blessé et la psyché », *in* Michel Balat, *Psychanalyse, logique, éveil de coma. Le Musement du scribe*, Paris, L'Harmattan, Ouverture philosophique, 2000, p.47sq. [première publication dans *Agressologie*, n°34, 3, 1993, p.136sq]).
Cependant, je ne serais défavorable à la mise d'un bémol, tout nominaliste après tout, au sein d'une telle prise de position : comme tout principe puissant, un tel nominalisme porte en germe sa propre perversion, qu'il ne s'agit pas seulement d'assumer jusqu'au bout pour en être quitte avec la rigueur intellectuelle. Le nominalisme, si je puis m'exprimer ainsi, est aussi peu réaliste que le réalisme, et il s'agirait de faire plus que de « choisir son camp ». Se frotter à la praxis peut nous y aider. Certains objets nécessitent, pour être appréhendés, que soit reconnue leur logique propre ; or, pour en rester à notre classe coopérative, en ce qui concerne les faits d'ordre culturel, et principalement quand ils relèvent d'une croyance, l'attachement des sujets à la réalité de ces faits ne peut être sainement appréhendée par le seul nominalisme : un sujet participe de sa croyance, et un vécu d'identité prend alors naissance, identité de soi à travers l'identité de « je » avec cet objet symbolique/imaginaire ; à partir de cet instant, la « réalité » de ce vécu ne peut plus être ignorée si l'on veut rester fidèle à la praxis étudiée. C'est en raison d'une telle complexité que la classe coopérative ne saurait se réduire à la seule « machine » institutionnelle, qui en tant qu'analyse constante d'elle-même, est un parangon de nominalisme : car sans tenir compte des attachements des enfants à la culture de la classe, on tue la vie du groupe. La croyance et l'investissement des sujets dans la culture de la classe ne sont pas qu'une émergence « sans conséquence », et encore moins une dérive de la confiance patiemment acquise par les institutions auprès des enfants : la culture prend un statut machinique et vient rétroactivement travailler la machine de départ et la complexifier, l'alimenter en vitalité, ordre et désordre. Toute la problématique du bien-fondé de l'institution, faite de confiance et de croyance dialectiquement mêlées, repose sur cette boucle complexe hors de laquelle nulle néguentropie ne saurait se créer dans le cadre restreint de la praxis. D'un point de vue de la méthode (et non de l'objet : le Nominalisme en tant que courant de la pensée médiévale ne se peut confondre avec ses avatars ou descendants modernes et contemporains) je reste là encore morinien : le nominalisme en soi n'est ni plus ni moins porteur de sens que le réalisme ; c'est dans la relation complexe qui s'établit entre eux, faite d'antagonisme et de régulation réciproque, autour d'un objet qui reste en lui-même de l'ordre du négatif, que la pensée comme praxis peut s'installer dans une boucle poiétique.

activité. à ce qui n'est ouvert que fonctionnellement : son passage de la puissance à l'être est totalement dépendant de son éco-intégration, c'est-à-dire des usages qu'en font les agents anthroposociaux[673].

iii. Ouverture machinique au contingent : « programmer le hasard »

On retrouve ici le sens aristotélicien premier, actif, de la praxis ; sauf qu'il est à présent articulé de façon structurale et ne représente plus seulement un mode de l'action d'un sujet ou d'un groupe de sujets : la situation elle-même devient une partie définitoire de la machine. La praxis est l'union complexe de la situation et de l'action du sujet en son sein, ce qui implique également la mise en relation complexe entre l'être de la praxis et l'être du sujet. Cette relation complexe interdit de réduire le sujet humain au « sujet de la praxis » : un sujet humain a beau, durant son existence, aller de praxis en praxis, son parcours ne se limite pas à « une » praxis — il faut plutôt parler d'une expérience praxique, mais dont la complexité déroule une suite de rencontres tout au long d'une existence, au lieu de nouer en une rencontre plusieurs existences. Cela n'est en rien attaché à une situation donnée, comme peut l'être la praxis au sens où l'entend cette enquête. Les deux significations du terme « praxis » ne sont pas exclusives l'une de l'autre, mais leur relation demande à être pensée avec précision : non par un pur souci terminologique, mais pour tout ce que cela implique quant à la notion de sujet. C'est ce que cette enquête se propose de faire à deux de ses étapes : lorsque l'on abordera l'existentialité du sens, et lorsque, dans la seconde partie, on s'intéressera aux différents parcours de praticiens et de praticiennes, au cours de leur carrière, voire de leur vie, à travers l'aire culturelle de la pédagogie institutionnelle.

Cette notion de limite, comme tout ce qui touche la praxis, n'est pas seulement une question « objective », elle touche aussi la place du sujet, sans lequel il n'est pas de qualité praxique dans quelque situation de champ que ce soit :

> (…) ma question « Qu'est-ce que je fous là ? » interroge ma partition d'avec les entours (…)[674].

Cette question des entours est transversale à l'interrogation du sujet et à l'interrogation quant à la structure de la praxis. Dans les deux cas, il y est question du « passage » d'un côté à l'autre de la limite, passage en

[673] Morin, *La Méthode I, op. cit.*, p.199.
[674] Marie Depussé, Jean Oury, *À quelle heure passe le train… Conversations sur la folie*, Paris, Calmann-Lévy, 2002, p.47.

tant qu'il est constitutif non pas d'un soi réalistement figé, mais d'une image culturelle, identité d'appartenance à une généralité nécessaire mais travaillée en son cœur par du négatif : le négatif symbolique d'une analyse permanente qui vient introduire de décollage par rapport à ces images, et le négatif d'une unarité que Jean Oury, à la suite de Lacan, rattache à la présence du sujet. En attendant ces éclaircissements, il est nécessaire de préciser quelles sont les relations entre cette dimension du sujet, apparemment a-machinique, et la praxis. Cette question va occuper en particulier le chapitre sur le Collectif, néanmoins elle mérite d'être pose d'emblée par rapport à notre exposition systémique de la machine praxique : cette dernière ne sera en effet une machine anthroposociale que si elle sait intégrer à son fonctionnement la gestion des limites et la définition du soi et du non-soi, et cela en des termes qui soient tout à la fois siens mais également propres à ce que l'on peut désigner comme la singularité du sujet (cf. le chapitre sur l'inconscient). En effet, s'il en va bien de l'être-humain dans la définition de l'être praxique, alors la relation entre sujet et praxis doit être discutée sur un plan machinique. Le Collectif vise à maintenir le non-figement de la limite entre le soi et le non-soi : c'est ce qui, dans la praxis, assure qu'un contact puisse se faire avec du hasard, du véritable inattendu. Cela implique que la gestion de l'ouverture reste elle-même dans la dimension du symbolique : car si l'ouverture à l'altérité permet de sortir d'une identité close et totalisante, il faut néanmoins que le soi soit apte à traduire en termes propres cette altérité, sous peine, soit de ne pas la percevoir, soit de se faire happer par elle. L'outil symbolique est ce qui permet d'appréhender l'image de l'autre, de l'accueillir et de la travailler, et de se laisser travailler par elle : toute rencontre avec du contingent doit mettre en contact avec « de l'autre » qui soit juste assez médiatisé pour ne pas être source d'un recul effrayé face à la présence insupportable, donc refoulée, mais pas trop « maquillé » pour qu'il ne soit pas non plus qu'un reflet d'une altérité adoucie, d'une « image d'altérité ». Dans ce cas, un tel redoublement signifie la perte de « l'image de l'autre » : une image de l'altérité n'a plus rien à voir avec la singularité de cet autre-là, et se maintient dans l'image de ce qu'est la catégorie sous laquelle ranger cet autre : la médiation ainsi redoublée empêche d'entrer en contact avec l'autre, et ne devient qu'une médiation entre l'individu et sa propre doxa, demeurant ainsi dans un solipsisme où l'on

« reste entre soi ». Notre aliénation doxique nous ferait ainsi rencontrer une image d'image, bref une défense imaginaire pervertie, un contraire de médiation entre soi et une altérité véritable et véritablement respectée, objet d'une sémiose en contact avec sa singularité. À l'inverse, c'est la mise en place d'un tel schématisme entre l'identité du soi et la singularité de l'autre que vise à promouvoir, à hauteur de la structure, le Collectif (je reviendrai sur ce terme de « schématisme »).

> Mourir à l'existence est un des sens, mystique, développé par Koyré, du mot cher à Heidegger, la Gelassenheit. Oui, c'est vrai, mourir à l'existence, je signe. Depuis Saumery, qui était la période de huis clos, jusqu'à la place publique de La Borde, on peut dire que je me suis tenu dans une retraite mystique. Un peu de « Qu'est-ce que je fous là ? », beaucoup d'ennui, de la patience. Et la place publique n'y a rien changé. Que La Borde soit devenu, pendant quelques années, un lieu de promenade pour les intellectuels parisiens ne m'a pas du tout diverti.
>
> (…) Eh oui ! La paranoïa, par exemple, c'est la suppression du hasard[675].

L'institutionnalisation de l'accueil vise à maintenir une telle position, précaire et jamais sûre, sur ce fil du rasoir entre l'organisation et l'imprévu. C'est une qualité machinique et non machinale, qui n'est ni « exigible » du sujet, qui reste seul maître de son désir, ni assurable à sa place quand il vient à faire défaut : la praxis ne peut que travailler la situation et les modes d'être en son sein de façon à ce que les individus puissent accéder à une qualité de présence qui soit de l'ordre du sujet. À l'inverse du machinal, le machinique peut se trouver résumé par cette formule de Jean Oury : « programmer le hasard », c'est-à-dire mettre en place de quoi accueillir le contingent, le refoulé, le négatif sans chercher à le cueillir à tout prix.

D'un point de vue subjectif, une vertu existentielle est corrélée à la fonction machinique du Collectif : l'étonnement. C'est rester dans ce qu'Oury appelle une « patience active ». La machine prend la part à sa charge à la fois l'attente bornée (l'angoisse de la durée n'existe pas pour elle) et l'action opportune (ses tablatures, ses institutions, ses outils sont toujours là, afin que de leur rencontre avec le désir du sujet ou la contingence du négatif, puisse émerger ce qui, en un moment hasardeux qu'a posteriori seulement, mais logiquement, l'on pourra pointé comme kairos, devait émerger). Puis vient (ou pas) ce « quelque chose » sur quoi embrayera la machine praxique.

[675] Depussé, Oury, *À quelle heure passe le train…, op. cit.*, p.36-37.

> Quant à l'étonnement, c'est une qualité exigible de tout travailleur en psychiatrie. Qu'il soit étonné. Parce que l'étonnement autorise la rencontre, la surprise de la rencontre. Le hasard fait le tissu d'une rencontre. (36-37)
>
> (…) l'étonnement, c'est assez difficile à exiger, parce que c'est inconscient. Un type qui se sait étonné ne l'est plus. Pourtant, c'est la base de notre travail[676].

Avancer d'un pas symbolique, affronter des situations d'ouverture, grandir, c'est tout cela[677].

« Tout cela » : notons que l'ouverture machinique de la praxis, de fait, ne distingue pas la problématique subjective et éthique concernant sa gestion, de la problématique objective, à la fois technique et sémiotique, concernant l'accueil de l'information et de la « matière » à partir de laquelle la classe va travailler (objets d'étude, etc.). La conséquence pratique de cette incertitude quant aux frontières, est de permettre a priori à n'importe quoi de devenir objet d'intérêt pour la praxis. N'importe quoi, mais pas n'importe comment : l'ouverture nécessite une organisation sous peine de devenir un éparpillement des énergies et mener à une perte du désir. Et là encore, la contingence n'est plus une source uniquement de désordre, mais l'occasion d'un enrichissement de l'ordre culturel du groupe — on évolue toujours dans le chaosmos. Et inversement, le fait de s'intéresser à l'autre grâce à des outils communs, des grilles d'analyses élaborées ensemble, permet d'appréhender médiatement l'altérité et de ne pas la refouler.

Aussi, prenons trois cas concrets d'une telle gestion de la relation à la singularité et au négatif par le dispositif de la machine-classe. Le premier nous aidera à saisir cette possibilité d'ouverture à l'extérieur ; le deuxième permettra d'entrevoir en quoi cet accueil de l'autre peut aider à la construction du soi, qu'il soit groupal ou personnel ; le troisième rappellera ce que cela peut impliquer à hauteur de l'effort théorique du praticien P.I.

Le premier cas réside dans le « simple fait » d'écrire un album d'enquête à propos du travail d'ingénieur aéronautique.

---

[676] Depussé, Oury, *À quelle heure passe le train…, op. cit.*, p.47.

[677] La partie concernant en propre le sujet, son existentialité et la question du sens reprendra ce point en détail, bien sûr. On trouvera néanmoins dès le chapitre sur le Collectif des éclaircissement quant à cette présence du sujet dans la praxis.

> Ouvrir la classe sur le monde, sortir, élargir l'horizon, grandir (…) une autre palette de médiations pédagogiques (…) se renseigner pour soi, pour faire savoir (aux correspondants, aux lecteurs du journal, etc.). L'occasion peut venir (de la classe, des correspondants), être favorisée[678].

Il s'agit d'un album que nous avons déjà rencontré[679] ; on avait vu qu'il avait permis la dialectisation de nombre de désirs d'enfants mal en point. Cela n'eût été possible sans une stratégie de l'ouverture et du branchement sur « de l'éco- », sur le milieu et ses contingences qui, lorsqu'elles peuvent être accueillies de façon à faire émerger du sens, brisent la logique sociale qui forclos toute entreprise subjective réelle.

> (…) un milieu, qui ne tombera pas du ciel, capable d'accueillir et d'assumer l'inattendu et l'insolite pour en faire des sources de connaissance.
>
> Bonnafé parle de l'utilisation du potentiel soignant contenu dans le peuple. Nous rêvons sérieusement d'une école qui saurait utiliser le potentiel éducatif d'un peuple réconcilié avec elle. Tout cela est bien banal. Depuis des décennies, dans des classes atypiques les visiteurs, les avions et le lichen ne sont plus causes de désordre, mais facteurs déclencheurs de productions et d'évolutions, dont témoignent de simples albums[680].

Face à la suraliénation qui marque l'état actuel de l'école par rapport à l'État-appareil ou la doxa ambiante de la mégamachine sociale, promouvoir institutionnellement la possibilité d'éco-ouverture, c'est tout simplement donner à l'enquête scolaire l'opportunité de faire du sens :

> L'enquête dérange les habitudes (angoisse), mais ne doit pas perturber la classe : en faire une habitude, c'est-à-dire organiser la classe et le temps pour accueillir l'imprévu. Une simple case dans l'emploi du temps peut suffire (Enquête/Album ou… ateliers divers, par exemple).
>
> Il faut parfois banaliser deux ou trois jours de l'emploi du temps pour réaliser l'enquête et l'album. Faire remarquer alors aux enfants que c'est aussi du travail (environ une enquête par trimestre).
>
> (…) On prévoit au Conseil (sauf urgence) : la préparation, l'enquête elle-même et la réalisation de l'album[681].

Préparer les enfants à être ouverts, c'est donner des repères pour que cette nouveauté soit d'emblée travaillée par l'organisation praxique, objet embrayant sur le mode symbolique du manque (au sens psychanalytique) articulé, au lieu d'être un divertissement, le comblement d'un besoin : une fascination. Que des morceaux de lichens puissent devenir objets d'enquête et objets de désir au même titre que les plans secrets d'un ingénieur de l'aérospatiale, le fait qu'une casse d'imprimerie se révèle plus prenante qu'un écran d'ordinateur, et que le statut de ces objets leur vienne de la place qu'ils prennent dans le

[678] Laffitte et al., *Mémento de Pédagogie institutionnelle*, *op. cit.*, p.82.
[679] Cf. *supra*, « Les bouches de pénombre », « De l'objet du désir à l'objet institutionnel ».
[680] Laffitte, « L'Ingénieur et leLichen », art. cit., p.99.
[681] Laffitte et al., *Mémento de Pédagogie institutionnelle*, *op. cit.*, p.83.

dispositif de vie de la classe et de chaque élève : c'est là le but pédagogique de la classe coopérative, voire de toute praxis. Apprendre à accueillir l'hétérogène, l'autre, l'extérieur, c'est savoir trouver le plus vite possible la médiation adéquate qui permette la mise en place d'une véritable relation d'ouverture, c'est-à-dire un réel respect. Le respect vise tout d'abord cette chose dans sa singularité. Ne s'intéresser qu'au « sensationnel », qu'au *must* ou à la dernière nouveauté (en attendant la prochaine), c'est tout sauf s'ouvrir éco-logiquement à l'autre, c'est se fondre systémiquement dans la logique mégamachinique, dans la doxa qui dicte à tous ce qu'est l'image de « l'autre », de ce qui est « original » : c'est rater d'emblée ce qui, en toute chose, est véritablement différent, singulier, et que seul un regard lui-même singulier peut voir. Ce respect est donc, plus fondamentalement, un respect de soi-même : l'appréhension de l'autre passe par la traduction de sa problématique singulière en nos termes à nous. Ce respect préserve un soi autant culturel qu'un soi personnel, qui sont plus que jamais en interrelation dialectique. Ainsi, lors de la préparation de l'enquête, toutes les questions des enfants sont retenues, mais ceux qui les proposent ne sont pas forcément ceux qui vont les poser durant l'enquête sur le terrain ou dans la lettre envoyée à l'ingénieur, et ce ne sont pas forcément ces derniers qui seront les rédacteurs des pages correspondantes de l'album, qui regrouperont les question en fonction du matériau récolté. Cette ouverture est une qualité machinique, mais c'est aussi une loi de fonctionnement « intérieure » : l'ouverture aux autres commence au sein du groupe, sans quoi toute idée de communication d'information deviendrait absurde. Ainsi, l'ouverture profite autant au sujet qui aura pu, à travers son investissement, trouver une nouvelle situation pour travailler son désir à travers sa demande, qu'au groupe qui aura, par cette activité sémiotique privilégiée, articulé de nouveaux lieux communs pour sa culture.

> Une fois terminé, on en tire un résumé pour le journal scolaire, une fiche pour le fichier documentaire de la classe, les archives, le cahier d'éveil, etc.
>
> On archive les données chiffrées et mathématiques pour les « problèmes et recherches »[682].

Ce renforcement ne concerne pas que des objets sémiotiques : il touche aussi au tissu culturel :

[682] Laffitte et al., *Mémento de Pédagogie institutionnelle*, *op. cit.*, p.85.

> La réussite commune a resserré les liens et renforcé la cohésion. Les sous-groupes se sont rapprochés. Régine, la rejetée, a aidé Mario, le chef d'équipe. Il suffit de voir la joie collective face aux victoires individuelles pour se convaincre de la bonne santé du groupe.
>
> Cet épisode a surtout permis l'insertion de Tony qui, depuis son hospitalisation, était plus perdu que jamais. Malgré son instabilité, il a réussi à donner : travailler pour le groupe durant plus de deux heures. Lui qui avait régressé dans l'apprentissage de la lecture/écriture, le voilà en train d'écrire une lettre pour en recevoir une autre en retour : écrire pour recevoir de quoi lire. Il se pourrait bien que cette coopération réussie signe sa véritable rentrée dans la classe[683]…

Là encore, l'ouverture au sein d'une praxis traduit l'impératif de prise en compte d'autrui en des termes à la fois sémiotiques et éthiques.

Venons-en au deuxième cas, qui insiste encore plus sur l'étroite relation qui s'établit entre le sujet et l'éthique, au sens de présence d'un ethos praxique dans son attitude et sa parole. À sa façon, à un autre moment de la vie de la classe, et organisée grâce à d'autres institutions, la séance de lecture témoigne de ce respect de soi comme d'autrui. Elle énonce la valeur que nous donnons à notre lecture, que nous accordons à l'écoute des autres, et à la situation de la classe. Une seule consigne y prévaut :

> « On ne lit pas ce qu'on ne comprend pas. » Il est également précisé : « On présente des lectures pour s'entraîner, mais 1. l'auditoire ne doit pas s'ennuyer (on n'hésite pas à renvoyer quelqu'un à sa place), 2. ni singe ni perroquet : on ne lit pas ce qui ne nous intéresse pas, ni 3. ce qu'on ne comprend pas[684]. »

Tout les membres de la classe participe de cette loi :

> Parfois, en fin de journée, le maître « prouve » qu'il mérite sa ceinture en lecture, en lisant un conte, une nouvelle, etc. Daudet, Audouard, Fallet, Prévert, Andersen… sont bien connus dans la classe. Comme eux, je suis content quand « ça accroche bien »[685].

Durant ces séances, tout type de texte peut être lu : ceux des correspondants, textes d'anciens de la classe, extraits de livres, etc. L'ampleur typologique permet de comprendre le rapport à d'autres aires ou ères culturelles, ce qui vient renforcer la présence de l'ouvert dans la classe, et ne sera pas sans conséquences lorsque nous en viendrons à discuter de la communication au sein du champ praxique. Le modèle ici construit témoigne que la production de la valeur, activité proprement sémiotique, fonctionne aussi à réception et ne se résume pas à un « travail sur soi » : il y a ouverture à ce qui n'est pas produit par l'aire

[683] Laffitte, « L'Ingénieur et le Lichen », art. cit., p.96-97.
[684] Laffitte, « L'Ingénieur et le Lichen », art. cit., p.96.
[685] Laffitte, « L'Ingénieur et le Lichen », art. cit., p.96.

culturelle qui établit cette valeur, et tout objet peut devenir lieu commun du patrimoine. Abstraction n'est pas ici faite du vécu des praticiens et chacun lit ce qu'il aime. Cela permet d'ouvrir la classe à des horizons divers et de la rebrancher sur le « milieu ambiant ». Cette éco-intégration tempère les risques de renfermement dont pourrait souffrir l'intégration de la classe dans le seul méta-système de l'aire culturelle P.I. : on ne lit pas que les textes de la classe ou des correspondants (qui appartiennent à une autre classe coopérative). Pas plus ne lit-on « pour faire plaisir au maître », ni « ce qui fait plaisir au maître », ce qui par ailleurs donne aussi à l'enseignant l'occasion de lire aux autres ce qui lui fait plaisir « à lui » : la praxis n'oublie jamais le sujet, mais jamais elle ne le place ailleurs qu'à son propre site, ni ne le force à une position spéculaire, fausse et faussée. Notons au passage, avant que la question culturelle ne mette en lumière le fonctionnement profond de cette communauté de goût, qu'à travers des moments institutionnalisés tels que cette séance de lecture, des textes sont plus souvent lus que d'autres, pour des raisons de facilité d'accès mais surtout en rapport avec leur intérêt. Et parmi les auteurs plébiscités et « bien connus », on compte autant d'élèves que d'auteurs confirmés. Les « classiques », à l'origine des écrivains désignés comme tels en fonction de critères scolaires, ne sont plus seulement des Autorités imposées par les instances ou la doxa du champ éducatif, mais des auteurs voyant leur auctoritas évaluée, construite, investie par le groupe lui-même. À régime praxique, le classique, comme tout lieu commun, est une valeur institutionnellement reconnue pour son aptitude à aider à faire du sens. D'où l'importance des trois règles de conduite énoncées en début de chaque séance : au sein de la classe, elles sont les marques du respect de la valeur accordée aux choix ainsi faits par les membres du groupe, et représentent sur le plan machinique des efforts de néguentropie contre la disjonction qui couperait le fait de lire de tout investissement personnel, et tuerait toute participation vive du sujet, émetteur ou récepteur, à la culture. Un effort de néguentropie qui rend possible l'investissement nécessaire pour l'édification d'une culture commune et qui, au-delà, a bien souvent réglé des rapports conflictuels avec la lecture : qu'il s'agisse du soi du groupe ou du soi de la personne, une telle séance peut révéler des potentialités poiétiques non négligeables, pour peu que soit respecté la singularité du goût, c'est-à-dire du désir de chacun. Et encore ne s'agit-il là que

d'une séance de lecture de textes non écrits : imaginons l'importance que prendront l'investissement des sujets et l'enjeu de production culturelle, lors par exemple des séances de Choix de textes libres écrits par les enfants pour le Journal.

Quant au praticien, la pertinence consistera à savoir être ouvert au quotidien, au banal, aux moments creux ou trop bruyants des divers moments de la classe, c'est-à-dire à entendre. Par exemple, un Quoi de neuf? n'est pas toujours des plus passionnants ou peut donner lieu au contraire à des récits dignes de la Cour des Miracles, mais quoiqu'il en soit, il faut savoir l'écouter dans sa singularité, comme en témoigne cet extrait d'une discussion du groupe Genèse de la Coopérative, après le compte-rendu d'un Quoi de neuf ? dans la classe de perfectionnement de René Laffitte :

> — …ça me gêne un peu, cet aspect catastrophe. Des chats éventrés, du sang, des noyades, c'est pas très gai !…
>
> — j'aurais bien aimé te faire plaisir, mais voilà, c'est ce qui a été dit ce jour-là[686].

L'ordinaire d'un véritable lieu de vie peut se révéler peu ordinaire. Le tout est alors, au moment de son analyse, de savoir tenir compte de ce qui s'y dit précisément, sans être pour autant capté, captivé par l'extra-ordinaire. Un beau récit y gagnerait sans doute en pittoresque, mais une monographie sérieuse y perdrait assurément en pertinence.

[686] Laffitte, *Une journée dans une classe coopérative*, *op. cit.*, p.43.

Chapitre 2
Le régime de fonctionnement de la machine praxique. Institutionnalisation et médiation

I. Régime de fonctionnement praxique et intégration

> Au commencement était la complexité (…). Au fondement de la physis il n'y a pas de simplicité, mais la complexité même. Nous nous croyons encore sur le roc ferme de la simplicité. Mais notre île est faite de systèmes de systèmes de systèmes. Là aussi règne la complexité. Le système crée de la complexité, maintient de la complexité, développe de la complexité. Il naît et meurt parce qu'il est complexe. Il n'y a donc plus nulle part une base empirique simple, une base logique simple (…). Le simple n'est qu'un moment arbitraire d'abstraction, qu'un moyen de manipulation arraché aux complexités.
>
> Edgar Morin[687]

1. Présentation de la notion de régime

i. Introduction à la notion de régime

En introduction à la première partie de cette thèse, des remarques méthodologiques ont été faites, concernant le type de concepts convoqués par notre étude. Leurs origines disciplinaires multiples

[687] Edgar Morin, *La Méthode I*, Paris, Seuil, 1977, rééd. Points, 1981, p.150

impliquaient de ne pas les convoquer de façon brute en les appliquant à notre objet d'étude directement, étant donné leurs terrains théoriques de provenance distincts. Ainsi, le matériau conceptuel convoqué par une analyse praxique doit faire l'objet d'un traitement particulier, afin de ne pas transformer son souci de fidélité à une réalité hétérogène en un objet épistémologique hétéroclite. Mais la praxis n'est pas qu'un accueil de toutes les dimensions définitionnelles d'un sujet anthroposocial : sinon, elle ne serait qu'une pratique ; or, elle va se développer comme un milieu structuré de façon spécifique — c'est même cela qui va faire d'elle un terrain où la complexité anthroposociale peut être sauvée des aliénations massives, sur le plan du réel, et des simplifications disciplinaires, sur le plan de la connaissance de l'humain. Se dessine alors un visage de la praxis fait de diverses dimensions, qui se développe en une structure singulière, au sein de laquelle néanmoins aucune de ces dimensions de départ n'est ignorée. Mais comprenons bien d'emblée que la praxis est à la fois singulière et complexe, et qu'elle n'a pas grand chose à voir avec, par exemple, un projet encyclopédique (hormis ses propres circularités) : elle ne rétrograde jamais à une vision « simplifiée », laquelle peut faire jouer ses distorsions criminelles en suivant deux perspectives également fausses. La première jouerait au détriment de sa singularité en se voulant une « synthèse » illusoire des différentes logiques aliénatoires qui définissent l'humain : la praxis telle que cette enquête est en train d'en construire l'image conceptuelle ne se veut pas un archi-topos anthroposocial, qui ferait à son compte une énième « unité » des aliénations inconscientes, sociales, etc. (puissions-nous enfin accepter la vieille frustration commune à nous autres du XX^{è} siècle, héritiers de trois pères étrangers les uns aux autres, Marx, Freud, Nietzsche). L'autre distorsion induite par une vision simplifiée de la praxis se fait au détriment de sa complexité en se voulant à un retrait, inverse tout aussi utopique de la synthèse susnommée de ses champs aliénatoires : d'un point de vue politique et social, un tel retrait ne peut prendre que le statut d'utopie, donc de disposition imaginaire à l'égard de ces champs ; passé au crible de l'analyse institutionnelle (au sens de Tosquelles), un tel retrait n'est que l'apparence sous laquelle se cache un processus de refoulement, volonté imaginaire forçant ces forces aliénatoires à faire retour de la façon la plus violente dans le quotidien où les sujets sont les premiers à faire les frais, souvent plus tôt que tard. À

rebours de tous ces rabougrissements idéologiques sous couvert de projet de société et d'hommes futurs, la classe coopérative ne sort jamais du champ éducatif ni de la société dans laquelle vivent ses sujets. Au contraire, son seul impératif, aussi théorique qu'éthique, tient dans une idée, ainsi articulée lors d'une intervention de René Laffitte lors de l'élaboration d'une monographie par le groupe Genèse de la Coopérative :

> Le complexe n'est pas le compliqué. Ce qui est compliqué, on le simplifie ; on ne peut simplifier le complexe : on le modélise[688].

D'où le circuit qui jamais ne doit s'interrompre entre la praxis et l'analyse permanente qui en est une modélisation hypothétique, donnant lieu à son tour à une théorie en perpétuelle évolution liée à l'évolution de la situation elle-même, et à la dialogique qui s'établit entre elles (c'est ce circuit que la seconde partie de cette enquête analysera).

De son côté, Morin a cette phrase :

> Le propre de la théorie n'est pas de réduire le complexe au simple, mais de traduire le complexe en théorie. (…) La simplification fabrique le simplifié et croit trouver le simple[689].

Cette modélisation qui refuse de rétrograder de la complexité à une simplification disjoignant et disséquant la réalité de la praxis, ne peut se faire sans introduire une notion que j'ai déjà évoquée, et qu'il me faut à présent introduire : la notion de régime. De quoi s'agit-il ?

Toute situation fonctionne selon sa définition sociale, mais est aussi capable de fonctionner dans une état plus proche de celui qui caractérise la complexité anthroposociale (décrite dans le chapitre : « L'aire anthroposociale et la notion d'intégration »). Dans le premier cas, on assiste à une structuration et une organisation de type macro-socio-logique ; dans le second, à une structuration et une organisation de type anthropo-socio-logique. Il ne donc s'agit pas, en passant du social à l'anthroposocial, de passer *matériellement* d'une situation à une autre, « le praxique », qui serait inédite et inconnue comme une île déserte. Il s'agit plutôt d'effectuer au sein du quotidien une pluralité de coupes au rayon x, et de chercher avant tout à n'en éliminer aucune : nous avons alors sous nos yeux des phénomènes qui auront une

[688] On notera au passage que l'atomium n'est pas une simplification de la classe, mais sa modélisation…
[689] Edgar Morin, *La Méthode II. La Vie de la Vie*, Paris, Seuil, 1980, rééd. Points, p.388.

certaine valeur selon une approche (macro)sociale, mais qui en prendront une autre selon une approche de type ethnologique, puis en révéleront encore d'autres sous le jour d'une analyse en termes pulsionnels, ou sémiotiques, etc. Or, c'est bien à une telle approche qu'il faut recourir si l'on veut comprendre ce qui se passe dans une classe coopérative, et *comment* elle peut émerger et ne pas être noyée dans le bain macrosocial ? Du point de vue de ce qui se passe, comme du point de vue de l'analyse, cela pose donc le problème suivant : s'il n'est pas possible de délimiter matériellement, ni d'isoler méthodologiquement les deux sphères, comment concevoir leur différence ? C'est là qu'intervient la notion de *régime*.

Je ne vais bien sûr pas faire un exposé conceptuel complet de la notion de régime : celui-ci ne pourra venir qu'en fin de parcours de tout le champ praxique. Mais si nous prenons l'exemple de la notion d'institution, sur laquelle ce chapitre va être centré, nous pouvons rapidement illustrer la façon de recourir à la notion de régime. Cette notion d'institution s'est souvent vue théorisée, avec une grande puissance, sans que l'on sache pourtant exactement dans quel type de terrain on l'applique. Dans un cas, il s'agira de telle société historique dont l'échelle fait de l'institution une Loi de champ macrosocial, régissant les comportements intériorisés d'une foule anonyme d'agents. Dans un autre cas, il s'agira d'un groupe restreint et structuré autour d'une adhésion consciente, motivée, et définie par le désir de chacun de s'investir dans l'activité commune : le phénomène d'institutionnalisation relèvera alors plutôt de la fonction fondamentale d'instauration d'une Loi sans laquelle nulle participation en tant que sujet n'est possible. Entre les deux cas, on a à faire à une différence non seulement quantitative et objective, mais également qualitative entre les types de terrains et d'individus pris en compte. Dans le premier cas, on est en terrain social, où l'individu est considéré, peu ou prou, comme un agent du champ, et dont la signification du comportement se réduit à la fonction qu'il y occupe et aux opérations qu'il y effectue. Dans le second cas, on se trouve dans un terrain anthroposocial, où à cette dimension sociale et agentielle se joignent d'autres déterminations qui, cette fois, ne sont pas laissées dans la contingence : agent social et culturel, sujet existentiel et pulsionnel sont autant de dimensions qui viennent poser un degré d'individu

correspondant à un état de complexité irréductible à une seule organisation macrosociale. Je désignerai la différence entre ces deux situations comme une différence de régime entre leurs fonctionnements.

Il en va ainsi pour une classe primaire comme pour toute autre situation : telle que sa mission a été fixée dans la sphère sociale, elle fonctionne à régime macrosocial ; et dans les classes coopératives telles dont je vais analyser la vie et le fonctionnement, l'organisation se fait à régime anthroposocial, ou plutôt, pour rester dans la nomenclature machinique à proprement parler, à régime praxique. La notion d'institution telle qu'elle a pu donner plus que leur appellation : leur colonne vertébrale, aux classes coopératives de pédagogie *institutionnelle*, a donc dû faire l'objet d'une élaboration à régime praxique, et ne peut donc se contenter d'une analyse qui ne se réclamerait que des approches externes de la question, approches « plaquées » sur la praxis de la classe et que l'on peut à présent désigner comme des théorisations de la classe à régime macrosocial.

ii. Spectre notionnel du « régime »

Je prends le terme de « régime[690] » avant tout dans ses acceptions habituelles, dérivées du domaine de la Physique. Partons de la valeur descriptive de ce terme. Le régime désigne la manière dont se produisent certains mouvements (on parlera par exemple du « régime d'écoulement » d'un fluide, laminaire ou turbulent) : le terme a la valeur objective de description d'un phénomène, ce qui correspond à l'usage qu'on peut en faire dans le cas d'une situation dont on cherche à déterminer le mode de déroulement. Il permet ensuite de décrire les *phases* de ce phénomène : régime transitoire, régime permanent, etc. Cela nous intéresse d'autant plus que, nous le verrons, une situation peut fonctionner à un certain régime à un instant, et en changer subitement : une classe peut fonctionner à régime social, et n'être que la reproduction d'une situation prévue, sans apport de singularité notable, puis, se mettre subitement à vivre à travers divers phénomènes (de groupe, de désir, d'angoisse, d'urgence, etc.), c'est-à-dire ne plus se contenter de n'être qu'une application particulière d'une fonction générale de reproduction sociale, mais

[690] Je me base, pour cette première approche définitoire du « régime », sur l'article du *Petit Robert*, 1997, p.1907. Cela dans le seul but d'assurer une compréhension commune minimum ; le travail de la notion pourra alors être suivie, ou contredite, par chacun.

de *faire actuellement sens* pour ses sujets. On peut penser à cet égard au « régime » d'un moteur : quel que soit ce régime, il s'agit des mêmes pièces et du même moteur, mais qui ne produisent pas des effets identiques. La vitesse qui découle de ces changements de régime ferait alors office de comparant du degré, plus ou moins élevé, de complexité enregistrable dans une situation anthroposociale.

De l'usage descriptif du terme de « régime », on en vient à son usage actif. On peut observer des évolutions chez un enfant qui demeurent mystérieuses, que l'on ne peut que vivre sur le moment, et tenter de les analyser en prenant du recul afin de savoir comment agir en retour, dans la situation ou en vue d'occasions semblables : c'est tout l'enjeu qui permet de comprendre les aspects extérieurs de « théorisation d'Emmaüs » de la modélisation et du bricolage urgent de la théorie praxique. La question à laquelle est reliée la notion de régime est la suivante : Quelle caractéristique du régime de fonctionnement de la classe a pu déclencher cette évolution ? Dans ce cas, l'ancrage de la théorisation *dans* la situation observée est dû à la caractéristique du régime praxique : la dialectique entre pratique et théorie est insécable et ne peut être stoppée, même idéalement, en un point où le théorique serait exclu du travail du négatif — on peut voir tout au long de cette thèse les conséquences de cette dialectique négative à laquelle est soumis tout ce qui est touché par le régime praxique.

Cet usage actif de la notion de régime vise à son tour deux autres significations, qui appartiennent plus proprement à la sphère humaine.

La première signification qui vient à l'esprit est celle du « régime de santé », à savoir la « conduite en matière d'hygiène (à la suite ou non d'un diagnostic formellement énoncé) » : cela correspond, exactement bien que métaphoriquement, à la situation évoquée ci-dessus de processus thérapeutique menant à l'amélioration de la « santé » de l'enfant (au sens large, *puissant*, du terme, au nom duquel Nietzsche met l'emphase sur la santé comme vertu de vie). Adapter une conduite sur une interprétation des signes donnés par un organisme ou un milieu afin de le faire évoluer vers un état plus sain, c'est la tâche de toute praxis. C'est là non pas remédier orthopédiquement à un défaut (qui est forcément de l'ordre du détail) mais c'est

au contraire agir sur le régime de fonctionnement de l'ensemble en gardant la logique à l'œuvre dans la situation aussi ouverte que possible, « vague » au sens peircien[691] ; et, lorsque l'on fait soi-même partie de cet ensemble, on suit bel et bien, plus ou moins, ce régime. Dans un premier temps, on fait une hypothèse, puis on l'impose, à titre d'essai, à sa praxis. Cela n'est pas sans rappeller, en psychologie du développement, la méthode par « tâtonnement expérimental ». Je renvoie par exemple aux analyses de Catherine Pochet ou de René Laffitte, lorsqu'ils sont en prise avec Miloud ou Angel et qu'ils tentent d'y voir clair afin d'agir plus efficacement. En entrant dans la sphère anthroposociale, la notion de régime s'enrichit donc d'une dimension : elle *vise* à un certain rendement, qui est avant tout un état *sain*. Mais c'est là qu'il ne faut pas tomber dans le piège que tend la comparaison avec le moteur : le concept mécaniste hérité du XIXe siècle nous fait penser à ces machines anthroposociales artificielles décrites dans le chapitre précédent, et dont la source d'alimentation et la décision de mouvement restent lui extérieures. À l'inverse, Morin précise bien que le concept de machine est précisément un concept *physique*, et qu'il désigne avant tout des êtres telles les étoiles, capables d'auto-poièsis et d'engendrer elles-mêmes les phénomènes de néguentropie indispensables à leur existence[692]. Enfin, si l'on reprend maintenant notre comparaison de la « montée en régime » du moteur, on peut préciser ceci : la vitesse désignant l'état de la situation étudiée, il s'agira de ne pas confondre les moments où ce régime atteint un *maximum* de diversité avec les moments où il atteint un *optimum* de complexité :

> (…) un développement de complexité n'est pas nécessairement un accroissement quantitatif de diversité, et (…) le développement de la diversité obéit à des principes complexes, c'est-à-dire pas seulement

[691] Cf. Michel Balat, « Le Vide et la Logique du vague », *Psychanalyse, logique, éveil de coma, etc.* (première publication dans *Dires. Revue d'études psychanalytiques*, « Le Vide », n°19, 1996), p.225sq. et surtout p.235-238.

[692] À la différence de telles machines physiques, on a observé au sein du tissu social des mégamachines historiques devenues industrielles, la création de machines artificielles de prothèse (ce que nous entendons couramment par le terme de « machine »). Elles n'ont pu cependant développer de la générativité organisationnelle, mais seulement de l'organisation phénoménale : elles produisent des produits, mais ni leurs moyens de production ni elles-mêmes. Cette générativité se trouve dans la société machiniste, et ces machines artificielles ne sont pas vraiment des machines, considérées isolément. Par contre, leur carence générative ne fait plus problème si on conçoit leur intégration anthroposociale ; en produisant des objets plus complexes et organisés que les matières premières qu'elle reçoit, la machine artificielle contribue à produire de la néguentropie sociale et, bien qu'elle ne soit que fabricative, quand elle produit des objets d'un modèle nouveau, la sève poiétique qui irrigue la société traverse son être et s'exprime en ses productions. En tant que fragment de la mégamachine qui la produit, la reproduit, la fait évoluer, la machine artificielle accroît la compétence, la puissance productive et performante, elle développe la praxis de la mégamachine anthroposociale. (cf. Morin, *La Méthode I, op. cit.*, p.168sq)

> quantitatifs. (…) La complexité, ce n'est pas le rejet du moins complexe par le plus complexe ; c'est au contraire l'intégration du moins complexe dans la diversité[693].

Venons-en à la seconde acception anthroposociale de « régime », proprement organisationnelle. Il s'agit alors de l'entendre moins dans le sens politique de « façon d'administrer et de gouverner une communauté » (*regisme* désignant initialement le royaume lui-même au XII[è] siècle), que dans le double sens présent par exemple dans l'expression « régime de lois », sens qu'il prend au XV[è] siècle et qui désigne en même temps l' « ensemble de dispositions légales qui organisent une institution », et l'organisation sociale qui en découle. Le danger se situe à ce moment que pointe Morin lorsqu'il évoque

> (…) l'impossibilité de définir de façon évidente et claire, comme de régir d'une façon « rationnelle » ce que serait une « vraie vie », une bonne vie, la meilleure des vies. (…) il est impossible d'optimiser la complexité et singulièrement la complexité vivante[694].

Optimiser ainsi la complexité vivante, ce serait substantialiser/réifier la notion même de complexité, et identifier la notion de régime avec la vitesse réelle que sa « montée » permet au moteur d'atteindre. Représentons-nous cela en imaginant ce que serait l'utilisation « à régime macrosocial » du concept de régime lui-même. On aurait à faire à la rétrogradation à régime social, gestionnaire, de la notion. C'est exactement ce qui s'est passé lorsque les outils techniques et conceptuels de la pédagogie Freinet ou de la pédagogie institutionnelle ont commencés à être exportés comme porteurs d'espoir. Texte libre, correspondance, Conseil de coopérative, travail individuel sont devenus partie intégrante du kit « nouvelles pédagogies » livrés aux enseignants. Mais privés de leur milieu d'origine qu'est la classe coopérative et de son organisation complexe (qui, elle, n'a mystérieusement toujours pas pu être exportée…), à travers un enseignement universitaire en Sciences de l'Éducation ou à travers des Plans ministériels diverses, ces « objets » ont vécu ce que vivent les modes : l'espace d'une réforme, le temps d'éventuellement aider quelque peu, et souvent *trop peu*, des générations d'enseignants. Trop peu, car le rejet est proportionnel à l'espoir mis en ces « potions miracles ». « L'officialisation de nos méthodes serait la pire des choses », disait

[693] Morin, *La Méthode II, op. cit.*, p.41. Il est par exemple des cas où la complexité peut avoisiner la destruction de tout ordre, retour à un chaos détruisant l'organisation antérieure — c'est l'image traditionnelle de la révolution historique ; le problème qui se pose alors est : comment faire de ce chaos une permanente genèse d'ordre qui ne se fige pas — une « révolution permanente » ? D'où que, pour Morin « (…) la révolution n'est plus notre solution, mais est devenue et doit demeurer notre problème. » Morin, *La Méthode II, op. cit.*, p.438.

[694] Morin, *La Méthode II, op. cit.*, p.412.

Freinet. « On ignorerait ce qu'est la P.I. dans les classes qu'on s'y prendrait pas autrement », peut-on entendre ailleurs. Ailleurs que dans des lieux semblables à ceux dans lesquels ils prennent leur sens, comment de tels outils pourraient-ils être véritablement… utiles ? Comment dans une classe traditionnelle, sans ce circuit symbolique activement présent, le Journal, les Ceintures, le Conseil pourraient-ils fonctionner « à plein régime » ? Une machine à vapeur ne permettra pas d'aller bien loin en plein désert.

Pour rester fidèle à la notion de régime praxique, il faut donc se garder de faire tomber son usage dans le travers, tout identitariste, de le croire définissable une bonne fois pour toutes : selon, justement, qu'elle est convoquée à régime social de « signification », ou à régime praxique de « sens », la valeur du concept de régime varie. Prenons son acception d' « ensemble de dispositions légales qui organisent une institution ». On l'a vu plus haut, tout dépend de ce que l'on entend par « institution », si l'acception du terme désigne sa réalité sociale (le terme de « dispositions légales » étant alors à entendre dans son sens le plus strictement juridique et administratif), ou bien son rôle anthroposocial (auquel cas, elle réfère à la dimension fondamentale du Symbolique, qui ne se réduit pas à la région du droit ni des conventions, mais bien plutôt les fonde). Ainsi, ce concept ne pourra avoir la même valeur selon le régime de son emploi, c'est-à-dire le terrain anthroposocial dans lequel il entre en jeu (comme catégorie descriptive ou comme outil théorico-pratique d'analyse).

iii. Implications épistémologiques immédiates et irrémédiables de la notion de « régime »

S'agira-t-il alors du *même* concept ? C'est une question qui, comme toutes les tentatives de fixer identitairement les définitions, fausse le problème, problème cependant réel qui concerne le fonctionnement d'une théorie[695]. C'est pourquoi, dernière étape de cette définition liminaire de la notion

[695] En effet, le degré de complexité n'est pas seulement une question de catégorie « objective », elle concerne aussi la théorie qui va appréhender cette réalité avec le moins de déformation possible. Il s'agira de voir à ce sujet ce qu'il en est d'une « épistémologie complexe », comme Morin en a dressé le programme — ainsi que ce qu'il advient d'elle dans le cas de la pédagogie institutionnelle, qui ne se limite pas à la mise en place de milieux complexes, mais tout autant la théorise : la théorie de la praxis n'obéit pas à l'épistémologie complexe de façon simple, elle entretient avec elle des rapports complexes, et rappelle qu'une épistémologie complexe ne doit jamais ignorer qu'elle est inséparable de la dimension praxique de son propre être. C'est ce que l'on verra dans la seconde partie de cette enquête.

de « régime » telle que j'ai été amené à la rencontrer sur mon chemin et à la travailler dans mes propres termes, il faut en indiquer la provenance théorique la plus proche. Ce terme est employé par Georges Molinié, dans ses analyses sémiotiques portant sur les processus de création des valeurs sociales[696]. Partant du principe que tout établissement, transformation et formation de valeur sont fondamentalement ancrés dans une praxis sociale, sa théorie de « réception à régime d'art » tente de déterminer ce qui fait que tel *datum* peut faire l'objet de plusieurs types de réceptions. Considérant par exemple les diverses façons d'aborder une tragédie de Racine, il distinguera ses différentes réceptions : réception d'archive, réception pathétique, réception impliquée, etc. et enfin, la réception d'art (dont les différents ouvrages de Molinié tentent d'établir les « tests sémiotiques »). Tout comme la réception d'archive (par exemple lors d'un cours d'université) est l'usage du texte à l'état mort d'objet formel, figé et analysé, et correspond à une certaine praxis (savante), la réception (à régime) d'art correspond à une autre praxis. Cette dernière, qui mène à un vécu d' « extase matérielle » (Le Clézio) doit rendre compte d'autres dimensions en jeu que de l'imaginaire « sensation » ou d'une simple intériorisation comportementale d'*habitus*. Pourtant, elle ne représente jamais une sortie hors du social et du doxique (on a beau être « transporté » par *La Vierge d'Avignon*, on est toujours au Louvre, consommateur d'un Musée, arrivant avec un bagage doxique qui nous ancre dans notre propre époque). Dans les termes de notre enquête, on peut dire que la réception d'art est une praxis intégrée au champ macrosocial contemporain de son émergence, mais introduit une logique intégratrice irréductible, qui entre en relations complexes avec l'aire qui l'intègre. Dans les termes de la théorie de Molinié, le phénomène de la valeur est alors appréhendé en terme de montée de régime de certaines composantes, parmi celles qui sont présentes au sein de toute sémiose[697]. Dans le cadre déjà évoqué de la

[696] Pour une présentation des analyses sémiotiques de Georges Molinié, Cf. « Le symbolique dans la classe ».

[697] Ce que Molinié théorisera, par ailleurs, comme emphase de la dimension sexuelle dans tout ressenti d'art, faisant de ce dernier un « simulacre du sexuel ». Le ressenti d'art est, à bien des égards, une *éthique* de la relation artistique, ce qu'elle représente de grand et de rare, dans ce qui sinon se réduit à de la consommation *sans jouissance artistique*. Le corps occupe, de manière générale, une place centrale dans la théorie de Molinié. Dans une pensée fondamentalement pénétrée d'une vision *sociale* des phénomènes humains (voir la place nodale dans la substance du contenu occupée par la dimension éthique), une telle prise en compte du corporel prend un relief majeur : dans l'immanence absolue d'un horizon des valeurs qui s'épuise dans du socioculturel, le fait de ne fonder tout projet éthique *que* sur le corps résonne comme une imposition historique et comme un impératif de pensée. C'est là, pour Molinié, s'inscrire dans une lignée post-adornienne, dans le constat d'une ruine absolue de la culture et d'une nécessaire refondation de valeurs sur « ce qui reste » du charnier et des cendres des Lumières occidentales : plus d'âme, hormis (*avec*) le corps (là où il en reste). Molinié nomme lui-même un tel horizon épistémologique une « pensée somatique ». Il sera temps de revenir sur

substance du contenu, composée des trois dimensions noétique, éthique et thymique, parler de montée en régime du thymique signifie non pas l'élimination des autres composantes, puisque alors le noyau complexe de la sémiose serait atomisé, et donc la possibilité de cette sémiose de se constituer, détruite. Cette montée en régime n'est pas à prendre dans le sens d'une pure accélération d'une seule des variantes. Il y a montée en régime de *l'ensemble* de la praxis d'art[698], donc progression de ce qui fait sa singularité. — Le tout étant alors, sur le plan conceptuel, de définir cette singularité.

Un tel cadre théorique, qui veille autant à conserver sa propre autonomie qu'à reconnaître celle, irréductible, de l'aisthésis, vise avant tout à ne pas réifier les valeurs produites par les praxis. Ce n'est que localement qu'il pourra y avoir émoi érigé en jugement de goût, en éthique, en sens. Un tel cadre théorique vise avant tout à ne pas réifier les valeurs produites par les praxis : l'art est le terrain par excellence où une sagesse toute nominaliste est requise de la part des critiques et théoriciens. C'est plus que jamais vérifiable sur le versant subjectif de la praxis artistique qu'est le goût (et ce, au nom de la séparation emblématisée par le geste kantien de la troisième *Critique*). Alors que l'on peut exercer la faculté du goût sans en appeler *explicitement* à l'étape conceptuelle, l'inverse n'est pas possible : pour une théorie qui se voudrait fonctionner à régime praxique, il n'est ni question de justifier le concept critique par le goût du critique, ni le choix de l'homme par la logique du théoricien, et néanmoins il est impossible de ne pas ancrer le moment de l'analyse dans la matérialité du fait de l'érection de la relation à l'œuvre à régime d'art (d'où, par exemple, l'importance du *movere* dans la praxis rhétorique cicéronienne). Ce à quoi appelle cette expérience de la théorie n'est pas à un relativisme au sens faible du terme mais à une pensée graduelle de la valeur. Cette façon de penser graduellement est une injonction à considérer en termes de régime les phénomènes de valeur, c'est-à-dire toutes les praxis. Il ne s'agit donc plus seulement avec la notion de « régime » d'une catégorie descriptive efficace pour aborder le fonctionnement objectif de ces phénomènes, mais d'une orientation théorique qui impose dialectiquement à tout résultat conceptuel une inaliénable

cette question fondamentale en fin de parcours, lorsqu'il deviendra accessible à la réflexion qui débute en ces pages d'aborder le problème du *négatif* et de sa relation profonde avec une pratique, une théorie et une éthique praxiques.

[698] C'est là que l'on peut se souvenir de l'emploi du terme de régime en Géographie : il s'agit de « l'ensemble des conditions générales définissant le processus de certains phénomènes météorologiques ou hydrographiques. »

précarité. Chaque concept dépendra ultimement dans sa valeur du régime auquel il est mis en branle, ce qui implique que chacun de ses usages le réintégrera ensuite dans le commerce de sa pertinence, jaugée à l'aune de la complexité singulière de la situation étudiée à travers ses catégories d'analyse, situation où s'ancrent tant sa validité théorique à rendre compte de la complexité, que sa validité praxique à la déployer au lieu de la figer. C'est à ce prix qu'un outil rationnel appliqué à une praxis peut ne pas être définitivement annexé par une rationalité extérieure au phénomène praxique et disjointe de son circuit. Et si cette enquête s'applique ses propres catégories à elle-même, je dirai qu'en fin de compte, toute cette thèse ne se veut qu'une première approche de ce que l'on peut appeler le « régime praxique » d'une situation anthroposociale.

Enfin, ce repérage de la spécificité de ce régime de fonctionnement de la pédagogie institutionnelle va renforcer la radicalité du constat dressé par cette introduction à la notion de régime : tout concept convoqué à propos/au sein d'une praxis ne peut faire l'économie d'un retravail profond, d'une localisation et d'un cabossage. Bref d'une perte de généralité, et d'un contact irrémédiablement complexifiant avec du contingent, et du négatif. Nul besoin de préciser que je place mon travail sous le chef d'un tel déclin.

2. Le concept d'institution et la question de son régime de fonctionnement

On l'a vu, la notion d'institution entre elle-même dans la dernière particularité lexicale de la définition de régime, faisant de ce dernier l' « ensemble de dispositions légales qui organisent une institution ». Toute situation anthroposociale ne peut se distinguer du tas et devenir un groupe que si une organisation vient structurer symboliquement les relations entre ses membres. Ainsi, le phénomène de l'institution se trouve à la base de toutes les situations qui pourront intéresser notre enquête à travers les praxis ; il sera impossible d'ignorer cet aspect fondamental de l'organisation machinique. Il est donc légitime, à la suite de notre description de la machine-classe, d'appliquer la notion de régime au concept d'institution, afin de distinguer ce qui peut faire fonctionner un système institutionnel à régime praxique ou à régime macrosocial.

Pour aborder cette question des différents régimes de fonctionnement théoriques et pratiques auxquels peut être soumis le concept d'institution, il me semble impossible de ne pas évoquer — et discuter — les développements de Castoriadis sur les institutions, étroitement liés à ses développements déjà évoqués sur le social-historique. Deux faits sont dégagés par Castoriadis : l'aliénation que font peser les sociétés actuelles peut être interprétée comme une autonomisation des institutions vis-à-vis des processus de régulation du social par ses membres, et cette relation d'extériorité se produit sur le mode de l'imaginaire.

i. L'aliénation comme autonomisation imaginaire des institutions

Le fonctionnement macrosocial est une situation où l'aliénation est renforcée, qui fait pression sur toute tentative d'hétérogénéité au sein de, et par rapport à un champ social. Cette aliénation n'est pas d'emblée donnée par le fait de se regrouper, mais devient pathogène lorsqu'elle prive le sujet de son propre agir et de son propre dire, qui sont vécus comme provenant de, et appartenant à un autre — c'est l'une des étymologies du terme « aliénation ». Mais cette aliénation n'est pas qu'un vécu, phénomène subjectif. Elle est aussi anonyme, et dépasse le seul cadre de l'intersubjectivité pour atteindre les couches plus profondes de ce qui peut souder une société : son imaginaire (concept qui se rapproche de ce que nous avons déjà rencontré sous le nom de doxa[699], sans cependant s'y limiter). Au niveau de la structure sociale, l'aliénation prend fondamentalement la forme d'une aliénation de la société à ses institutions *autonomisées*.

> L'institution est un réseau symbolique, socialement sanctionné, où se combinent en proportions et en relations variables une composante fonctionnelle et une composante imaginaire. L'aliénation, c'est l'autonomisation et la dominance du moment imaginaire dans l'institution, qui entraîne l'autonomisation et la dominance de l'institution relativement à la société[700].

On peut reconnaître ici, entre autres, les comportements d'aliénation aux rôles et aux prestances tels qu'on peut les voir dans les relations hiérarchiques, et qui témoignent des interrelations entre agents d'un même système hiérarchique, sous la forme d'identification imaginaire aux statuts. Mais c'est plus profondément à

[699] Je rappelle que la doxa n'est pas qu'un recueil d'idées reçues : c'est avant tout un mode de perception de soi et du monde, le cadre et le filtre structurant la vision du réel des membres appartenant à une aire culturelle et/ou sociale ; c'est la dimension du « commun », avant de devenir synonyme de « banalité ». La doxa est une constituante fondatrice de toute vie culturelle ; je ne fais ici que l'introduire, mais à aucun moment je ne souhaite limiter son aire de pertinence au seul champ social, de même que la notion d'institution : toutes deux toutes deux peuvent faire l'objet d'une définition plus « anthroposociale », et c'est là tout l'enjeu du présent chapitre.

[700] Cornélius Castoriadis, *L'Institution imaginaire de la société*, Paris, Seuil, 1973, rééd. Points, p.197-198.

la base même de la structure des champs macrosociaux que l'on retrouve ces lois de fonctionnements ; lois que par ailleurs, et dans une autre perspective, Bourdieu a justement placé sous le terme générique d'*illusio*. Cette prégnance de l'imaginaire institutionnel

> (…) suppose toujours aussi que la société vit ses rapports avec ses institutions sur le mode de l'imaginaire, autrement dit, ne reconnaît pas dans l'imaginaire des institutions son propre produit[701].

La dimension imaginaire de cette aliénation, processus de « captation par des images[702] », n'en a pas moins une réalité sociale objective :

> Cette autonomisation de l'institution s'exprime et s'incarne dans la matérialité de la vie sociale[703].

La conséquence de tout cela ne nous étonnera plus, mais rappelons là néanmoins à grands traits :

> Il y a, au-delà du « discours de l'autre », ce qui charge celui-ci d'un poids indéplaçable, qui limite et rend presque vaine toute autonomie individuelle. (…) Aucune autonomie individuelle ne peut surmonter les conséquences de cet état de choses (…)[704].

L'imaginaire institutionnel a des effets réels sur les sujets qui subissent le fonctionnement de leur champ. L'aliénation devient coercition lorsque de la dimension du *legein*, elle passe à celle du *teukhein*, et lorsque, de « discours de l'autre », elle se trans-forme en administration, force répressive, ou autre plan d'aménagement urbain ubuesque d'où sortirent les « écoles-casernes ». Conjointement à cette matérialisation de l'aliénation, il y a abstraction totale de la singularité de cet autre, et de tout ce qui sous-tend sa présence imaginaire : la singularité des sujets eux-mêmes. L'autre « disparaît dans l'anonymat

---

[701] Castoriadis, *L'Institution imaginaire de la société, op. cit.*, p.197-198.

[702] L'expression a des relents lacaniens qui ne seraient pas pour plaire à une théorie qui se construit contre celle que Lacan a élaborée (et qui, soit dit en passant, n'est jamais *nommément* citée dans *L'Institution imaginaire de la société*, mais seulement présente en permanence, et par allusion), mais est en l'occurrence fidèle à l'idée de Castoriadis : il y a bien dans cette aliénation une tendance commune à toute société mais qui, dans son excès, peut dévier vers une véritable perversion de la relation entre imaginaire et réalité.

[703] Castoriadis, *L'Institution imaginaire de la société, op. cit.*, p.197-198.

[704] Castoriadis, *L'Institution imaginaire de la société, op. cit.*, p. 163. Il resterait bien sûr à savoir quelle est l'aliénation, sinon la plus étendue, du moins la plus indéracinable — je pense bien sûr ici, et entre autres, à l'aliénation à l'inconscient freudien. Mais posée ainsi, et à un tel stade de la réflexion, je ne pense pas que cette question soit pertinente : tout d'abord parce qu'une dialectique s'installe entre les différentes dimensions aliénatoires qui viennent définir le sujet humain. Il n'est pas sûr, de plus, que « l'aliénatoire » soit en soi négatif, et que le but ultime de ce que nous appelons une praxis soit de « désaliéner » ses sujets — il serait plutôt de travailler certaines de ces aliénations, de désamorcer les plus nocives et d'améliorer la qualité des plus dynamisantes, avec pour priorité réaliste le fait de résister à celles auxquelles il est impossible d'échapper : celles qui attendent le sujet du sens et de la création au sortir de la classe, pour en faire à nouveau un agent du champ, dont la fonction est porteuse d'*une* signification. C'est pourquoi j'émettrai des réserves quant à la dernière phrase de cette citation : non pour sa lucidité, mais pour l'impasse théorique dans laquelle elle pourrait mener, si on ne la resituait précisément dans une théorie de l'action (« praxique » comme il la nomme, et comme je la nommerai moi-même) : ne pas pouvoir échapper à certaines aliénations n'empêche pas de tout faire pour survivre sous sa chape, en humain et non en tant que seul agent social.

collectif[705] » et il ne reste plus qu'un fonctionnement où des lois de champ déterminent les actions de leurs agents : l'individu d'un champ n'est qu'une actualisation du type de lois qui définissent ce champ. Tout ce que cet individu y opère de façon irrécupérable par la loi connaît un sort qui bien souvent en est réduit à trois solutions. Il peut être tenu dans le statut de contingence par le *legein* théorique. Il peut également être stigmatisé dans la position du paradoxal (type ethnie minoritaire, « position idéologique » au sens de Turner, etc.), et qui n'est qu'une étape dans sa récupération opérée par le *legein* organisationnel : le paradoxal subversif d'hier, passant au laminage doxique et idéologique de la contestation aujourd'hui, fait le lit des allant-de-soi de demain : la technique est bien rôdée par l'appareil centralisateur démocratique libéral. Ou bien, enfin, il peut être réduit par toutes les structures du *teukhein* au silence, à l'a-symbolisé, à l'a-logique, à l'asphyxie énergétique (économique, matérielle, symbolique). Je me permets donc de citer à nouveau un extrait déjà rencontré dans le précédent chapitre :

> Au-delà des déclarations de surface, même devenus professeurs des écoles, les instituteurs ne peuvent ignorer leur rôle et leur place. Hors des sondages, il n'est pas prévu qu'ils aient un avis pertinent à donner : Qui invite-t-on dans les colloques ? Cela ne date pas d'aujourd'hui. Ainsi, depuis des années, certains d'entre eux n'ont pas attendu qu'on leur donne la parole, ils l'ont prise. Pourquoi s'étonner dès lors qu'elle ait ce ton particulier qui est celui de l'effraction ?
> *Pourquoi êtes-vous si défensifs ? Personne ne vous attaque !*
> C'est exact. Une de leurs premières défenses, nécessaire à leur équilibre psychologique, n'est pas une défense contre quelqu'un qui les attaque mais contre quelque chose qui les nie. Leurs sarcasmes rappellent qu'ils parlent d'un Lieu d'où ça ne devrait pas parler. Mais il n'est pas pour autant question de repli sur soi. Les instituteurs novateurs sont bien placés pour sentir leurs limites et le besoin de s'aider d'autres savoirs. La Pédagogie Institutionnelle ne peut être une chasse gardée, tant mieux si elle ne reste pas l'apanage de quelques praticiens marginaux.
>
> Cependant, malgré une volonté certaine, les images, les représentations et les pratiques en vigueur dans le champ pédagogique ne favorisent pas une communication ni un échange équilibrés. Bien des tentatives de coopération entre des praticiens de la classe T.F.P.I. et d'autres spécialistes de pédagogie se sont soldés par des échecs. Les raisons en sont complexes, mais cela tient en grande partie à une évolution historique, sociale, culturelle et idéologique dans une pesante Institution hiérarchisée, qui bouge moins vite que les idées qu'elle intègre dans ses Instructions Officielles.
>
> (…) Il n'est donc pas question, pour les praticiens de la Pédagogie Institutionnelle, de chercher à se faire entendre sans mettre en place non seulement une parade contre ce qui les nie, mais tout un système d'approche : Une défense contre d'autres défenses[706].

[705] Castoriadis, *L'Institution imaginaire de la société, op. cit.*, p. 163.
[706] René Laffitte, « Les Sarcasmes de Fernand Oury, Un héritage d'instituteur », *Institutions* n°27, sept.2000, p.61-69.

Qu'on ne voit pas dans cette nouvelle occurrence du texte qu'une simple redondance dans le déroulement de mon enquête. Dans le premier cas, il s'agissait de définir l'être même de la praxis de la pédagogie institutionnelle ; il s'agit ici de définir ses conditions d'existence sociale, c'est-à-dire, ultimement, ses conditions de vie ou de mort. Et comme nous l'avions déjà entrevu, la praxis ne saurait donc, sans signer son arrêt de mort, négliger une telle intégration à une logique qui ne peut qu'être aveugle à son égard, et donc la cantonner dans une position atopique, formant un « angle mort » au sein d'une vision centralisatrice du champ éducatif qui se veut panoptique. La survie du régime praxique d'une situation ne peut être sauvée que par une pratique de la pertinence, qui passe avant tout par le constat de son intégration au sein d'une aire qui lui est quantitativement supérieure, et qui est qualitativement déterminée par le régime macrosocial.

Il en résulte un renforcement lui-même suraliénant de la dialectique entre aliénation et institution sociale, en vertu du principe selon lequel une aliénation est d'autant plus oppressante qu'elle est non perçue (c'est-à-dire perçue comme évidente).

> L'aliénation apparaît donc comme *instituée*, en tout cas comme lourdement conditionnée par les institutions (le mot pris ici au sens le plus large, y compris notamment la structure des rapports réels de production)[707].

L'aliénation aux institutions institutionnalise l'aliénation elle-même comme mode de fonctionnement socio-logique. C'est contre cela que se lève l'analyse institutionnelle, et il n'est pas innocent de trouver, parmi les références théoriques des acteurs récents de ce mouvement, à la fois Tosquelles et Castoriadis.

Peu à peu, c'est une relation d'extériorité qui s'installe entre la ratio sociale et l'objet qu'elle est sensée connaître et gérer.

> (…) ce qui permet au symbolisme institutionnel (…) de s'autonomiser [et] lui fournit son supplément de détermination et de spécification, ne relève pas du symbolique[708].

Observé selon une autre perspective, on peut dire que l'imaginaire moderne dont parle Castoriadis étend son empire sur des éléments qui en eux-mêmes ne relèvent pas obligatoirement de sa législation : le

[707] Castoriadis, *L'Institution imaginaire de la société, op. cit.*, p.163.
[708] Castoriadis, *L'Institution imaginaire de la société, op. cit.*, p.190.

symbolique et le rationnel limité de l'entendement[709]. Ces derniers ne sont instrumentalisés de façon réductrice qu'à régime macrosocial, selon le paradigme identitaire-ensembliste comme le nomme Castoriadis, ou identitaire-disjonctif comme le nomme Morin. Il s'agit de voir en quoi ces deux éléments ne sont pas condamnés à connaître un tel sort, et comment ils peuvent fonctionner à régime praxique.

ii. Symbolique et institution imaginaire moderne

Le symbolique comporte une dimension anthropologique plus fondamentale que ce qu'il devient une fois hypostasié, dérivé et annexé par l'imaginaire moderne, et que la première partie a déjà éclairée — je n'y reviens pas. Il s'agit seulement de comprendre que son sort à régime macrosocial, tel que le dresse Castoriadis, n'a rien à voir avec une fatalité.

Avant tout, le constat de Castoriadis vaut pour l'aire des sociétés occidentales contemporaines, où

> (…) les hommes, simples points nodaux dans le réseau des messages, n'existent et ne valent qu'en fonction des statuts et des positions qu'ils occupent sur l'échelle hiérarchique[710].

Tout est question de la qualité de vie du groupe considéré. Certes, lorsque le matériau symbolique et sa structuration socio-idéologique cèdent à la volonté identitaire-totalitaire de l'imaginaire moderne, et décrochent du rapport avec ce qui peut résister à cette mégamachine, on peut voir là une conséquence de son autonomisation. Mais cette autonomisation ne correspond elle-même qu'à l'aire de ce même imaginaire, dont elle est l'un des corrélats dialectiques : elle lui reste, dans l'analyse de Castoriadis, immanente. Si la possibilité émerge pour une institutionnalisation à régime complexe, rien ne dit qu'une prise en compte du symbolique à régime complexe ne sera pas possible à son tour, ouvrant une voie singulière pour une émancipation de l'humain. Ce soi-disant « ordre symbolique » de la société ne relève donc pas, dans son fondement et son fonctionnement, du « symbolique » à régime anthroposocial d'où cette enquête est partie, mais proprement de l'imaginaire. Quant aux moyens de (re)production d'une société, institutions symboliques autant que techniques, ils ne trouvent leur sens que dans les *besoins* sociaux,

[709] Castoriadis, *L'Institution imaginaire de la société, op. cit.*, p.240.
[710] Castoriadis, *L'Institution imaginaire de la société, op. cit.*, p.240.

> (…) besoins qui sont partout et toujours imaginairement définis et ne pourraient pas l'être autrement (…)[711].

Ce qui caractérise en propre l'imaginaire social moderne, conséquence « logique » de cette autonomisation des institutions, c'est que le social est « en proie à un délire systématique[712] » : sont ainsi évincées

> (…) les questions des fondements, de la totalité, des fins, et du rapport de la raison avec l'homme et avec le monde[713].

L'autonomisation mène à une perte de toute accroche à du réel, à du résistant, à du négatif — à de l'objet au sens complexe terme : la matière, qui impose à la dialectique de l'*Aufklärung* une prise en compte des conditions effectives de l'existence sociale, et seule peut prévenir le rationnel d'un devenir rationalisant, c'est-à-dire déraisonnable, voire irrationnel, et plonger dans l'absurde sous sa forme institutionnelle : Kafka, Modern Times, accompagnement de violons à l'entrée des fours du Reich ou *Diamat*. Cette matière n'est plus que l'ombre positivée d'elle-même, sa présence n'est plus rien d'autre que « ce qui » a reçu qualification dans l'aveuglement des pleins feux d'un système où sa négativité signe sa disqualification face à la toute-puissance institutionnalisante de la forme.

> Ce qui se donne comme rationalité de la société moderne, c'est simplement la forme, les connexions extérieurement nécessaires (…)[714].

On pourrait relever d'emblée les conséquences subjectivisantes d'une telle oblation de la rationalité : l'absurdité qui peut relever des relations figées au sein du champ sont légion, des ordres ubuesques d'une administration déconnectée de la réalité jusqu'aux revendications « calibrées » de nombre de syndicats enseignants : sous des oppositions d'intérêt de surface (ce qui ne veut pas dire que ces rivalités soient inexistantes ni illusoires), ces attitudes sont bien toutes imprégnées de la doxa ambiante du champ. L'ensemble fonctionne à régime macrosocial et les rend axiologiquement identiques les unes aux autres, réduisant d'emblée les éventuelles différences singulières à une seule opposition de polarités, aussi éclatés et dispersés soient ces pôles dans un champ de débat où les positions ne font que varier, ni plus ni moins que

[711] Castoriadis, *L'Institution imaginaire de la société, op. cit.*, p.390.
[712] Castoriadis, *L'Institution imaginaire de la société, op. cit.*, p.236.
[713] Castoriadis, *L'Institution imaginaire de la société, op. cit.*, p.240.
[714] Castoriadis, *L'Institution imaginaire de la société, op. cit.*, p.236.

leurs ancêtres ne le faisaient entre les deux polarités qui régissaient la ligne qui servait à définir le *meson* aristotélicien. Cette dimension emporte avec elle tout le devenir du champ.

> La pseudo-rationalité moderne est une des formes historiques de l'imaginaire ; elle est arbitraire dans ses fins ultimes pour autant que celles-ci ne relèvent d'aucune raison, et elle est arbitraire lorsqu'elle se pose elle-même comme fin, en ne visant rien d'autre qu'une « rationalisation » formelle et vide[715].

On peut proposer une première compréhension de cette extériorité entre l'institution et le « réel » : ces « connexions extérieurement nécessaires » sont extérieures à la vie sociale elle-même. L'emballement délirant fonctionne dans une sorte de dénégation par la société du terrain où au contraire pourrait s'opérer la thétisation de sa propre possibilité de resourcement de vie :

> Tout se passe comme si le terrain où la créativité de la société se manifeste de la façon la plus tangible, le terrain où elle fait, fait être et se fait être en faisant être, devait être recouvert par une création imaginaire agencée pour que la société puisse se voiler à elle-même ce qu'elle est. (…) comme si la société ne pouvait pas se reconnaître comme se faisant elle-même, comme institution d'elle-même, comme auto-institution[716].

C'est ce que l'on peut voir avec le cas des normes sociales. Tout d'abord, le principe de leur institutionnalisation, d'identitaire, devient totalitaire, et s'affirme d'emblée comme excluant, par le fait d'établir l'exclusivité des valeurs de son groupe. L'écart entre la norme et le réel devient vite un écart entre normal et anormal, lequel à son tour n'est jamais loin de la désignation d'une déviance et de la discrimination du pathologique. Géré sur le seul plan socio-idéologique, sans le contrepoids du rapport au réel (plus précisément : au négatif) qui définit la pertinence (et, concomitamment, l'éthique), il y a tout risque d'en arriver au monstre d'une raison absolue : celle, dans ses multiples facettes, qui éveilla l'opinion d'Albert Londres dans *Chez les fous*, dont Foucault entreprit l'archéologie avec son *Histoire de la folie à l'âge classique* puis *Naissance de la clinique*, et qu'Adorno dénonça dans « Méditations sur la métaphysique » comme la grandeur et la ruine d'Occident. Ce dont se coupe, de plus, une vision formaliste du fonctionnement de telles normes, c'est de la question vive, proprement historique, de leur genèse et donc de leur travail praxique. Limiter la théorie de la norme sociale à un analogon de la sphère juridique,

[715] Castoriadis, *L'Institution imaginaire de la société, op. cit.*, p.236.
[716] Castoriadis, *L'Institution imaginaire de la société, op. cit.*, p. 317.

comme ce fut entre autres le cas de Durkheim dans *La Division du travail*[717], c'est se condamner à traiter *in fine* les normes comme émanation d'une problématique conscience collective, escamotant par la même occasion le problème de leur cohérence interne et de leur résistance au réel. Enfin, c'est négliger le moment d'émergence de normes périphériques, alors qu'elles sont en concurrence plus ou moins prononcée avec les normes officielles, et qu'elles n'en sont encore, à ce titre, qu'à un stade encore précaires et transitoires. C'est une perte pour la sociologie et l'histoire des idées, ne serait-ce que parce qu'il devient difficile de comprendre la reproduction du champ macrosocial. Cela revient en effet à négliger cette étape et à la traiter comme contingente, c'est-à-dire à la considérer comme un allant de soi. En d'autres termes repris par Jean Oury à Paul Klee, c'est refuser de penser l'enforme et se fermer ainsi l'accès à ce que, pour reprendre une métaphore présentée en début du précédent chapitre, on peut appeler l'étape d'ossification de la main autour des points de fixation du calcium. En effet, pour reprendre une analyse admise, rendre compte de l'émergence, forcément marginale, d'une position sociale et de sa lutte pour la légitimité, c'est ne pas ignorer que cette lutte passe par l'obligation de faire la « preuve » de sa pertinence ; or cette exigence est redoublée par le manque de capital symbolique initial de toute position minoritaire au sein d'un champ ; mais la législation d'une preuve scientifique n'est pas réductible à celle d'une preuve juridique ni symbolique. Du moins, pas dans l'aire de son émergence singulière, dans sa construction théorique et empirique — bref, pas à régime praxique ; car à régime macrosocial, dans la progression de son pouvoir d'imposition sur les volontés antagonistes des autres acteurs du champ, la théorie plus ou moins dérivée en idéologie obéit aux lois de propagations structurales de tout champ macrosocial. Au final, l'approche formaliste n'est qu'une externalité qui ne rend compte en rien de la problématique totalité de la dialectique par laquelle s'est affirmée cette nouvelle norme. L'épistémologie elle aussi peut donc fonctionner à régime macrosocial, selon le paradigme identitaire-disjonctif, renforçant par là l'ignorance, la disjonction et l'aliénation dans lesquelles sa toute-puissance imaginaire maintient bel et bien réellement les agents du champ vis-à-vis de la complexité des praxis.

[717] Je renvoie, pour ce problème, à l'article « Normes », *in* Raymond Boudon, François Bourricaud, *Dictionnaire critique de la sociologie*, Paris, PUF, Grands Dictionnaires, 1982 (éd. de 1994), p.417sq.

Passons maintenant du *legein* au *teukhein*. À travers ce passage,

> (…) la pseudo-rationalité « analytique » et réifiante est relayée par une pseudo-rationalité « totalisante » et « socialisante » non moins imaginaire[718].

Nous voyons bien alors que cette dimension imaginaire dépasse la seule « formalisation », la seule expression. Sinon, on en resterait à la dimension de « l'intersubjectivité », ou « communauté d'intercommunication », et de sa gestion immanente : autant de façons de définir l'interaction entre les individus du champ et toutes leurs rationalisations, argumentations ou tentatives de situer leurs actes dans une posture convaincante. Tant que l'on se situe à ce niveau, on analyse le jeu rhétorique et politique qui régit la vie immanente du champ social, étude indispensable certes, mais qui laisse intouché par le questionnement ce qui rend possible un tel jeu. Poser cette question de la possibilité, c'est accéder à la question transcendantale par excellence : la question de la prise en compte de la matière, du respect de son statut singulier. Cette question est surtout présente quand il s'agit d'une matière éthique (c'est-à-dire susceptible de devenir, à régime praxique, à la fois morale et culturelle, comme on l'a déjà vu). Aborder cette question dans ses rapports de fondation d'une possible communauté de discours et de communication, ce sera aborder la question en termes topiques, et demandera d'aller au-delà de la seule immanence : c'est ce qui nous poussera, dans le prochain chapitre, à considérer, doublant la situation phénoménale et organisationnelle de la machine praxique, le « champ transcendantal » qui leur est associé, et que Jean Oury nomme le Collectif. Ce Collectif est un transcendantal distinct du « transcendantal identitaire-ensembliste », si je puis me permettre un tel pastiche du vocabulaire de Castoriadis. Mais l'on voit ici, déjà, tout ce qui distingue le régime praxique du fonctionnement de ce champ transcendantal, d'un fonctionnement macrosocial : là où l'expression « transcendantal identitaire-ensembliste » semble à la limite de la tautologie chez Castoriadis, elle devient une fausse évidence, un fatum souvent méconnu mais pas inévitable une fois que l'on observe la structuration d'une praxis. La spécificité du Collectif sera d'être non disjoint de la praxis dans sa matérialité, et d'être avec elle dans un rapport d'immanence factuelle (ou, plus précisément : actuelle) et organisationnelle, mais à laquelle il n'est pas réductible pour autant : c'est

[718] Castoriadis, *L'Institution imaginaire de la société, op. cit.*, p.240.

cet apparente incongruité qui nécessitera que soit établi à son égard le statut de « champ transcendantal pragmatique ». C'est à cette qualité, cette présence d'un Collectif au sein de la vie du groupe que sera attachée le régime praxique du fonctionnement symbolique de la praxis. Remarquons que l'on vient d'effectuer une boucle qui relie *legein* et *teukhein*, et qui fait donc d'eux, dans un esprit de liaison fidèle à l'entreprise de Castoriadis, l'un de ces principes organisationnels et bouclants, autour desquels se décide l'être même de la machine qu'ils aident à structurer. Nous retrouvons, reliés les uns aux autres, plusieurs résultats de notre enquête : toute machine anthroposociale se voit offrir la possibilité de fonctionner au moins selon deux régimes différents ; tout dépendra de la qualité d'intégration qui présidera à son organisation ; en toute logique donc, le fait anthropologique fondamental de l'institutionnalisation ne verra pas son sort irrémédiablement annexé par le seul paradigme identitaire-ensembliste. Raisonnement dont la conclusion mène à une position différente de celle tenue par Castoriadis, tout en partant des mêmes prémisses : non, l'institution n'est pas forcément un fait rivé au paradigme identitaire-ensembliste tel qu'il s'est historiquement déployé dans les mégamachines des ères modernes et contemporaines. Mais avant d'expliciter cette position, il est nécessaire de voir l'autre élément que l'imaginaire moderne semble s'être annexé : le rationnel.

iii. Le rationnel comme outil d'une approche complexe de la praxis

Le second élément à être annexé et dominé par l'imaginaire moderne est le rationnel, incarnation de la logique-ontologie identitaire dans son aspect théorique. Tentons de préciser les différents aspects de l'extériorité de cette vision qui se refuse à se plonger dans la structuration propre à ce milieu, à se mêler à des logiques autres, bref à fonctionner à régime praxique.

Dans une liaison là encore affirmée entre le *legein* et le *teukhein*,

> (…) le monde bureaucratique autonomise la rationalité dans un de ses moments partiels, celui de l'entendement, qui ne se soucie que de la correction des connexions partielles (…)[719].

[719] Castoriadis, *L'Institution imaginaire de la société, op. cit.*, p.240.

On retrouve, sous une forme inversée, l'extériorité de la forme à ce qu'elle relie : seule compte la « correction ». Ce dont le fonctionnement pur de la formalisation se veut indépendant, ce n'est pas même la matière dans sa négativité d'entité extérieure à toute prise par du logos : c'est carrément l'état de cette matière déjà colonisée, « ontique ontologisé » dirait Adorno, contenu catégorisé ou situation prévue, subissant tout uniment le rapport univoque d'un cas particulier à une loi universelle. Le rationnel, à ce jeu, est une mise en relation entre deux éléments, mais une relation qui ne se soucie que de sa légalité propre et non de la légalité singulière de chacun de ces éléments : partant, l'extériorité et la « négativité » de ces éléments est redoublée, refoulée et niée, d'où les inévitables retours, fatalement violents et sauvages, de ces contingences à l'accueil non réfléchi. Bien plus, il y a confiscation de la maîtrise de l'intégration de ces deux éléments par la raison formelle : ce traitement du réel par catégorisation régit autant l'intériorité des objets qu'elle traite, que leur relation qui les resitue les uns par rapport aux autres, en les intégrant au sein d'un univers de lois. Et si l'obsession d'une légalité « pure » est à juste titre taxée par Castoriadis de *pseudo*-rationalité, c'est qu'elle obéit au principe de cette extériorité qui dénie doublement la capacité singulière d'auto-organisation à l'objet qu'elle prétend subsumer sous des lois *universelles*, au-delà du « rapport de la raison avec l'homme et avec le monde[720]. » Une pure disposition anonyme de pions sur un échiquier ignore que les pions puissent avoir une existence. La classe primaire comme situation lambda, individu intégré au métasystème du champ au sein du champ, est un de ces pions gérés selon la rationalité administrative. Un pion qui, étant lui aussi un système, va aligne entre vingt et trente autres pions sur des rangées de tables… Le sujet n'a pas sa place dans une telle intégration systémique : il est atopique. D'où que ces classes où s'expriment les sujets prennent à leur tour un air si atypique.

Pour mieux cerner la limite, l'autolimitation d'une telle logique pseudo-rationnelle, interrogeons plus avant cette matière qui se refuse aux catégories du *legein* et aux colonisations du *teukhein*. Le « contenu » n'est pas que cette enveloppe ou ce poids qui reçoit ou emprisonne la forme ; c'est ce qui porte un nom : le corps. De l'oubli généralisé par l'imaginaire moderne de la matière qui ne peut être réduite à du simple

[720] Castoriadis, *L'Institution imaginaire de la société, op. cit.*, p.240.

rationnel, Castoriadis conclut : « Cet imaginaire n'a pas de *chair propre*[721] ». Cette chair n'est évidemment pas que le corps de ses sujets individuels, mais parler de matière proprement humaine, c'est parler de corps. Enjeu ultime d'une relation praxique à la matière, ce corps n'est pas seulement un réceptacle à *habitus*, il est aussi l'espace de toutes les autres pressions aliénatoires et définitoires de ce qui peut être nommé « le sujet humain » : lieu de sémiose, lieu de pulsions, lieu de vie, lieu d'articulation de langage et d'action, lieu de comportements culturellement et socialement déterminés, il n'est appréhendable par aucune de ces lignes aliénatoires prise isolément. Sans oublier qu'un sujet n'est jamais *seul* : cela mène à donner à ce corps une dimension non seulement commune, mais collective — ce sera ce qui différencie l'organisation d'une vie groupale, dans laquelle évolue le sujet, de son trajet existentiel centré sur son corps propre. Je ne fais qu'indiquer cette dimension du débat, car il n'est pas question ici d'entrer dans la complexité d'un tel domaine, qui sera au cœur du travail culturel de la classe.

C'est avant tout un problème de perception qui se pose[722] : le « réel » ne peut être saisi que dans un cadre catégorial, et le « réel » du monde humain est catégorisé par la structuration sociale et par l'imaginaire que cette dernière signifie : pas seulement en tant qu'objet possible de connaissance, mais de façon immanente, dans son être. Comment distinguer alors les significations imaginaires des significations rationnelles ? Comment, autrement dit, trouver un principe véritablement distinctif, *symbolique*, qui permettrait non pas de disjoindre ce qui dans le réel ne l'est pas, mais de distinguer ce qui théoriquement n'a pas le même statut, à savoir un milieu vivant (une praxis) et la pure reproduction d'une institution sociale ? Ce terrain irréductible à la seule socio-logique, on l'a vu, Castoriadis le définit du terme de « social-historique[723] ».

---

[721] Castoriadis, *L'Institution imaginaire de la société, op. cit.*, p.240. Le terme de « chair » n'est pas synonyme de corps : toute la tradition de pensée phénoménologique et/ou chrétienne autour de la chair, surtout au XXe siècle, en atteste. Le trajet de Ricœur dans *Soi-même comme un autre* rend bien compte de cette distinction. Distinction que reprendront par ailleurs, mais dans une optique diamétralement opposée, Deleuze et Guattari dans *Qu'est-ce que la philosophie ?*, développant quant à eux un plaidoyer pour une pensée de l'espace. Occupant une place non pas intermédiaire, mais décentrée, la pensée de Molinié se situe dans un horizon post-adornien, et vise quant à elle une pensée radicalement somatique. Je reviendrai, sinon à la problématique propre à la chair, du moins à cet enjeu d'une pensée du corps et d'une pensée de l'espace. Tout d'abord lors de l'analyse de ces deux thèmes au sein de la vie culturelle de la classe, puis lorsqu'il s'agira ou non d'unifier en un « champ praxique » ces espaces de théorie et de pratique qui respectent un tel corps (… et surtout le sujet qui va avec).

[722] Castoriadis, *L'Institution imaginaire de la société, op. cit.*, p. 242sq.

[723] On reviendra sur ce terme plus précisément, lorsqu'il sera question d'entrer véritablement dans la complexité de la classe, dans ce qui la rend irréductible à sa signification, à sa seule mission sociales.

> (…) si l'on comprend qu'il [le social-historique] est à interroger et à réfléchir à partir de lui-même ; si l'on refuse d'éliminer les questions qu'il pose en le soumettant d'avance aux déterminations de ce que nous connaissons ou croyons connaître par ailleurs — alors on constate qu'il fait éclater la logique et l'ontologie héritées. Car on s'aperçoit qu'il ne tombe pas sous les catégories traditionnelles, sauf nominalement et à vide (…)[724].

À l'inverse d'une telle approche, une rationalité fonctionnant à régime macrosocial percevra comme absurde et incom*préhensible* (atopique), le fait qu'une classe appartenant à son propre champ puisse recéler une complexité *réelle* et qu'elle soit un lieu exerçant sa propre législation, à la fois institutionnelle et théorique, laquelle instaure des schèmes organisateurs singuliers — un *teukhein* — et un discours qui les travaille, les agence, les propose et les remet constamment en question — un *legein*. Tout comme il fut incompréhensible pendant des années que deux classes puissent *réellement* entretenir des relations vivantes à travers la correspondance scolaire, incompréhension qui ne cessa que lorsque cette technique pédagogique fut reconnue, acceptée par la doxa du champ et finalement encouragée. Mais est-ce pour autant que le passage d'une non-perception à une telle perception représente un vrai progrès ? Sous une apparente prise de conscience, n'est-ce pas la même cécité doxique qui insiste en se parant de nouvelles formes ?

En effet, pour que deux milieux entretiennent des relations vivantes, deux conditions sont à remplir : que ces milieux soient déjà vivants en eux-mêmes, et que leur rencontre instaure elle aussi un milieu vivant. Sans cela, on n'aura qu'une parodie de vie. Or souvenons-nous que c'est ce qui est arrivé à 80% des expériences de correspondance scolaire qui ont suivi les recommandations officielles en la matière… mais en oubliant de mettre en place une classe coopérative. Un organe placé dans un autre corps sans analyse préalable, si la greffe ne prend pas, ne pourra qu'ajouter à la mauvaise santé du receveur. L'extériorité de la rationalité sociale au fonctionnement d'une classe coopérative ne conditionne pas que l'aveuglement quant à ce qui se passe à l'intérieur de cette classe, et quant à ce qui fonde son efficacité éducative : elle implique aussi l'échec de toute exportation de ses outils de vie dans d'autres milieux. Au contraire, on observe que lorsque ces outils sont transmis par les enseignants de pédagogie institutionnelle eux-mêmes, lors de

[724] Castoriadis, *L'Institution imaginaire de la société, op. cit.*, p. 254.

rencontres, réunions, séjours dans des classes de collègues, ou stages de formation, le passage devient souvent plus fructueux.

Il ne faut cependant pas mécomprendre la gradation que je viens d'effectuer, entre la situation « interne » d'une praxis à sa transmission « extérieure » d'un outil vers une autre praxis. Cette gradation n'a de valeur que descriptive, et ne renvoie à aucune différence ontologique entre les deux cas, qui ne font que reprendre la dynamique de l'ouverture, en le montrant ici sous son aspect pratique. Un milieu vivant, dans son irréductibilité à la rationalité identitaire-ensembliste, considérera comme une même connexion vivante et insécable l'ensemble des différents liens qu'il tisse, tant en son sein (entre les divers éléments qui constituent sa complexité organisationnelle propre), qu'entre lui et un autre milieu. Deux classes ne pourront se passer ces outils en les maintenant vifs que si la vie ne perd jamais sa présence dans cette transaction : l'espace de la transmission doit lui-même être l'un de ces milieux vivants. Autrement dit, la liaison qui s'établit entre deux situations du champ praxique constitue elle-même une praxis. Se définit ainsi un circuit qui ne sortirait pas de l'immanence de la chair propre de ce qui fait la vie du groupe — ce que Castoriadis appelle son imaginaire social-historique — mais qui, rencontrant le social-historique d'un autre groupe, formerait dans cette coprésence une nouvelle situation praxique : la rencontre. Sur ce point, non seulement les deux situations praxiques sont dans une relation d'immanence mais on peut envisager l'existence d'un monisme praxique qui se révélera peut-être une des conditions fondatrices du champ praxique. Quoi qu'il en soit, il se dessine une aire absolument disjointe de la rationalité identitaire-ensembliste héritée : l'aire d'une rationalité complexe, faite d'incomplétude et de translation permanente des discours d'une praxis à l'autre.

On en revient alors au problème qui constitue l'horizon, théorique et pratique, de l'intégration de la praxis au sein de l'aire anthroposociale : les relations complexes entre une rationalité identitaire/disjonctive et une rationalité complexe, relations faites à la fois d'extériorité, d'intégration, d'antagonisme et de mise en relation. On ne pourra débrouiller cet écheveau sans le briser que dans la seconde partie de cette enquête. Ce qu'il est possible à présent de discuter, c'est le caractère incontournable (ou non) du rapport

affirmé par Castoriadis entre le fait institutionnel (regroupant le symbolique et la logique ratio-conceptuelle) et le paradigme identitaire-ensembliste, c'est-à-dire, en terme de régime, le régime de fonctionnement macrosocial.

3. Institution et régime de fonctionnement praxique

i. Institution à régime macrosocial *vs* institution à régime praxique

La critique que l'on pourrait faire à la conception de l'institution par Castoriadis, par ailleurs d'une importance cruciale, est d'avoir voulu traiter sur un même pied d'égalité le processus d'institutionnalisation au sein de la société et au sein de ce que lui-même nomme les praxis, manquant par là la distinction entre le macrosocial et l'anthroposocial, entre deux régimes de fonctionnement. Non qu'une analyse fondamentale de ce qu'est une institution ne soit pas menée alors avec rigueur et gain théorique : je ne remets pas en cause les conclusions définitionnelles de Castoriadis. Je conteste seulement sa réduction du fait institutionnel à sa seule valeur réifiante (« identitaire/ensembliste »). Pourquoi ? À cette valeur réifiante, il oppose ce qu'il nomme la praxis. Ainsi, à sa façon, et bien qu'il soit l'un des premiers avec Morin à avoir vilipendé le paradigme disjonctif/identitaire, il ignorera la relation de distinction (qui n'est pas disjonction) ontologique et théorique, et de liaison (qui n'est pas identification) organisationnelle et modélisante, qui peut exister entre une praxis anthroposociale et son environnement social. Bref, ce sans quoi le couple notionnel intégration/régime n'aurait pas besoin d'être maintenu. La visée de Castoriadis se situe sur le plan politique et se veut révolutionnaire. Comme il l'avoue lui-même, il n'est pas théoriquement capital de décrire ce que serait l'organisation sociale de l'après-révolution (ce en quoi il a par ailleurs raison, au moment de l'ouvrage où se situe son analyse) : l'important est de comprendre *comment* fonctionne le système qu'il s'agit de refuser, et *pour quoi* on le refuse. Or, ce système s'appelle la société ; le projet est donc de faire émerger des praxis en place de la société présente. Par rapport à cela, le but de ma propre recherche est légèrement, mais décisivement décalé : je pars de praxis déjà présentes dans le champ social, et je cherche à expliquer le type de relation qui peut exister, actuellement, entre une praxis et une société. Comment des praxis telles que les classes coopératives T.F.P.I. ont pu émerger dans un

métasystème macrosocial souvent hostile, au mieux inerte, et dans lequel en tout cas il n'est pas question pour elles de trouver une quelconque source de néguentropie ? Une telle divergence de départ dans nos interrogations creuse en fin de course un écart de méthode non négligeable. Cet écart n'est ni de l'indifférence catégorique (sinon, l'analyse des relations entre champ praxique et champ social n'aurait pas lieu d'être) ni l'ignorance des liens établis par Castoriadis entre idéologie et praxis (sinon, l'articulation d'une éthique avec le problème de la substance du contenu deviendrait dénuée de tout sens) : il réside plutôt dans un retravail catégoriel. J'entends par là que ce qui oppose une praxis et une situation sociale identitaire/ensembliste est un changement de régime de fonctionnement, tel qu'il existe entre les situations anthroposociales et les situations macrosociales, mais que, si une fois la praxis émergée il y a bien une différence ontologique réelle, cette dernière n'en est pas moins émergée au sein d'un niveau intégratif avec lequel elle conserve, comme toute entité émergente, des relations systémiques, et donc une identité ontologique complexe au sens morinien du terme. Sinon, jamais une approche « rigoureuse » ne pourra trouver les lieux et les schèmes dans l'histoire où faire advenir l'être d'une praxis. Or une praxis, ne serait-ce que par respect pour Marx et Aristote, cela ne tombe pas du ciel[725]… Mais il me faut revenir dans le détail de cette enquête pour éclairer ce qui peut motiver une telle lecture de Castoriadis.

Rappelons ce passage de *L'Institution imaginaire de la société*, déjà cité en partie :

> J'ai dit que la logique identitaire ne peut être formulée que si et seulement si il y a, il existe des ensembles au sens cantorien ; à plus forte raison, elle ne peut être mise en œuvre qu'à cette condition. On peut penser que « il y a », « il existe » ne sont ici que des références strictes à la possibilité d'une pure désignation. Mais s'il en était ainsi, cette désignation resterait précisément pure, c'est-à-dire désignation de rien, désignation de vide, non-désignation. Dire que la logique identitaire peut être formulée et mise en œuvre équivaut donc à dire qu'il y a, qu'il existe *effectivement* des ensembles. Mais en même temps et aussi, il n'existe des ensembles que dans et par la logique identitaire, dans et par le *legein*. En ce sens, la logique identitaire, comme le *legein*, vaut décision ontologique sur ce qui est et la façon dont il est : ce qui est est tel qu'il y existe des ensembles (des choses et des relations identitaires). Décision qui est en même temps expression d'une *création* [je souligne], d'une genèse ontologique : des ensembles, ces ensembles et

[725] Cette prise de position matérialiste, faut-il le rappeler, n'annule pas les résultats des précédents chapitres, en particulier quant au statut négatif de toute articulation éthique. Une éthique ne « se repose » sur rien, mais repose bien dans une articulation : que cette articulation se fasse sur/en un point qui désigne un vide, ce n'est tout de même pas rien… C'est pour discuter ce point que je ferai appel à la théorie de Badiou, mais seulement lorsqu'il sera possible d'articuler ces enjeux à leur niveau systémique propre, c'est-à-dire dans la deuxième partie de cette enquête.

> l'*eidos* d'ensemble sont désormais posés-institués et comme tels sont dans une nouvelle région d'être. Nous ne pouvons penser cette création sans une relation sui generis d'appui partiel sur ce qui la précède ; l'ensemblisation instituée par le *legein* prend en partie appui sur le fait que ce qu'elle trouve devant elle est en partie ensemblisable. Cette relation *sui generis* d'appui partiel est l'étayage de la société sur la première state, ou strate naturelle, du donné[726].

On peut résumer la « maladie structurelle » de l'institution, telle qu'elle est décrite par Castoriadis, par le cheminement suivant : tout *legein*, ou mouvement d'institutionnalisation, né d'une création, devient abstrait, formant une entité sociale aliénante, avec la corollaire et péjorative association de son appareil juridique et répressif, son *teukhein*. Et en effet, dans tout groupe humain se donnant une Loi, on observe souvent ce phénomène anthroposocial de base d'une allée vers l'abstraction de l'organisationnel vif vers l'identitaire figé[727]. Mais ce que viendra à récuser l'analyse des praxis de la pédagogie institutionnelle, c'est le statut apparemment « inéluctable » d'un tel passage : « naturel », pourrait-on dire sans trop forcer la caricature, car il s'agit bien de contre quoi se définit tout le travail symbolique et institutionnel de la classe :

> — (…) Ici le langage n'est pas celui prévu par l'institution extérieure : mort, châtié, hors de la réalité. Ici, c'est le langage pétri par le groupe. Ça rejoint l'historicité : pas d'institution sans histoire.
>
> — …C'est le résultat de l'instituant.
>
> — …Ouais, à condition que ça s'inscrive quelque part : le cahier du conseil n'est pas qu'un aide-mémoire.
>
> (…) — Et il n'y a pas qu'au niveau du langage : En deux ans, des coutumes, des lignées « historiques » se sont inscrites dans le patrimoine commun. Des lieux, des objets, des temps sont devenus signifiants parce que travaillés eux aussi par la langue du groupe. (…)
>
> — Ici naît une culture.
>
> — C'est tout l'enjeu de l'Éducation, ce truc…
>
> — Oui, et c'est même exactement le contraire de la nature. C'est en cela que cette classe est « humaine » : elle n'est pas « naturelle »[728]…

Certes, statistiquement, les situations du champ glissant vers le pratico-inerte sont immensément majoritaires ; mais ce passage n'est nullement fondé en théorie ni inéluctable en pratique. Il n'est qu'une entropie proprement macrosociale, et que seul un travail produisant de la néguentropie peut dialectiser.

---

[726] Castoriadis, *L'Institution imaginaire de la société, op. cit.*, p.335. Le paragraphe suivant, fidèle à l'analyse ontologico-sociologique de Castoriadis, s'intéressera à « L'institution sociale des ensembles ».

[727] Cela n'est pas sans rappeler l'évolution de tout ensemble vers l'état pratico-inerte, concept formé par Sartre dans la *Critique de la raison dialectique*.

[728] René Laffitte, *Une journée dans une classe coopérative*, Paris, Syros, 1985, rééd. Vigneux, Matrice, 1997, p.164.

Deux limites me semblent marquer la position de Castoriadis par rapport à l'approche de la complexité praxique.

D'une part, si nous nous situons au niveau le plus important aux yeux de Castoriadis, celui d'une théorie véritablement praxique, rien dans l'analyse de l'auteur ne permet d'envisager le passage historique inverse, qui va de la mise en place d'une praxis (contextuellement présent à travers le terme de « création », dans le passage cité ci-dessus) à la constitution d'une société (d'une « mégamachine sociale » pour reprendre l'expression de Morin) — à moins qu'il n'y ait entre elles une identité ontologique, à tout le moins une connivence, ce que récuse par ailleurs la thèse d'ensemble de l'ouvrage, qui se veut un plaidoyer pour une nouvelle vision du social-historique échappant à l'onto-logique identitaire/ensembliste. Certes, l'ancrage dans l'Histoire représente la condition commune au sein de laquelle le changement révolutionnaire trouve le sol assurant la continuité entre l'Ancien et le Nouveau. Mais le problème de cette approche, si l'on chercher à élucider la logique de nos praxis *déjà* existantes, est que rien chez elle ne permet en retour de voir comment et par où, pratiquement, au sein de l'actuel état des choses, l'érection d'une véritable praxis devient un projet viable[729]. En caricaturant, je dirai que l'on en revient au vieux dilemme : ne rien pouvoir changer avant que tout n'ait changé. Il me semble que cette élaboration du social-historique, dans son divorce radical d'avec le présent, ne fait après tout que reculer d'un cran le défaut reproché à la stérilité du « même » identitaire-ensembliste : à rendre compte d'une émergence poiétique au sein du social. Au lieu de s'emparer des brèches dans l'état actuel de ce bloc figé : peut-être pas pour faire la révolution à régime macrosocial immédiatement (j'y reviens en fin de paragraphe), mais au moins pour y conserver ouverte cette brèche ouverte dans le bloc, pour y renforcer cette présence d'un point en creux où puisse advenir « de l'autre », pour protéger cette précaire, mais indéniable *durée de non-réponse*, structuralement mère de *toute* praxis. Car, en ne s'en tenant qu'à la lettre des concepts de Castoriadis mais sans préciser leur régime de fonctionnement, on ne voit pas comment comprendre le constat que cette enquête est pourtant bien

[729] Dois-je le préciser, je fais ici une lecture de *L'Institution imaginaire de la société* et non de l'ensemble des travaux de Castoriadis, dont un bon nombre témoignent au contraire d'un ancrage dans la localité de praxis déjà existantes ; néanmoins, il est symptomatique que l'ouvrage maître, qui se situe d'emblée dans la construction théorique — voire ontologique — reste, sur le point qui m'intéresse, étrangement peu « les pieds dans le quotidien ».

sommée de dresser : l'existence au sein des classes coopératives d'une qualité structuralement proche de ce social-historique, et ce, malgré un état du champ macrosocial qui est loin d'en être à ce niveau théoriquement décrit par Castoriadis, de désaliénation par rapport au *teukhein* et au *legein* du paradigme identitaire-ensembliste régnant sur le champ. Je rappellerai, pour accentuer encore nos divergences d'objet et, fatalement, de point de vue, ce constat de Castoriadis :

> Il y a, au-delà du « discours de l'autre », ce qui charge celui-ci d'un poids indéplaçable, qui limite et rend presque vaine toute autonomie individuelle. (…) Aucune autonomie individuelle ne peut surmonter les conséquences de cet état de choses (…)[730].

Qu'une dialectique s'installe entre les différentes dimensions aliénatoires qui viennent définir le sujet humain, certes ; mais il n'est pas sûr que « l'aliénatoire » soit en soi négatif, et que le but ultime de ce que nous appellerons une praxis soit de « désaliéner » ses sujets — il s'agirait plutôt de travailler symboliquement certaines de ces aliénations, de désamorcer les plus nocives et d'améliorer la qualité des plus dynamisantes, avec pour priorité l'aide à la précaire résistance de l'humain aux aliénations auxquelles il est impossible d'échapper : celles qui attendent le sujet du sens et de la création au sortir de la classe, pour en faire à nouveau un agent du champ. C'est pourquoi j'émettrai des réserves quant à la dernière phrase de cette citation, non pour sa lucidité, mais pour l'impasse dans laquelle elle pourrait mener si on ne la resituait précisément dans une théorie de l'action, « praxique » comme je la nommerai moi-même à la suite de Castoriadis — bref, si on ne la resituait pas à régime praxique — : ne pas pouvoir échapper à certaines aliénations n'empêche pas de tout faire, sous leur chape, pour y exister en tant qu'humain, et non y survivre en tant qu'agent soumis, sous prétexte que l'on est fatalement prisonnier du sort que fixe l'intégration des individus de deuxième type aux aliénations macrosociales des entités de troisième type. Si l'on s'en tient aux théorisations qu'on données certains penseurs (philosophes et/ou militants politiques) de la pédagogie institutionnelle, il est clair que la praxis de la classe ne devient qu'un cas historiquement réexploitable après la révolution, brouillon primaire de la Cité future, loué mais vite ramené à sa juste place dans la grande (et Seule) marche de l'Histoire ; il est clair qu'elle n'est en rien une singularité

[730] Castoriadis, *L'Institution imaginaire de la société, op. cit.*, p. 163.

potentiellement riche d'une qualité révolutionnaire en soi : hors d'une société révolutionnaire, à quoi bon « s'amuser à faire rêver un enfant quelques heures, au mieux quelques années dans sa vie, s'il reste par ailleurs aliéné à une société capitaliste ? etc. » À propos de ces visions de la pédagogie qui n'en faisaient qu'un enjeu de revendications syndicales et politiques, otage d'applications des idéologies de l'Histoire (aussi louables soient-elles : marxiste-(forcément)-de-gauche ou aussi condamnables soient-elles : hégélienne-(forcément)-de-droite …), lucidités idéologiques qui sévissaient dans les rangs de l'Éducation nationale autant qu'ailleurs, Fernand Oury avait pour habitude d'évoquer le syndrome des « révolutionnaires d'après cinq heures ».

D'autre part, il faut bien se rendre compte que sous l'indistinction entre les deux régimes de fonctionnement, se loge le postulat d'une continuité entre praxis et société, qui m'apparaît comme le niveau le plus profond de l'erreur de lecture paradigmatique dont a fait les frais l'entreprise de la pédagogie institutionnelle. En effet, c'est bien cela qui est à la base de toutes ces immédiatetés idéologiques posées sur une situation praxique, et qui considèrent comme allant de soi et univoque l'intégration de la praxis au champ macrosocial, comme si elle était une situation directement redevable de ce niveau de lois macrosociologique. Or, la notion complexe d'intégration pose au contraire que, pour comprendre l'émergence d'une praxis, il faut certes tenir compte de cette inscription de la praxis dans le champ, mais également postuler son appartenance systématique à une autre logique, relevant quant à elle d'un champ praxique, et repérable dans ce que j'ai proposé d'appeler une aire culturelle (en l'occurrence : l'aire culturelle de la pédagogie institutionnelle). Dans le rapport intégratif qui s'établit systémiquement entre les différents niveaux d'individus anthroposociaux, on ne peut établir qu'une discontinuité entre l'intégration de la praxis et le processus intégratif du champ macrosocial. Comme la présentation de la notion d'institution va nous le montrer dans la suite de ce chapitre, non content d'être un handicap sérieux pour la compréhension de l'émergence d'un champ praxique *hic et nunc*, la continuité ontologique praxis/société est un postulat théorique éminemment discutable et ruineux. Il n'est en effet absolument pas établi qu' « institutionnel » et « répressif » soient synonymes, et que le phénomène d'aliénation à

l'institution soit par définition réduit à la modalité macrosociale que lui ont infligée le sens courant et les mœurs des siècles de l'Occident moderne et contemporain. Être aliéné à la Loi symbolique fondamentale n'a rien à voir avec l'aliénation à une dictature stalinienne ou bananière. Là encore, si je puis dire, tout est question de *régime*.

À ce point de la discussion de la notion de régime, on retrouve la question de l'intégration : comment connaître ce qu'est une intégration à régime praxique ?

On a vu que le régime macrosocial, ou identitaire/ensembliste (on aura compris que je les associe, du moins dans le cadre de cette discussion), se reconnaît entre autres dans sa tendance à vouloir stopper en un point arbitraire ce mouvement de l'émergence d'une praxis, éminemment imaginaire/symbolique par opposition à une définition substantialiste, réaliste, de notre identité. La fonction fondatrice de l'institutionnalisation peut également devenir, à régime macrosocial, une quête coupée de cette relation éco-régulée, et tourner à une volonté non plus totalisante, mais totalitaire et fermée à tout dialogue avec le réel (dialogue sans lequel nulle pertinence ne peut être établie) : il y a alors montée en régime de la dimension idéologique. Un déséquilibre se crée, ayant une répercution sur la dimension anthroposociale complexe propre, qui perd alors sa dimension éco-intégrée à son environnement. C'est alors qu'il devient intéressant de voir comment (voire pourquoi) il peut y avoir rétrogradation à un régime de complexité moindre ; ce qui, dans les termes de Castoriadis, reviendra à comprendre comment une production créatrice (relevant du social-historique) peut tomber dans le champ de législation de l'identitaire-totalitaire.

ii. Enjeux épistémologiques et paradigmatiques de la notion de régime

La question : « Qu'est-ce qu'une intégration à régime praxique ou macrosocial ? » ne porte pas que sur ces deux régimes en tant qu'objets de connaissance, mais également sur ces régimes en tant qu'ils guident le processus de connaissance lui-même. La notion de régime est alors appliquée comme régulateur méthodologique. Que régule le régime ? La puissance, l'étendue et l'efficacité mêmes des théories des sciences humaines et de leurs concepts. En effet, cette puissance de feu conceptuelle est parfois bien handicapante pour une science lorsqu'elle souhaite prendre le soin de mesurer la singularité de l'objet

qu'elles établissent, et qui se trouve *aussi* intégré à d'autres systèmes d'aliénation et de détermination que celui dont cette science s'occupe en particulier. C'est ainsi que la complexité de modélisation d'une classe coopérative est inappréciable par un point de vue qui ne serait que sociologique, ou qu'ethnologique, ou que philosophique, ou qui ne relèverait que de l'enseignement de la didactique, etc. L'articulation entre ces dimensions, pourtant cruciale pour toute modélisation fidèle à la complexité de l'objet, reste cantonnée au statut de contingence, c'est-à-dire dans un état de non-pensée pour la plupart des sciences humaines qui s'attaquent aux praxis en obéissant le paradigme disjonctif[731]. Pas même d'impensé : d'indifférence, de non curiosité, d'allant de soi. Un état qui n'est autre que celui où la contingence est négligemment reléguée tant d'exposés, pourtant si brillants et profonds par ailleurs. Ce statut est dangereux quand il représente un no man's land délaissé par les lois de la connaissance, sans autre forme de questionnement quant à la gestion « pratique » des effets pouvant naître d'un tel trou noir (« prudement » rebaptisé pour l'occasion « boîte noire », qui tient alors lieu de justification de cette négligence). Or, ce no man's land n'est tel qu'aux yeux des théories et des pratiques fonctionnant à régime macrosocial, idéologique, « universitaire » — disjonctif.

Ce no man's land, de cette place de la contingence, ne voit-on pas qu'il s'agit de la brèche de laquelle, seule, peut naître une praxis ?

Non, on ne peut le voir. À moins que de n'être soi-même issu de cette béance, de voir son sujet pris au filet symbolique qui tente alors de se tisser dans le vide de cette non-réponse qui appelle, en même temps que l'angoisse, le besoin de « bricoler des bouts de ficelle » pour tenir dans cette position para-doxale, cette place qu'aucune doxa, aucune axiologie préétablie ne nous aidera à garder. À moins que de n'être un praticien impliqué de la praxis — comme on dit qu'on est impliqué jusqu'au cou, dans ce vide auquel seul

[731] On en a déjà vu des illustrations — je renvoie pour cela aux introductions de « Le symbolique dans la classe » et « Les bouches de pénombre » (sur la notion de personnalité de base telle qu'elle est proposée par une certaine école culturaliste). On en verra d'autres, en particulier lorsque l'on étudiera les relations entre champ macrosocial et champ praxique (qui mènera à discuter les thèses bourdieusiennes) et la question du sujet de l'éthique (qui mènera à le distinguer du sujet selon Ricœur, plombé à mon sens de son ancrage dans l'agent des approches analytiques des théories du langage et de l'action). Mais c'est surtout lors de l'étude de la culture des classes que la notion de régime comme régulateur épistémologique se révélera le plus nécessaire pour resituer plusieurs concepts anthropologiques (je pense en particulier à ceux de Victor Turner, Clifford Geertz et Andreas Westerwinter).

peut se nouer une éthique praxique. C'est précisément pour cela que, depuis ce no man's land même, depuis cette contingence d'où émerge la praxis, une théorie et une pratique ne réussiront à émerger et à vivre que si elles apportent des réponses pertinentes à la question pressante, vitale, de leur régime d'existence. Leur but est bel et bien atopique par rapport à une vision classique de la tâche de penser. En effet, penser la contingence est absurde ; avouer et assumer cette incomplétude semble suicidaire à une pensée qui se croit sortie de cette précarité. Et pourtant, penser la place et la dynamique de la contingence sont l'impératif de toute théorie sérieuse, honnête et donc (se sachant) précaire[732].

La pertinence à régime praxique n'a rien du culte de la complexité pour la complexité. Pensons à la phrase de Morin déjà citée, et qui rappelle que la complexité n'est pas une fin « en soi » de la pensée ni de la vie :

> (…) sur le plan de la pensée, la complexité n'est pas une fin, mais le moyen nécessaire pour concevoir le fondamental (…)[733].

C'est un alibi idéologique, que de croire qu'une pensée puisse être réellement développée « en soi » pour finir en une étape du penser absolu[734] : elle est et restera toujours praxis de pensée, pensée en praxis. Or la complexité est bien une finalité pour la pensée praxique, tout simplement parce que son but est la pertinence par rapport à ce qui est fondamental pour elle : la situation quotidienne, qui elle-même est complexe. La recherche de la modélisation de la complexité doit emprunter les chemins de la simplification. Rappelons le point de départ que nous donne Morin pour situer la véritable portée d'une théorie praxique, avec sa définition de la complexité de la connaissance :

> La complexité, c'est l'union de la simplification et de la complexité[735].

La pensée de la complexité n'exclut pas, mais intègre les processus de disjonction — nécessaires pour distinguer et analyser —, de réification — inséparables de la constitution d'objets idéels —, d'abstraction

[732] Soit dit en passant, la principale sagesse épistémologique que l'on pourra tirer du Collectif de Jean Oury est déjà présente ici.
[733] Morin, *La Méthode II, op. cit.*, p.392.
[734] Ce point de vue est strictement concerné par la discussion présente, dans le champ des sciences humaines : je n'oserais m'aventurer à la naïveté d'un jugement catégorique dans le débat sur l'idéalisme de la pensée. Ce serait questionner la nature de la pensée, alors qu'en l'occurrence, l'épistémologie, aussi complexe et intéressée par la question de l'être soit-elle, se borne à interroger des statuts.
[735] Morin, *La Méthode II, op. cit.*, p.389.

— c'est-à-dire de traduction du réel en idéel. C'est dire qu'à la différence des pensées simplifiantes qui partent d'un point initial (élément) et aboutissent à un point terminal (principe), la pensée du complexe est une pensée rotative, spirale… Pensée qu'une autre image a pu iconiser à sa façon, on l'a vu : la pensée en atomium. Il importe, pour préparer le débat entre épistémologie complexe et théorie praxique (la seconde partie de l'enquête le reprendra), de garder à l'esprit cet idéal de pensée non réductrice, en voyant comment elle est mise en œuvre, quotidiennement, dans la praxis d'une classe coopérative.

> Nous voyons comment la pensée complexe se différencie d'une pensée abstraite. Une pensée abstraite au mieux fige la boucle, au pire la désintègre et n'en retient qu'une miette dont elle fait son maître-mot. La pensée complexe, elle, va s'efforcer de constituer un mouvement récursif qui rendre compte de l'intercommunication et de l'inter-organisation des termes de la boucle, car toute immobilisation du processus, toute segmentation, toute hypostase d'un de ses termes deviennent la pire abstraction, même lorsque le terme sélectionné est « concret » (l'existence)[736].

S'il n'y a rien à retrancher à ce programme, il y a néanmoins quelque chose à y ajouter : lorsque l'on observe le circuit praxique, la boucle inclut aussi l'action, et la met donc à même hauteur que la pensée. Il n'est pas possible de concevoir cette boucle qui s'ouvre sans l'ouvrir à la praxis, comme dimension qui met la pensée complexe elle-même au même niveau (ontologique, sociologique, épistémologique) que ce dont elle parle ; la pensée complexe est aussi peu un « domaine » que ce qu'elle traite. On ne peut imaginer, sociologiquement, des penseurs qui ne seraient pas des praticiens, des praticiens qui ne se verraient pas reconnus comme chercheurs. Cela semblera aujourd'hui acquis ? Je ne suis pas si sûr que dans les faits cette reconnaissance soit établie, et cela même parmi les rangs des plus grands défenseurs du paradigme de la complexité. Je renvoie aux remarques que j'ai déjà faites à ce sujet dans le chapitre « L'aire anthroposociale et la notion d'intégration ».

Et c'est pour caractériser la valeur de cette théorie et de cette pratique praxiques qu'il est nécessaire de reprendre une dernière fois la question : Qu'est-ce qu'une intégration à régime praxique ? Mais cette fois, il ne s'agit plus de poser la question à la praxis elle-même, ni à ce que des théories extérieures peuvent dire d'elle, mais à son moment proprement analytique.

---

[736] Morin, *La Méthode II, op. cit.*, p.375.

iii. L'intégration à régime praxique, l'hypercomplexité et l'analyse institutionnelle

Rappelons-nous la définition de l'intégration praxique : elle est cette force centripète, sans lesquels les éléments pluriels qui participent de la vie de la praxis ne pourraient être pris en compte, ne pourraient devenir cette source d'énergie grâce à laquelle la néguentropie devient possible dans l'aire anthroposociale. Mais la notion d'intégration n'est pas le « fondement » de tout : ce n'est que parce qu'elle est à son tour régulée par le régime praxique qu'elle peut favoriser la création d'une néguentropie qui sauve la praxis de la disparition sous le poids de la pression du champ macrosocial. Cette essentielle caractéristique d'une théorie définitionnellement intégrée dans l'existence qu'elle théorise, est l'une des conséquences de la spécificité praxique de la notion d'intégration, par rapport à sa réduction « objective », opérée selon le paradigme identitaire-ensembliste : elle est une catégorie descriptive certes, mais elle travaille la situation humaine de l'intérieur.

Cette dépendance de la notion d'intégration envers la notion de régime praxique est incompréhensible si l'on ne fait pas référence à la dimension théorique de la notion de régime, telle qu'on vient de la distinguer de sa dimension « objective », et qui relève du moment proprement analytique du développement de la praxis. En effet, c'est depuis cette place que le régime praxique joue son rôle de régulateur, et que la notion de régime se révèle être un outil relevant du paradigme complexe. Ce rôle est complexe tout d'abord parce qu'il régule tout à la fois l'objet et la méthode d'approche de cet objet dont cette dernière doit respecter la singularité. Mais en outre, ce régime praxique de la relation entre pratique et théorie va fonctionner comme un circuit producteur d'une poièsis spécifique, et qui correspond à ce que Morin nomme l'hypercomplexité :

> L'accroissement de complexité ne peut se poursuivre à l'infini : vient un seuil où l'excès des désordres intérieurs entraîne la diminution des contraintes intérieures, laquelle entraîne l'accroissement des contraintes et désordres externes, lequel entraîne la désintégration. On peut même penser que l'hypercomplexité est par nature à la limite de la désintégration, ce que semble nous indiquer la brièveté éphémère des rares printemps de l'histoire humaine. (…) c'est leur richesse qui à la fois entretient et ruine les phénomènes complexes[737].

[737] Morin, *La Méthode II, op. cit.*, p.435.

Le principe permettant alors de gérer cette inéluctable hypercomplexité est le tissage toujours à recommencer des liens. Plus il y a complexité, plus il y a diversité, antagonismes dans l'univers social, discontinuité, intériorité chez les individus, et plus les individus, parce que de plus en plus livrés à la solitude, l'isolement, le manque, le besoin, ont besoin pour vivre de donner et recevoir l'amour. Morin en appelle en effet, mais sans le pathos que l'on pourrait y lire si l'on s'en tient à la trop brève présentation que j'en fais ici, à l'amour, qui

> (…) porte en lui, dans son principe, la plus haute vertu de ce qui dans le premier volume [de *La Méthode*] était nommé néguentropie (…). (…) L'amour est à la fois moyen (de lutte contre la dispersion, d'union), et fin (puisqu'il en est l'accomplissement le plus riche) de l'hypercomplexité. C'est l'émergence, le besoin, la nécessité interne de l'hypercomplexité. Dans ce sens, l'amour est la véritable religion — dans le sens originel : ce qui relie — de l'hypercomplexité : il relie les individualités égocentriques dans leurs caractères les plus intimement et intensément subjectifs. (…) C'est dire que je n'annonce pas l'utopie du règne de l'amour et de la fraternité. (…) Je parle de nouvelle émergence de l'amour et non de solution générale par l'amour. (…) Mais je crois que dans et par cette émergence, l'amour pourrait développer sa propre versatilité buissonnante :amour entre individus, amour fraternel voué à l'humain par l'humain, amour de la vie, amour de la nature, amour de la vérité… En sorte que l'amour puisse devenir le principe gravitationnel de l'hypercomplexité[738].

Restons à notre néguentropie, même si Morin la délaissera peu à peu, et voyons en quoi c'est la machine praxique qui produit les conditions d'une telle production de liant et d'ouvert dans la situation. Et dans le circuit qui s'instaure entre pratique et théorie, le moment de la conscience de soi se révèle comme propriété inaliénable de la praxis, sous peine de rendre impossible toute gestion de l'hypercomplexité :

> L'hypercomplexité demande de l'intelligence (…), [et dès lors] un nouveau développement de conscience. la conscience n'est pas une faculté hors intelligence : c'est l'intelligence de l'intelligence qui permet à l'intelligence de réfléchir et agir sur elle-même. (…) Il ne faut pas oublier que la conscience devient praxis lorsqu'elle rétroagit sur ses conditions de formation, les surdétermine et crée de nouveaux comportements. Tout va se jouer à l'interface du génie inconscient de l'humanité et de la prise de conscience[739]…

C'est dans sa capacité poiétique que la notion de régime relève du paradigme complexe. On peut même dire que, dans la conscience qu'elle renforce toujours plus de l'incomplétude de la pratique et de la pensée vives, et au premier rang desquelles se trouve sa propre incomplétude, la notion de régime emblématise l'attitude complexe vis-à-vis des situations anthroposociales.

---

[738] Morin, *La Méthode II, op. cit.*, p.443.
[739] Morin, *La Méthode II, op. cit.*, p.447.

Et ce qui, à son tour, permet la possibilité d'une telle circularité, c'est en dernier ressort le processus intégratif de la praxis. En effet, les phénomènes praxiques circulent entre la dimension théorique et la dimension situationnelle de ces notions : il y a un régime de pensée et un régime de fonctionnement de la machine praxique, qui sont distincts mais homogènes, tout comme il y a une pensée intégratice qui n'est pas disjointe de la force intégratrice de la machine praxique. Et pourtant, l'existence d'un tel circuit ne tombe pas pour autant dans le travers d'un idéalisme ou d'un réalisme absolus (dont l'emblème dialectique est « le réel est rationnel »). Comment ? Précisément du fait que nous sommes dans une praxis, dont l'être ne peut se séparer de la présence d'une négativité (sujet ou monde) en son sein sous peine de ne plus être qu'une situation objectivée.

Mais qui dit gestion de l'hypercomplexité dit dépense d'énergie encore plus forte. Si la praxis veut répondre à une telle demande d'énergie, il lui faut pouvoir créer une poièsis dont la qualité complexe se situera elle-même à un même niveau que l'investissement dont les institutions sont l'objet de la part des sujets. Ce qui permet à la praxis de devenir une telle « machine à hyperpoièsis », c'est le déploiement démultiplié de la vie culturelle, telle qu'on l'étudiera dans le second moment de cette enquête dans les classes. Dans cet accroissement interne et infiniment riche de son existence, dans cette culture qui représente son hypercomplexité singulière, la praxis peut trouver en elle-même l'énergie suffisante pour fournir l'effort intégrateur qui lui conservera ce rapport à sa propre pensée, à sa réflexion. Et c'est ce rapport qui donne tout son sens à ce que Tosquelles a appelé l'analyse institutionnelle, et qui n'est autre que la présence active de la pensée dans l'émergence continue, et continuellement à refonder, de la praxis. Il s'ensuit que la praxis dans le champ pédagogique vise, pour reprendre les termes de Francis Imbert,

> (…) la désoccultation des articulations symboliques et imaginaires de l'institution. Elle subvertit la méconnaissance instituée dans laquelle personnes et collectifs perdent leurs capacités autonomes. Elle se propose d'opérer un dégagement des fascinations imaginaires (narcissiques et idéologiques). Un tel projet praxiste présuppose dans l'institution l'avènement d'un groupe-sujet, un groupe que son désir porte à ne point succomber aux charmes des miroirs et des mirages de la maîtrise et de l'idéologie, du sens idéalisé qui suture toute brèche (…) ; un collectif dans lequel les images et le sens puissent être parlés, mis en circulation dans un réseau d'échanges. Inversement, c'est à entrer dans ce champ symbolique et dans ce

> travail d'élucidation de la pratique quotidienne, de remobilisation du sens et des images qui lui donnent corps, qu'un collectif accède à son autonomie, à son moment de groupe-sujet[740].

En des termes politiques, des enjeux qui se situent à hauteur de champ éducatif et qui à ce titre ne rentrent pas de le programme de cette enquête, on ne saurait mieux traduire ce que peut contenir la notion de régime.

II. L'institutionnalisation de la classe coopérative

La notion de régime étant fixée, du moins assez pour cette étape de l'enquête, et étant donné le constat que l'institution imaginaire de la mégamachine sociale ne saurait emporter avec elle le sort de l'institutionnalisation, en tant que cette dernière est un processus symbolique fondamental, il s'agit à présent de proposer un aperçu de cette institutionnalisation telle qu'on peut la voir dans un milieu praxique, fonctionnant « à régime praxique ».

1. De l'institution à l'institutionnalisation

i. L'institution des classes coopératives à partir de l'anthropologie et la sociologie

a. Approches

La notion d'institution n'est pas présente pour rien dans le terme de « Pédagogie institutionnelle » : cette notion importe dans la pédagogie la dimension de la praxis et la possibilité de bâtir sérieusement un milieu désaliénant. Mais encore faut-il savoir ce que l'on entend par « institution ». Sa définition « habituelle » est celle qui en est donnée soit en référence à sa version anthroposociale, soit sans précision quant à son mode de mise en pratique. La notion, telle qu'elle est développée au sein d'une théorie praxique, n'est pas une négation pure et simple de sa définition habituelle, mais la classe coopérative ne va pas non plus se contenter de reproduire à son échelle « l'institution sociale » : elle va au contraire prendre au sérieux la tâche anthroposociale d'instaurer un milieu symbolique (ce que j'ai appelé dans la partie précédente un Lieu), c'est-à-dire l'appliquer à son échelle propre et selon ses réels moyens. On retrouve dès lors les

[740] Francis Imbert : *Pour une praxis pédagogique*, Vigneux, Matrice, P.I., 1985, p.50.

grandes lignes du programme de toute praxis : intégrer à son travail de la situation de production toutes les dimensions qui entrent en compte dans la définition de ce travail et de cette situation, c'est-à-dire de tenir compte de toutes les forces aliénantes et définitoires de son sujet, son terrain et son objet, sans pour autant garder une attitude passive de pure connaissance. C'est ainsi que la notion d'institution, qui s'ancre dans la dimension de la Loi, ne peut-être ignorée, mais ne peut être non plus acceptée dans l'état où la maintient le champ macrosocial, tant dans son application que dans sa théorisation. C'est pourquoi, à la notion fixe d'institution, désignant telle ou telle Loi particulière, on préférera au fur et à mesure le terme d'institutionnalisation du milieu, qui traduit bien le mouvement permanent qui caractérise tout fonctionnement à régime praxique. Ce mouvement permanent prendra la forme d'une dialectique constante entre désinstitutionnalisation et réinstitutionnalisation. Mais cela n'est qu'un programme abstrait : sa spécificité praxique ne doit pas pour autant nous sembler acquise, ni si évidente. Sinon, et je réitère ce rituel comme à tout nouveau départ de cette enquête, la praxis ne serait, sur ce point de l'institution comme sur celui du symbolique ou celui de l'inconscient, rien d'autre que l'application de ce qui a déjà été pensé comme tel. Ce que, bien sûr, elle n'est pas.

Le concept d'institution occupe une position centrale en anthropologie. Il désigne ce que l'on institue : ce que l'on construit et qui relève de la loi commune, basée sur la reconnaissance et/ou l'imposition de cette loi au nom d'une norme. Ainsi, selon Georges Augustins, il faut entendre par institution

> (…) tout ce qui prend la forme d'un dispositif organisé, visant au fonctionnement ou à la reproduction de cette société, résultant d'une volonté originelle (acte d'instituer) et d'une adhésion, au moins tacite, à sa légitimité supposée[741].

Cette définition correspond à ce qu'entendent la psychothérapie et la pédagogie institutionnelles quand elles se réfèrent à ce concept : l'institution est un des fondements anthroposociaux de toute existence de groupe. En cela, elle est à rattacher à cette présence du symbolique sans lesquels on ne pourrait considérer qu'un milieu est humainement socialisé.

[741] Georges Augustins, « Institution », *in* Pierre Bonte, Michel Izard, *Dictionnaire de l'ethnologie et de l'anthropologie*, Paris, PUF, 1991, rééd. Quadrige, 2000, p.378.

Il faut avant tout établir une distinction entre établissement, institution et groupe[742]. Un établissement est une structure plongée dans la société globale, en rapport avec des critères étatiques, devant répondre à quantité de conditions administratives nécessaires. Les institutions peuvent se développer à l'intérieur d'un établissement, et sont d'une variété et d'un nombre quasi-infini. Par rapport à ces deux constructions, le groupe constitue la population d'un établissement, et représente le support d'institutions diverses.

À partir de là, l'étude de l'institution se déploie traditionnellement dans deux directions. La première définit les institutions comme règles, cadre rigide à partir duquel se déploie la vie du groupe :

> (…) la dynamique institutionnelle se rapporte dans le premier sens de institutionnel plus à ce qui constitue le sociétal, c'est-à-dire les règles et le fonctionnement des structures, qu'à ce qui correspond au second sens d'institutionnel qui intéresse les aspects relationnels et évolutifs des interventions dans le cadre des institutions, c'est-à-dire l'évolution des structures et la vie à l'intérieur des structures.
>
> Les institutions-règles (premier sens) constituent en quelque sorte le cadre, la trame un peu rigides sur lesquels on brode et réalise la vie générale et particulière des personnes engagées dans l'institution-établissement[743].

La seconde direction propose une vision plus dynamique et évolutive des institutions comme structurant des « établissements », c'est-à-dire des milieux créés en fonction d'une demande sociale, et dans laquelle le jeu des aliénations sociale et psychique fait entrer ces dernières en contact im-médiat, non médiatisé par du symbolique, sans, précisément, que le jeu institutionnel n'emporte ces différentes forces dans une gestion spécifique :

> Il est nécessaire d'agir en sorte que les institutions-règles ne paralysent pas leur propre changement et fonctionnement et l'évolution des institutions-établissements.
>
> La dynamique institutionnelle est essentiellement l'adaptation convergente et constructive réciproque des lois, des hommes, des groupes et des fonctions collectives et doit être le fruit de la concertation des législateurs, des praticiens et des usagers.
>
> Son champ d'application est le champ psycho-social et, dans notre domaine, tout ce qui touche de près ou de loin, directement ou indirectement, avant ou actuellement aux inadaptations et aux handicaps[744].

---

[742] Jean Oury, « Finalités conscientes et inconscientes des institutions » (La Force (Dordogne), Fondation John Bost, 1977) *in* Jean Oury, *Onze heures du soir à La Borde*, Paris, Galilée, « Débats », 1980, p. 260-261. (première publication *in* la revue *Notre Prochain*).

[743] Robert Lafon, « Dynamique institutionnelle » *in* Robert Lafon, *Vocabulaire de psychopédagogie et de psychiatrie de l'enfant*, Paris, PUF, Grands Dictionnaires, 1963, rééd. Quadrige 2001 p.319.

[744] Lafon, « Dynamique institutionnelle », art. cit., p.319.

Comme le dit bien le terme « psycho-social » de la définition donnée ci-dessus par Robert Lafon, on en reste à une pure gestion de la confrontation des deux forces aliénatoires, le travail qui ferait émerger une dimension aliénatoire propre semble uniquement souhaitée, mais non considérée comme une possible action structurale, ce qui est au contraire toute l'ambition qui sous-tend la conception que la psychothérapie et la pédagogie institutionnelles se font de la notion et de la pratique de l'institution.

b. La richesse de l'institution dans la classe coopérative

Si l'analyse de la notion d'institution au sein de la classe va croiser ces deux types d'approches, ce n'est néanmoins pas sous leurs chefs qu'elle va se placer. Pour une simple raison : ce qui est ici décrit vaut pour une étude de l'établissement, et du rôle qu'y jouent les institutions-règles, mais pas pour ce que deviennent ces dispositifs une fois intégrés à un régime praxique de fonctionnement. Il faut donc, pour les mêmes soucis qui ont guidé chacun des chapitres précédents, soucis de respect des aires épistémologiques des outils convoqués et de la singularité de l'objet sur lequel je les applique, préciser le terrain de mon enquête. Précisons donc avant tout le cadre dans lequel je vais utiliser les outils anthropologiques afin d'analyser le fonctionnement de la vie institutionnelle.

La présence de l'institution dans la praxis nous amène à souligner la richesse du terrain de la classe coopérative, tout à fait perceptible si l'on s'en réfère par exemple à l'exposé que donne A. Mahé des différentes approches anthropologiques de la question du droit. On peut repérer au moins trois niveaux de loi différents au sein de la classe coopérative. Ces niveaux, je le précise, ne sont pas disjoints, mais distinguables d'un point de vue du système intégratif par lequel on peut analyser la position et l'organisation de la praxis.

Le premier des trois niveaux de loi révèle la prégnance du macrosociologique dans toute présence humaine est le premier. Selon Mahé, l'apport anthropologique est en fin de compte négatif : il souligne la diversité des dispositifs, qui rend la notion de droit indéfinissable *per se*, mais également irréductible à l'ordre des relations sociales : ses critères ne peuvent être identifiés, fixés, empiriquement. Autrement dit, qu'il existe un code de lois est évident, surtout dans les sociétés à écriture ; mais que ce code puisse

prétendre à s'autofonder et à ne devoir sa valeur et son être qu'à lui-même ne peut relever que de l'imaginaire : imaginaire fondateur d'une croyance, elle-même définitoire de la communauté de ses sujets, certes, mais qui ne rend compte en rien de son existence et de son efficacité (ou de son inefficacité). Pour le dire en nos termes, le droit, comme tout ce qui relève du langage, est une machine noologique et symbolique, laquelle ne peut fonctionner que si elle est branchée sur son écosystème anthroposocial. Le droit ne se limite pas à n'être qu'un corps formel, il est intégré à une organisation sociale. Et c'est le régime de fonctionnement de cette organisation qui déterminera s'il n'est qu'un reflet idéologique des intérêts des groupes dominants, ne valant alors plus que comme une symptomatologie de l'organisation sociale, ou si au contraire il participe d'un circuit symbolique qui le rend malléable par l'action des sujets à son égard. Aussi, l'option qu'a choisie cette enquête, et ce dès le chapitre sur le symbolique, fut de renoncer à parler de droit en soi, de systèmes de valeur comme de catégories isolables et fixables ; ce renoncement aux distinctions juridique/politique/religieux/etc. s'est fait au profit d'un cadre qui s'inscrit dans ce que Bourdieu appelle une économie générale des pratiques. Mais entre l'économie générale que propose Bourdieu, qui trouve son terrain dans le champ macrosocial, et celle que je tente de construire dans le sillage de la théorie de Bataille, une différence est essentielle : l'ancrage dans l'anthroposocial, qui emporte avec elle la définition même de la complexité et de l'humain. C'est pourquoi, pour traiter de la nature de l'institution d'une classe coopérative, et de saisir toute sa différence d'avec l'institution du champ macrosocial, il était nécessaire d'introduire la notion d'intégration et celle de régime. La notion d'intégration permettait de ne pas oublier la présence du macrosociologique dans la vie de la classe : en posant sa priorité dans la participation du sujet, la pédagogie institutionnelle est politique, et son mode de fonctionnement, qui est une démocratie participative directe, témoigne d'un choix idéologique fort de la part de la pédagogie institutionnelle. La classe coopérative est intégrée à la fois à son aire culturelle (la pédagogie institutionnelle) et, par ce biais, à une aire idéologique, ce qui marque son intégration civilisationnelle et historique, au sein du fonctionnement des mégamachines sociales. Mais à son tour, la classe intègre cette dimension macrosociologique, comme un donné de départ. Il s'agit alors d'un matériau

parfois fort délicat à travailler, et les cas par exemple où la loi de l'École bafoue la loi de la classe révèlent la fragilité des institutions du groupe : si l'on avait eu un peu trop tendance à les croire toutes-puissantes, les déconvenues sont de taille et peuvent entraîner des crises souvent très dangereuses pour la crédibilité des lois de la classe[745]. Cette capacité à intégrer lucidement et activement les données macrosociales dans le fonctionnement de la classe, c'est ce qui rend possible (ou non) le fonctionnement à régime praxique de la machine.

Et c'est alors que le deuxième niveau de loi peut se mettre en place, celui qui relève du symbolique des groupes historiques à écriture, où des codes dont l'intelligence est accessible à tous régissent la participation, et ensuite l'appartenance des sujets à une Loi (de laquelle ils deviennent ainsi les sujets). C'est de ce niveau que relève l'action des institutions de la classe proprement dites, lorsqu'elles s'inscrivent dans des paroles, des décisions ensuite consignées, bref dans l'obligation d'en passer par les mots pour régler l'existence. La culture de la classe se ressentira, dans sa production comme dans ses différentes expressions, de cette importance accordée aux paroles et aux signes (au sens large, aussi infimes et diversifiés soient-ils). À ce niveau, la classe se tisse de langage.

Mais cette efficacité de la présence institutionnelle ne serait pas assurée d'échapper aux seules aliénations macrosociales, si elle ne tenait à s'ancrer dans le troisième niveau de Loi observable dans la classe : la dimension de la Loi symbolique fondamentale, celle qui fonde ce que j'ai désigné, dans la première partie de cette thèse, comme « Le symbolique dans la classe ». Et là, comme il avait été dit alors, ce qui est en jeu, ce n'est plus seulement la fonction d'organisation du milieu de la classe, mais la fonction d'humanisation de ce même milieu — et par capillarité, des sujets qui y évoluent.

Ces trois niveaux font ainsi la complexité de la présence de la loi dans la classe ; comme le rappelle Marie Depussé :

[745] Il faudra analyser ce qui permet, ou non, à la classe de dépasser ces crises de légitimité. Là encore, nous retrouverions la dialectique entre confiance et croyance… mais dans un sale état ; c'est dans ces cas-là que, la confiance en crise, la croyance fait la preuve de son réel niveau d'implantation dans la vie du groupe. C'est cette implantation, et ce type de crises, que l'on étudiera au début de l'étude sur la culture de la classe.

> L'institution, dit Tosquelles, ce sont des liens qui créent un lieu. Du tissage[746].

Ce premier tracé du terrain de la classe effectué, on peut à présent y intégrer quelques outils qu'offre l'anthropologie.

c. Dialectique entre organisation institutionnelle et vie culturelle

L'institution n'est pas une abstraction mais une construction qui implique un dispositif, un matériel et un personnel[747].

En ce qui concerne la notion de dispositif, le concept d'institution ne se contente pas d'être une constante définitoire de tout milieu humain. L'institutionnalisation d'un milieu instaure en son sein des constantes. C'est ce que l'on observe sous le phénomène de la norme[748]. Cette dernière est la caractéristique de l'universalité : elle exprime la volonté de ceux qu'elle oblige, reprenant en cela le sens qu'avait le mot « loi » au XVIIIe siècle. À ces normes, on peut rattacher ce que l'on entend trivialement par « les valeurs » qu'un groupe donne aux choses et aux êtres : elles participent à la fois de ce que, dans la suite de cet exposé, je classerai soit parmi les phénomènes institutionnels proprement dits, soit parmi les phénomènes culturels. Ces normes[749] coutumières, réglementaires, codes, etc. sont *toujours* explicites, et tendent à engendrer à leur tour des comportements explicites, c'est-à-dire déjà explicites au moment de leur accomplissement. On peut dire en cela, d'une certaine manière, que de tels comportements sont stéréotypés, c'est-à-dire que leur valeur peut être évaluée précisément : manières d'être, rôles définis, « chartes » au sens où l'entend Malinowski, etc. D'où leur dimension unifiante, participant du « moment dialectique identitaire » de toute construction culturelle. C'est cette fonction qui rend l'institution indissociable de la construction solide et durable de tout regroupement. Mais on peut déjà noter que c'est cette qualité qui pourra se retourner en un danger de figement, d'identitarisme, contre lequel est en fait dirigé tout l'effort institutionnel à régime praxique, tel que l'entend la pédagogie institutionnelle.

---

[746] Marie Depussé, Jean Oury, *À quelle heure passe le train… Conversations sur la folie*, Paris, Calmann-Lévy, 2002, p.234.
[747] Dans ce qui suit, je m'appuie encore sur Augustins, « Institution », art. cit., p.378.
[748] Cf. « Normes », *in* Boudon, Bourricaud, *Dictionnaire critique de la sociologie*, *op. cit.*, p.417sq.
[749] Dans les lignes qui suivent, je m'appuie sur la présentation de Pierre Smith, « Vie (cycle de) », *in* Bonte, Izard, *Dictionnaire de l'ethnologie et de l'anthropologie*, *op. cit.*, p.740.

Si l'on en vient au « matériel », c'est toute l'organisation de la classe qui est requise pour faire vivre les institutions. Elle se trouve rappelée, dans la perspective des Lieux de la classe, dans le tableau[750] que donnent Aïda Vasquez et Fernand Oury des principales institutions d'une classe coopérative, et dont on se rend compte qu'il couvre l'ensemble de la vie de la classe :

> [Insérer ici le tableau des institutions de la classe, De la classe coopérative à la Pédagogie institutionnelle, p.377]

Les institutions régissent l'existence et le fonctionnement du Conseil de coopérative, du partage des tâches et des responsabilités, des lois de la classe « élaborées en commun, [et] appliquées… parce que reconnues nécessaires », du dialogue quotidien et de ses lois (qui permet l'insertion des asociaux), hiérarchie des comportements (statuts différenciés), de l'aspect financier de la coopérative renforçant la cohésion (et touchant à intérêt commun), de monnaie intérieure (qui matérialise les échanges dans le groupe), des sociogrammes-express, et des postes de l'exécutif. Mais cette instauration institutionnelle n'est pas qu'un fait macrostructural : elle concerne également un niveau microstructural, et va jusqu'à gérer de petits gestes, des articulations. Ainsi en va-t-il des « maîtres mots » qui participent du rituel symbolique du Conseil de coopérative et en assurent l'efficacité organisationnelle. Certains de ces « maîtres mots » ne sont jamais employés hors de son enceinte. « Le Conseil commence », « Rosalia, gêneuse », « Tas de sable » (pour désigner les histoires de petits qui ne méritent pas de retarder la réunion), etc. : autant de « formules », à tous les sens du terme, qui facilitent la vie (et auxquelles il faut ajouter la monnaie intérieure, matérialisation des échanges et régulation des petites récompenses et infractions). « Est-ce que ceux qui ont écrit sur le cahier de Conseil ont toujours quelque chose à dire ? » : « Jolie formule qui, sans douleur, élimine des incidents dont on a perdu souvenance et laisse de la place, du temps pour que ce qui n'est pas passé et ne doit pas se passer comme ça[751]. » Si, comme le disent Aïda Vasquez et Fernand Oury, le conseil fait office, entre autres, de rein, ce cahier fait alors symétriquement office de préfiltre, et joue

[750]Aïda Vasquez, Fernand Oury, *De la classe coopérative à la Pédagogie institutionnelle*, François Maspero, « Textes à l'appui », 1971, p.377.
[751] Catherine Pochet, Fernand Oury, *Qui c'est, l'conseil ?*, réédition Vigneux, Matrice, 1997, p.51.

comme un « pré-Conseil », afin de toujours laisser le temps et la lumière optimums à ce qui le mérite ou en a vraiment besoin.

En ce qui concerne le personnel de l'institution, il faut noter que l'édifice institutionnel, au sens macrosocial, comporte souvent des agents (voire une administration) régis par une structure d'autorité particulière. C'est sur ce point en particulier que la classe coopérative ne correspond pas à la définition standard de l'institution. Il n'y a pas, au sein de la classe, de force de police ou de gestion, physiquement incarnée par des individus précis. Il faudrait parler plus précisément d'un ensemble intégrateur de responsabilités, de statuts et de fonctions discutés et votés en commun lors du Conseil de Coopérative. Il s'agit donc d'un système démocratique de participation *directe*, au sein duquel est établie une hiérarchie intégratrice de chefs d'équipes, mais à propos de laquelle il faut préciser deux choses. D'une part, cette distribution des responsabilités, statuts et fonctions peut être discutée à tout moment, et les enfants ne restent pas *ad vitam aeternam* à la même place dans la classe (ce serait sinon bloquer le sujet sur une identification à un rôle[752]). Les équipes ne restent pas toujours les mêmes durant l'année. D'autre part, il y a plusieurs types d'équipes selon le travail (équipes scolaires, ateliers, sport, etc.). Au final, on observe, en guise d'organisation institutionnelle de la classe, une géométrie variable des postes et des fonctions, permise et provoquée par chaque situation — et au besoin par l'instituteur. On peut ainsi penser à l'assouplissement des critères des ceintures de comportement : par exemple, dans une classe de petits est trop homogène où il n'y aurait que des ceintures blanches, jaunes avec seulement un ou deux ceintures oranges, l'introduction de la ceinture rose, de niveaux intermédiaires jaune clair et jaune foncé, etc. peut représenter un déploiement de la variété institutionnelle. — De là naît un permanent défigement du fonctionnement institutionnel qui empêche la formation d'une « bureaucratie » dans laquelle peut bien vite tomber toute édification d'une classe efficace. Il n'y a pas de « président de la coopérative », mais un tourniquet des responsables techniques, des présidents de séance, des « responsables de classe » élus, etc. Quant au maître, il fait partie du groupe : c'est ce à quoi vise toute la période de fondation de la classe,

[752] Cf. « La polychromie des identifications » dans le chapitre « Les bouches de pénombre ».

instauration d'une véritable communauté de Loi, fondatrice de l'autorité des ceintures de comportement, et dont l'instituteur est certes le sujet instituant, mais surtout le repère symbolique principal en tant que ceinture noire.

L'édifice institutionnel ne va pas non plus sans un système de sanctions, positives ou négatives. Aux normes sont associés valorisations, licences et interdits. Les valorisations sont les gains en pouvoir qu'apportent aux sujets les prises de responsabilités en vue d'aider le groupe. Les licences (expression négative qui témoigne bien de la position du sujet dans un milieu social traditionnel), correspondent à la liberté individuelle accrue avec l'accès à un niveau symbolique supérieur. Ainsi, les ceintures bleu en comportement ont le droit de sortir de la classe sans demander l'autorisation à l'adulte ou au responsable de classe, et les ceintures marron ont même le droit de transgresser la loi en cas de nécessité : chaque fois, parce qu'ils *savent* le faire, et *quand* le faire. Les interdits recouvrent les sanctions négatives, qui sont soit les régulations automatiques (amende, exclusion de la réunion ou du groupe de travail, etc.), soit les interdits symboliques, nommément désignés. Pour reprendre un jeu de mot fréquent, on accède dans ce second cas à un « inter-dit », c'est-à-dire à un interdit culturel. À la différence d'un interdit que chaque individu peut s'imposer à lui-même, le propre d'un interdit culturel tel que peut l'édicter une norme est de faire l'objet d'un savoir partagé. De plus, F. Steiner[753] remarquait le caractère « productif » du dispositif des interdits, qui peuvent porter *aussi* sur des activités strictement profanes et sur des configurations sémantiques moins lourdes que ceux que la partie précédente nous a fait croiser : le sexe (inceste), le pouvoir (le sacré), la souillure, la pollution, la vie, la mort. « Dieu gît dans les détails », a écrit Marie Depussé, et chaque « petite loi » est aussi importante pour l'édifice groupal que les plus fondamentales de toutes ; de même, si l'on veut parler d'une praxis digne de ce nom, on a vu avec le petit Ali[754] ou Régine[755] comment il est culturellement impossible de négliger la parole d'un seul sujet, aussi chétif et renfermé soit-il (et surtout dans ce cas). Sur le plan culturel, toutes ces sanctions positives et négatives donnent lieu à leur tour à un

[753] Cité par Pierre Smith, « Interdit », *in* Pierre Bonte, Michel Izard, *Dictionnaire de l'ethnologie et de l'anthropologie*,. *op. cit*,.p.382.
[754] Cf. « La fabrique de la pénombre. Les arabesques du désir prises au tissu éthique », dans le chapitre « Les bouches de pénombre ».
[755] Cf. la toute fin du chapitre « L'atomium de la machine-classe ».

ensemble de rites de passage. Ces passages font passer automatiquement, une fois effectués, à un niveau supérieur de responsabilité, de liberté, et de pouvoir : c'est une intégration du sujet à la loi du groupe toujours plus forte qui se décide, et c'est toute la vie institutionnelle qui est emportée par ce mouvement. De plus, comme en témoignent de nombreuses études, ces rites qui se retrouvent dans des groupes sociaux sous leur forme religieuse sont généralement signes d'une émotion dont on peut sans problème trouver l'écho dans leur laïcisation, comme cela peut être le cas avec les rites de passage de la classe : passages de ceintures, de brevets, première lecture publique d'un texte, première impression de sa parole dans le Journal, etc.

Afin de bien insister sur la spécificité de l'action de la pédagogie institutionnelle, par opposition à l'imposition éducative traditionnelle de la norme sur des sujets qui ne sont alors considérés que comme des agents, passifs ou actifs, de cette acculturation forcée, je citerai cette évocation de certaines « formes de pédagogie », qui n'ont évidemment rien à voir avec une pédagogie à régime praxique :

> Certaines civilisations ont particulièrement développé cette forme de pédagogie [de brèves formulations préventives appuyées par le ton pour parer aux catastrophes] dont le ressort symbolique nous paraît le plus souvent, irrationnel[756].

Que l'on ne se méprenne pas. Ce contre quoi mon enquête s'inscrit en faux dans cette citation, ce n'est évidemment pas le fait que tout apprentissage de la valeur attachée à l'interdit passe par un pathos de l'effroi. Il n'y a là rien que de très rhétorique : cela correspond à la fonction communicative du *movere*, présent dans toute parole visant à convaincre et enseigner. Ce que je récuse, c'est que ces « brèves formulations préventives appuyées par le ton pour parer aux catastrophes » soient considérées par notre auteur comme de la pédagogie. La pédagogie n'est pas l'inoculation de sentences, de formules ou d'*hexeis* toutes faites : là encore, il ne faut pas confondre la fonction idéologique de l'éducation comme outil de reproduction sociale au service de la doxa dominante, et la pédagogie comme praxis, c'est-à-dire un discours et une pratique basés sur une théorie et non pas sur une empirique utilisation du pathos. Ce recours au pathos, s'il est directement inféodé aux canons de l'ethos du groupe, sautant la dimension

[756] Smith, « Interdit », art. Cit., p.382.

noétique de toute relation sémiotique, ne serait qu'un renforcement de l'aliénation imaginaire du « discours ambiant » sur le sujet de l'élève. Si une réelle présence de ce pathos est à remarquer dans une praxis, pédagogique ou autre, c'est au titre de cette singularité thymique et fantasmatique dont la prise en compte ne se fait pas par une inféodation aux inculcations normatives (chantage surmoïque et « violence symbolique », comme on a l'habitude de dire improprement). Le pathos renvoie donc, d'une part à la qualité de participation du sujet (à émission et à réception) aux phénomènes culturels du groupe, dimension rhétorique à travers laquelle toute vie collective se déploie, s'exprime et permet d'établir une intercommunication, voire l'édification d'émois communs au groupe ; et c'est précisément à la technè pédagogique de gérer cet effet doxique nécessaire à tout milieu vivant, afin qu'il n'emporte pas l'organisation du groupe dans une régression du régime praxique à un blocage sur un fonctionnement dominé par l'imaginaire. Le pathos renvoie d'autre part à la singularité du sujet dont l'abord ne se fera jamais dans l'immédiateté : au contraire, une institution est ce qui introduit de la médiation, et permet de respecter ce qui, dans le pathique, doit rester dans une dimension de retrait. Aussi, il faut réaffirmer la dimension non psychologique de la praxis : en son sein, de la croyance concerne les phénomènes, non pas psychologiques, mais culturels. Le psychologique, dans la praxis, est comme le macrosociologique ou le biologique : c'est une dimension de l'existence du sujet, qui est prise en compte et travaillée par les institutions de la vie du groupe. La spécificité pédagogique institutionnelle réside dans cette fonction médiatrice de l'institution, qui est un refus radical de « conformation » de l'enfant : il n'est donc pas étonnant que tout ce chapitre fasse le chemin depuis la notion d'institutionnalisation jusqu'à celle de médiation, c'est-à-dire depuis l'acte praxique jusqu'à l'action symbolique et son efficacité thérapeutique. La pédagogie institutionnelle est une pédagogie du registre symbolique, et non du registre imaginaire.

Si l'efficacité praxique de l'institution ne doit pas être réduite à celle d'une instance magique, c'est que son action ne vit pas seulement que d'une croyance. Isolée de tout autre critère, la croyance n'est qu'une autorégulation groupale sous la forme d'une aliénation imaginaire et d'une coercition réelle ; l'institution est aussi un schème symbolique, organisateur et déployant, une loi dont l'efficacité praxique

(correspondant au triple critère de la pertinence, de l'éthique et du sens), doit en permanence être vérifiée. Ainsi, l'institution peut être une catégorie qui fonctionne à la fois sur trois registres : le régime de la croyance (qui relève de l'imaginaire culturel et de l'adhésion des membres du groupe), le régime de l'organisation sociale (qui relève de la réalité fonctionnelle de tout groupe pratique non éphémère, et qui se juge à l'efficacité des institutions vis-à-vis de la situation qu'elles sont amenées à réguler), et le régime de la confiance (qui relève quant à lui du symbolique et de l'éthique). Le sens que peut ressentir un sujet à « être-là » dans la praxis dépend de l'interaction de ces différents niveaux, et de la place qui est accordée au sujet dans la situation ainsi institutionnalisée. Ainsi, ce qui se construit et a toujours besoin d'être reconstruit dans la vie du groupe et aux yeux des sujets, c'est la confiance dans les institutions. Cela n'a rien à voir avec la persuasion quant au bien-fondé d'institutions préexistantes à laquelle adhérer ou non : car dans ce cas, on a à faire à une tentative de séduction (qui véhicule donc toujours une domination). Un tel « placere » ne se confond pas avec la conviction que peut emporter la pro-position des institutions, lors de la mise en marche de la classe.

Cette relation entre croyance et confiance implique de prendre en compte la caractéristique praxique de la conception de l'institution selon la pédagogie institutionnelle : il ne s'agit pas tant d'une institution fixée une fois pour toutes que d'un processus d'institutionnalisation permanente, dialectique de la désinstitutionnalisation et de la réinstitutionnalisation. Cela implique par ailleurs de ne plus seulement interroger extérieurement le taux de croyance en une institution de la part des membres du groupe institutionnalisé, mais d'étudier, et de travailler ce qui fonde leur confiance en cette institution. Dans la classe coopérative, les prochains chapitres nous le montreront autant que les cas isolés déjà narrés, l'institution et son application ne sont pas qu'un impératif, et sont perçues par les sujets qui les acceptent comme une aide pour se désaliéner. De cette perception de l'institution dépend son efficacité, qui ne peut être entièrement analysée que de l'intérieur, à l'inverse d'une institution-règle dont l'efficacité fonctionnerait à un régime macrosocial.

Finalement, parler de « vie institutionnelle », c'est établir le pont entre ce qui est de l'ordre de l'organisation structurale et ce qui est de l'ordre de la poièsis du groupe, c'est-à-dire de ses « créations imaginaires » : deux niveaux aux relations généralement problématiques dans les études d'anthropologie culturelle. Soit ils sont bien souvent confondus au nom d'une étude de la relation de croyance qui peut exister entre les sujets d'une institution et cette institution : l'efficacité de cette institution est alors liée à l'imposition imaginaire ou symbolique de son autorité sur ces sujets — et l'on peut alors analyser indifféremment aussi bien l'influence sur ces sujets d'une loi juridique que celle d'une loi magique, puisque l'on reste dans la seule dimension de l'imaginaire : on ne peut constater que l'appartenance ou la non appartenance d'un individu à une aire de croyance, ou en termes de macrosociologie, à un « champ » et à son *illusio*. Soit, inversement, ces deux niveaux sont disjoints, et pose alors problème la question de la naissance d'une institution et de la participation de ses sujets : la liaison entre les deux devient obscure, et par là même la genèse d'une vie institutionnelle, ce qui fait retomber l'état théorique de la situation analysée à celle d'une « loi de la jungle », c'est-à-dire un milieu anonyme où sont plongés sans être reliés entre eux des lois formelles et des électrons libres en guise de sujets existants. On peut opposer à cette dernière image la vertu heuristique de l'image de l'atomium, et en conclure qu'à rebours du faux choix auquel semble conduire le réductionnisme bifrons que je viens d'évoquer, la dimension doxique et symbolique fondamentale sont liées. Une institution n'est fondée que si elle permet à ses sujets d'atteindre une qualité d'intégration au groupe réellement poiétique (plus de responsabilité, liberté, pouvoir), ce qui demande un investissement subjectif pour lequel l'individu doit « croire au fait de l'institution ». Alors les institutions peuvent se mettre en marche et faire preuve de leur fiabilité : c'est par cette confiance que renouvelle ou non l'épreuve des faits que la croyance des enfants dans les lois de la classe devient une vie véritablement contractuelle entre sujet et institution. Car malgré son ancrage dans l'acte originel d'instaurer un ordre, le concept d'institution n'est pas en opposition avec la dimension culturelle que prend la vie du groupe : cet acte d'instauration peut devenir un moment mythique pour le groupe. Cette dimension culturelle de l'adhésion à cette norme prend la dimension d'un attachement des individus aux

lois, qui ne sont donc plus obligatoirement des « institutions mortes ». Quant à la « légitimité supposée » dont parle Augustins, elle rejoint la problématique du bien-fondé et donc de la croyance, qui représentera tout l'enjeu de l'instauration d'une qualité culturelle dans le fonctionnement de la praxis, qui ne peut tenir en se contentant de la seule institutionnalisation du milieu. On retrouve donc bien, à chaque étape de notre investigation dans la classe, la dialectique entre organisation institutionnelle et vie culturelle qui définit la vie machinique de la praxis, c'est-à-dire sa production poiétique propre.

Mais cette approche de l'institution de la classe coopérative à partir des questions que lui posent les outils de l'analyse anthropologique, et des questions qu'elle leur pose en retour, n'est qu'une des perspectives qui aident à sonder la complexité de l'organisation institutionnelle de la classe, et de ses implications culturelles. Il s'agit à présent de reprendre l'interrogation à partir d'un autre point de vue, avec d'autres outils, d'autres enjeux et, donc, d'autres ouvertures sur la complexité de la classe : le point de vue des praticiens-théoriciens de la pédagogie institutionnelle.

ii. L'institution à régime praxique, ou l'institutionnalisation du changement

a. « Nous appelons aussi institution… » : le travail de l'institution par la pédagogie institutionnelle

> (…) dans l'histoire récente de la sociologie, la notion d'institution condamnée, du fait de sa polysémie, et rejetée du vocabulaire scientifique, par Georges Gurvitch, se voit réinventée par les pratiques institutionnelles (Pédagogies et Psychothérapies) qui la réhabilitent, en quelque sorte, en grande partie en fonction de cette polysémie[757].

Cette réappropriation de la notion d'institution par la pédagogie institutionnelle n'est pas la remise en cause de tout ce qui vient d'être dit, mais sa mise en situation praxique. Derrière cette pratique, il y a la constante quête d'un outil qui permettrait de rendre pérenne cet effort d'institutionnalisation. Un effort qui permette à une situation de rester vive mais structurée, assez neutre pour accueillir le sujet sans l'aliéner sous la doxa ambiante, mais sans rester vide de vie non plus. C'est pour éviter de « rentrer dans l'ordre », un ordre qui n'est pas celui qui a émergé en propre au sein de la classe coopérative, que le soin primordial de la pédagogie institutionnelle concerne l'institutionnalisation du milieu. Pensons au respect de la

[757] Jacques Ardoino, « Des allant-de-soi pédagogiques à la conscientisation critique (L'articulation problématique des Sciences et des Pratiques sociales) », Préface à Imbert, *Pour une praxis pédagogique*, *op. cit.*, Vigneux, Matrice, 1985, p.XVIII.

fragilité, et à son travail, qui caractérisent de concert la période des fondations de la classe[758]. Dans ce soin consiste le *travail* permanent contre le plaquage idéologique (« quelle qu'en soit la couleur », préciseront toujours Tosquelles, Fernand et Jean Oury) et contre les inerties qui plombent tout processus d'institutionnalisation à régime macrosocial. Ce qui cherche à être préservé au contraire dans une classe coopérative, c'est la valeur singulière de chaque expérience, dans toute la précarité avec laquelle elle peut émerger dans un champ éducatif suraliénant : d'où ce souci de ne pas « jouer » (à la non-directivité, à la Summerhill, etc.), bref ce refus de tomber dans le « gratuit ». Prendre au sérieux le moindre atome de vie commune et d'existence singulière est peut-être le premier geste éducatif de toute instauration institutionnelle.

D'où la définition qu'Aïda Vasquez et Fernand Oury donnent, quant à eux, de l'institution :

> 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 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.[759]…

La véritable portée théorique de ce passage réside dans l'ensemble des deux paragraphes : l'institution n'est pas qu'une règle, c'est aussi ce qui naît de notre acte d'instituer le milieu. De ce passage classique de *Vers une Pédagogie institutionnelle*, on ne cite généralement que le premier paragraphe : il ne distingue pas le *legein* à régime praxique du *legein* à régime social. Le « aussi » du second paragraphe n'est pas qu'un ajout, une nouvelle rubrique de « choses instituées » : l'institution, c'est *aussi* ce que nous faisons nous-mêmes. Il s'agit de la liaison fondamentale pour définir ce qu'est la pédagogie institutionnelle : non plus seulement un jeu d'institutions imposées par un cadre social prédéfini, mais un processus d'institutionnalisation maîtrisé et géré par les sujets de cette loi décidée en commun. C'est en cela que le régime de fonctionnement singulier de la pédagogie institutionnelle dépasse de l'ordre simple du macrosocial, et ne

[758] Cf. « Naissance d'une classe coopérative ».
[759] Aïda Vasquez, Fernand Oury, *Vers une Pédagogie institutionnelle*, Paris, Maspero, « Textes à l'appui », 1967, p.81-82.

trouve pleinement son cadre que dans l'ordre de l'anthroposocial. Le « nous » n'est donc pas le « on » impersonnel de l'institution sociale, mais le sujet de droit pluriel de la communauté responsable, donc « propriétaire » de son discours, de son langage, de sa loi.

Hors de cette vie institutionnelle, il n'y a aucune différence entre institutionnalisation praxique et institution macrosociale figée, et l'insistance des auteurs sur ce « nous » ne serait qu'une clause de style. Ce qui viendrait à retomber dans une image figée, idéale et donc imaginaire :

> En voulant tout décrire nous donnerions une image précise mais fausse : une photographie, image figée et vite périmée que le lecteur serait légitimement tenté de généraliser, de transposer[760].

C'est dans cette perspective que l'on peut reconsidérer l'importance de la dimension de la trace dans l'efficacité de la « machine institutionnelle ». L'institution vise à ancrer dans la durée une décision ou un événement considéré comme important. À ce titre, le cahier du Conseil, déjà évoqué, peut avoir un rôle crucial, et révèle à quel point la Loi et l'institution ont à voir avec le langage, et la dimension écrite est une composante essentielle du rapport qui s'établit entre les sujets et ce corps de lois amenées à devenir un repère constant. Un repère consultable par tous et grâce auquel les événements imprévus peuvent advenir et être d'emblée interprétés en termes de réactions, d'accueil, de traitement déjà prévus, y compris dans le cas, ô combien éducatif, où les réponses déjà prévues s'avèrent inadéquates et demandent à être repensée, développant par là la faculté d'adaptation (qui, on le verra, est la base du mouvement permanent de désinstitutionnalisation/réinstitutionnalisation).

> Nous avons été étonnés de constater à quel point des enfants, même jeunes ou débiles, se souviennent des décisions prises. On a souligné à ce propos, l'importance du cahier qui enregistre et confère à la loi une valeur indépendante du temps… Ces décisions seront appliquées par tous, y compris le maître, avec plus de rigueur que les enfants, pour renforcer l'authenticité des lois communes.
>
> Il suffit de consulter le cahier des comptes-rendus des Conseils pour avoir une idée de la valeur pratique de l'institution[761].

L'importance de la trace dans le phénomène de l'institution ne doit cependant pas faire croire en une efficacité immédiate de l'écriture au sein de la classe coopérative. D'une part, le groupe, quand il vit, crée

[760] Vasquez, Oury, *Vers une Pédagogie institutionnelle*, *op. cit.*, p.81-82.
[761] Vasquez, Oury, *Vers une Pédagogie institutionnelle*, *op. cit.*, p.88.

une néguentropie supérieure au seul agrégat des individus, et doit mettre à profit l'énergie organisationnelle que représente un tel groupe. Ce n'est que pris dans l'ensemble de l'institutionnalisation de la classe que la trace aura, elle-même, son régime d'efficacité praxique, et qu'elle ne sera synonyme ni d'une annexion du pouvoir par la caste des clercs (tout comme la monnaie pourrait, sans gestion symbolique de la valeur, faire la fortune des bons en maths… et en manipulation), ni d'un figement en une légalité formelle déconnectée du mouvement réel de la vie du groupe. D'autre part, établir la distinction entre ce qui doit être écrit et ce qui n'a pas à l'être ne se confond pas avec ce qui peut être entendu ou non : il est possible, au contraire, d'entendre ce que certains veulent dire, comme Fathia ou d'autres, et attendre que ces derniers donnent leur aval pour l'inscrire dans le registre de la culture, sous la forme d'un texte imprimé pour le Journal de la classe.

b. L'institution intégrée au mouvement de la vie de la classe coopérative

C'est pourquoi l'institution est un outil d'une grande souplesse, dont la valeur dépend de son régime de fonctionnement. On peut ainsi dire, avec Ginette Michaud, que

> « L'institution » est une structure élaborée par le Collectif et qui tend à maintenir l'existence de celui-ci en assurant le fonctionnement d'un échange de quelque nature qu'il soit[762]…

Néanmoins, l'institution, si elle est véritablement l'œuvre du groupe, doit évoluer avec la demande de ce groupe envers son corps institutionnel :

> On observe quelquefois que l'institution n'assure pas le fonctionnement de l'échange, elle le bloque même en vertu d'un phénomène que nous appellerons « inertie ». Le groupe, lorsqu'il crée une institution, se trouve en accord avec elle, mais lorsqu'il évolue « sa demande » change. S'il ne modifie pas ses institutions, celles-ci risquent de ne plus pouvoir assumer leur fonction et deviennent aliénantes pour le groupe[763]…

L'institution n'est pas la panacée en soi, et dans l'inertie dont parle ici Michaud, on reconnaît l'habituel visage de l' « institution » fonctionnant à régime macrosocial. Si une entreprise praxique telle que la pédagogie institutionnelle souhaite institutionnaliser un milieu, ce n'est pas en vue d'instaurer un édifice aussi figé que ces « institutions »-là (qui devraient plus proprement être appelées des établissements), mais

[762] Jean Oury, « Thérapeutique institutionnelle », *in* Jean Oury : *Psychiatrie et Psychothérapie institutionnelle, traces et configurations précaires*, Paris, Payot, Traces, 1976 (première publication : *Encyclopédie médico-chirurgicale*, Psychiatrie, 1972), p.254.
[763] Jean Oury, « Thérapeutique institutionnelle », art. cit., p.254.

pour permettre un milieu structuré toujours plus finement, dans une évolution en phase avec le désir de ces sujets. Et ce souci d'adéquation est présent dès les premiers pas de la classe. Dans un tableau de *Qui c'est, l'conseil ?* résumant l'évolution des discussions, propositions, décisions et enregistrement définitifs des lois lors des premières réunion du Conseil, on remarque la progression insensible et la précarité des acquis : les institutions n'apparaissent que lorsque des situations imposent de trouver une solution adaptée et qu'il devient possible pour elles d'être soutenues par un sens, et pas avant, quand elles risqueraient d'imposer leur régulation sur une situation dans laquelle les enfants ne seraient eux-mêmes ni demandeurs ni acteurs. À de telles microévolutions, c'est à une généalogie institutionnelle des lieux de parole, des lois décidées que l'on assiste. Le premier chapitre nous a montré cette généa-logique à son état natif, premier, mais son fonctionnement dure aussi longtemps que vit la classe : fonder des institutions dans l'inter-dit, c'est-à-dire faire débuter leur manipulation dans leur élaboration et leur gestation mêmes, et non dans leur seule gestion, là est la caractéristique propre du régime praxique. Dès que cesse cette poièsis, dès qu'elle n'est plus actuelle, il n'y a plus de praxis : on verra à quel point cette collusion entre actualité et existence est fondamentale pour la praxis lors du prochain chapitre sur le Collectif. Tout ce qui est institué dans un tel milieu naît toujours d'un besoin ressenti et exprimé au sein du groupe. Dans le cas de nouveaux métiers nécessaires, une offre d'emploi est faite, assortie d'une définition du poste.

> Ainsi Mohamed, 11 ans, se trouva-t-il un jour « Responsable peinture ». Reprenons la simple phrase : « Ils n'ont pas le droit de mélanger les couleurs sans moi », elle ne vient pas là par hasard : au lieu de peindre, les « petits » (et quelques « grands ») mélangeaient les couleurs : le jeu est simple, mais passionnant ; quelles que soient les couleurs de départ, on obtient une couleur kaki. À ce jeu, les pinceaux ne résistent pas longtemps. Attaqué au Conseil, Mohamed ferme sa boutique, puis la rouvre sous condition (affichée) : « Défense de mélanger ». Des grands qui aimaient peindre protestent : quelques-uns obtiendront le droit de mélanger. Petit à petit, le privilège s'étendra à presque tous[764].

La maîtrise des institutions n'est jamais un automatisme, et l'autogestion ne s'improvise pas. L'institutionnalisation du milieu doit donc faire l'objet d'une technè : celle de l'instituteur au départ, puis peu à peu d'une formation des enfants à la gestion de ce corps d'outils qui, peu à peu, va leur donner les véritables moyens de leur autonomie. Cette technè n'est pas qu'une question « technique » au sens restreint

[764] Vasquez, Oury, *De la classe coopérative à la Pédagogie institutionnelle*, *op. cit.*, p.398.

du terme : elle n'a pas tant besoin d'un agent pour être appliquée, que d'un sujet pour être sans cesse mise en pratique au sein d'un projet précis, mise en question par un individu concerné par ce qu'il fait, mise en jeu au moment adéquat.

Aussi, la conclusion de Fernand Oury à cette généalogie du métier « Responsable peinture » ne se fait pas attendre :

> Ce commentaire d'une seule phrase donne une idée du caractère changeant des fonctions, de l'organisation, des règles constamment réajustées à des réalités qui évoluent. Permet-il de comprendre pourquoi, par crainte du ridicule, nous évitons de proposer des solutions « générales »[765] ?

La vie institutionnelle dans une praxis est complexe, et son mouvement, permanent. Cela rend flagrante l'impossibilité méthodologique d'une généralisation du fonctionnement institutionnel à régime praxique, et entraîne immédiatement la nécessité théorique de modéliser ce milieu. L'analyse institutionnelle est fondée sur une telle volonté de ne jamais imposer des règles générales, mais de toujours façonner des outils en fonction d'une situation singulière. C'est cette analyse qui demandera, afin de mettre en place des institutions efficaces, des discussions entre praticiens, qu'il s'agisse des praticiens au sein de la classe (Conseil), ou des praticiens enseignants dans les autres praxis de l'aire culturelle de la pédagogie institutionnelle. La seconde partie de cette enquête nous permettra de voir la profonde homothétie qui existe entre les classes et les autres situations pédagogiques : encore une fois, les « réunions d'enfants » sont organisées avec le même sérieux et le même respect que les « réunions d'adultes ». La communauté de ces réunions, malgré leurs positions localisées dans différentes praxis, est que l'évolution d'une praxis, classe ou autre, est indissociable d'une lecture du milieu :

> Il est nécessaire, dans un petit groupe, d'instaurer souvent de nouvelles institutions qui correspondent à la demande sous-jacente qu'il faut tenter de mettre à jour… La demande du groupe apparaît alors comme nécessitant la création d'un système de médiations pour rétablir l'échange. C'est à travers ce système que se font les rapports du groupe avec les individus[766].

C'est pourquoi, pour saisir la spécificité de l'institution fonctionnant à régime praxique, il faut adjoindre à la distinction entre établissement, institution et groupe énoncée plus haut, un nouveau terme, lui aussi

[765] Vasquez, Oury, *De la classe coopérative à la Pédagogie institutionnelle*, *op. cit.*, p.398.
[766] Jean Oury, « Thérapeutique institutionnelle », art. cit., p.254.

distinct et corrélé à l'ensemble : le *Collectif* au sens où l'emploie Jean Oury, et auquel le prochain chapitre est consacré. En première approximation, le Collectif est ce dont la présence permettra de conserver le fonctionnement à régime praxique de l'institution, et évitera la régression vers des figements qui réduiraient l'aire praxique en établissements gérés à régime macrosocial.

C'est donc un « retour » au moment instituant, considéré comme la véritable nature de l'institution, qu'opère la praxis, sur un plan pratique en tentant de préserver ce moment de sa déchéance en cette institution instituée que dénonce Castoriadis. Et, ce faisant, elle opère également ce retour sur le plan théorique, en refusant de considérer le régime macrosocial comme la seule option possible de définition du phénomène institutionnel. De fait, c'est toute une posture épistémologique qui ressentira les effets d'un tel positionnement, comme on le verra dans la seconde partie de cette enquête, à propos des praxis P.i. autres que la classe.

> La praxis mobilise le moment instituant de l'institution. Elle ouvre de nouvelles issues, un nouveau devenir. Elle opère la rupture avec les liens archaïques, les identifications achevées, les définitions définitives[767].

c. La promotion d'un défigement conceptuel radical

Parler des « lois » de la classe n'est pas sans risque de confusion, si l'on ignore la différence de régime entre une praxis et une situation de champ quelconque. Or cette condition est cruciale, qui distingue la loi praxique par le fait qu'elle est non disjoignable des autres domaines dans lesquels les autres lois (sociale, inconsciente, etc.) exercent leur pression aliénatoire, ne sera pas une loi au sens purement physique, ou biologique, ni une loi au sens sociologique habituel. D'où de fréquentes précisions terminologiques qui émaillent les ouvrages de pédagogie institutionnelle, assez désabusée par ailleurs face à la prégnance doxique :

> « lois de la classe » (…) Ce que nous appelons ainsi faute de mieux donne lieu à tant de malentendus que nous hésitons toujours à aborder le sujet. (…) des règles de vie en commun qui sont très exactement le contraire d'un règlement invariable et imposé, qui n'ont qu'une valeur provisoire dans un milieu donné, à un instant donné : au prochain Conseil, une modification du matériel, une évolution des enfants amèneront la révision d'une règle.

[767] Francis Imbert : *Pour une praxis pédagogique*, Vigneux, Matrice, P.I., 1985, p.50.

> À vrai dire, le terme même de loi favorise les équivoques. Précisons que, même si la loi dans la classe a un caractère impératif, il ne s'agit pas ici de loi naturelle, générale, indépendante de l'homme, telle qu'on la trouve en mathématiques, physique, linguistique ou même psychanalyse. Peut-être aurions-nous pu employer d'autres mots tout aussi « malades ».
>
> L'ambiguïté demeurerait, faute de références communes. Nous sommes bien placés pour vérifier que l'adulte civilisé, conditionné par la société — et plus particulièrement l'enseignant — doit faire effort pour imaginer autre chose que l'ordre ou le chaos. Un ordre venu d'en bas, n'est-ce pas le scandale même[768] ?

Cette faiblesse de vocabulaire est peut-être un signe indiquant qu'il est légitime de parler d'une loi praxique, irréductible à toute autre loi. Et pourtant, il faut affirmer que cette loi n'a pas besoin d'un autre nom : elle n'a qu'à être décrite comme peuvent l'être les autres lois, dans son domaine propre ; à la seule différence que sa caractéristique praxique ne porte pas seulement sur la nature de son contenu, mais infléchit sa nature même en tant que loi. Les outils que sont les notions d'intégration et de régime peuvent nous aider à garder l'aide précieuse de la description « objective » des institutions-règles, tout en faisant jouer leur intégration dans des régimes de fonctionnement distincts. Sauf que, de ce jeu, peuvent sortir des divergences qui se révéleront, au final, radicales.

C'est ainsi que l'on peut, tout en conservant l'acquis du concept d'institution, considérer qu'il n'est en rien premier et que la pensée à régime praxique ne peut que promouvoir le concept d'institutionnalisation. En effet, les institutions-règles sont soumises à un constant mouvement d'ajustement à la situation. Aussi, plutôt que de passer par le figement conceptuel du terme d'institution, il vaudrait mieux parler immédiatement d'institutionnalisation. Là est le départ entre les deux régimes de fonctionnement, le macrosocial et le praxique. Les praticiens de pédagogie institutionnelle préfèrent mettre l'accent sur le processus de désinstitutionnalisation/réinstitutionnalisation que sur ce qui pourrait apparaître comme l'instauration d'un ordre inamovible. Mais à l'inverse, imaginer un changement sans aucune grille institutionnelle fixe ni but précis d'édification ne serait qu'un jeu gratuit. Je rappelle à cet égard la remarque de Jean Oury concernant le symbolique de la Loi dans la classe :

> La loi, à la limite, ce serait ce qui permet qu'il y ait du passage, qu'il y ait du jeu, entre les espaces, entre les investissements, et qui soit en rapport direct avec l'éthique, à condition qu'elle ne soit pas « représentée »

[768] Vasquez, Oury, *De la classe coopérative à la Pédagogie institutionnelle*, *op. cit.*, 418-420.

> par quelqu'un. Par contre, pour que la loi fonctionne, il faut qu'il y ait un règlement, règlement qui doit être remis en question constamment. Autrement dit : la loi, c'est ce qui peut se déchiffrer de ce qui se donne à voir des systèmes de transgression. Parce qu'il y a toujours de la transgression. Mais pourquoi dit-on « transgression » ? C'est parce qu'on a, implicitement, un concept de loi. C'est à partir du déchiffrement de quelque chose — aussi bien sur le plan matériel que sur le plan des relations, du respect d'autrui — qu'on va mettre en question la loi, laquelle reste toujours abstraite. Il est bien évident que la loi a quelque chose à voir avec le sens[769].

Cette réflexion nous amène à reprendre la pensée de l'institution et de la loi à nouveaux frais : non pour annuler les résultats déjà engrangés, mais pour les tisser et resituer leur tresse dans son régime praxique *natif*. Les institutions-règles ne sont que des cas particuliers de légifération, technique ou autre. Elles relèvent de la dimension abstraite de la Loi, fondatrice à la fois de toute possibilité de perception d'un ordre dans le réel de la situation, et de toute possibilité de changement, structural ou local, en son sein. À la fois parce que la Loi devient un enjeu de discussion et d'adaptation en vue d'une meilleure organisation de la vie du groupe, mais également parce que, on l'a vu et le reverra, l'institutionnalisation d'un milieu n'est pas que l'imposition univoque d'un legein. Grâce à l'instauration des mêmes points institutionnels appelés « opérateurs », cette institutionnalisation instaure une grille de lecture qui permet aux sujets de la praxis et de mettre en place le milieu et d'en lire les effets de sens générés par l'action et les discussions du groupe, tout cela en un même mouvement. Bref, la loi de la classe n'est pas qu'une règle de fonctionnement, elle relève du symbolique également en ceci qu'elle structure le milieu, y introduit des repères et le rend appréhendable en le rendant lisible. En cela elle est « symboligène », fait office de langage et conjoint en elle les trois fonctions symboliques fondamentales d'instauration d'une loi organisationnelle, de production d'une sémiose et de construction de la valeur. Sans le repère de la loi, impossible d'accéder à la distinctivité, ce but de toute la mise en place praxique. À partir d'elle au contraire, il est possible de penser un mouvement maîtrisé entre la force structurante de la loi et la force poiétique de l'émergence de l'hétérogène : de cette dialectique entre loi et transgression de la loi, dépend la vie institutionnelle.

Conséquemment, l'institutionnalisation du milieu revient à tenir compte de cette relation dialectique entre loi et transgression, et de tenter de l'institutionnaliser elle-même sans en trahir le principe de

[769] Catherine Pochet, Fernand Oury, Jean Oury, *« L'année dernière j'étais mort », signé Miloud*, Vigneux, Matrice, 1986, p.187.

défigement permanent. Ainsi, le but de l'institutionnalisation ne sera plus la simple instauration d'une seule loi, mais l'accès à une dynamique et une multiplicité institutionnelles. La dynamique concerne l'évolution de chaque loi, qui peut être discutée à tout moment, mais également l'évolution de l'ensemble des lois (une nouvelle loi peut en rendre d'anciennes caduques, ou améliorables, etc.). La multiplicité réside dans le fait que la classe n'est pas une somme de règles, mais un complexe de lois structurant la vie commune ; cet ensemble évolue comme un tout, tel qu'en rend compte l'image de l'atomium. À travers chaque décision se décidera la configuration d'ensemble de la vie institutionnelle du groupe.

Le résultat d'une telle instauration praxique est le renversement conceptuel annoncé plus haut : c'est dès le départ qu'il est impossible de considérer de façon isolée l'instauration d'une loi. Elle est d'emblée intégrée dans le mouvement d'organisation, il n'y a pas plus « d'atome de simplicité » pour elle que pour quoi que ce soit d'autre dans la sphère de la complexité[770]. On peut voir cela si l'on observe la généalogie d'une loi de la coopérative. Si l'on reprend la situation de la naissance de la classe telle que le chapitre d'introduction nous l'a montrée, on peut en donner la modélisation suivante : c'est dès avant son apparition que la loi adoptée sera prise dans ce mouvement de défigement, puisque sa proposition sera née d'un constat quant à une situation problématique et nécessitant un principe d'organisation encore absent ; la loi sera adoptée dans un but précis et localisé. C'est ce qui ressort dans l'extrait d'un Conseil de la classe de Catherine Pochet[771]. Christine, « qui décidément s'intéresse au pouvoir », propose que l'on puisse dire gêneur quand le président n'a pas vu qui bavardait. Cela devient décision, contestée par Sabine : « Tout le monde va crier « gêneur », et on ne saura pas pourquoi ». Ce à quoi la présidente répond : « Rien de grave, si nous constatons que ça ne va pas, nous pouvons revenir sur notre décision à un autre Conseil. »

[770] La seule simplicité, la seule univocité de l'institution réside dans ce qu'elle promulgue de façon interne, et déclare explicitement. Et comme je l'ai déjà dit, que ce code puisse prétendre à s'autofonder et à ne devoir sa valeur et son être qu'à lui-même, cela ne peut relever que de l'imaginaire : imaginaire fondateur d'une croyance, elle-même définitoire pour la communauté de ses sujets, certes, mais qui ne rend compte en rien de son existence et de son efficacité (ou de son inefficacité). La simplicité est bel et bien législatrice, mais d'une aire restreinte, laquelle, loin de régner sur l'ensemble du réel, est en fait intégrée à la complexité de la praxis. Pour reprendre Morin, l'univers complexe n'a pas pour unité de base la simplicité, mais, d'emblée, de la complexité.
[771] Pochet, Oury, *Qui c'est, l'conseil ?*, *op. cit.*, p.104.

Cela nous amène à la seconde observation qui renforce notre choix théorique de l'institutionnalisation plutôt que de l'institution : une institution à régime praxique ne naît pas telle quelle, sur un terrain vierge attendant d'être légiféré, mais elle émerge au sein d'un milieu. Ainsi, la modélisation que nous venons de donner suivait une logique chronologique : elle n'était qu'une vision encore prise dans la phénoménalité du quotidien. En termes systémiques, l'institution est intégrée au milieu qui, s'il fonctionne à régime praxique, ne doit pas disjoindre mouvement et structure. À régime praxique, le fait de l'institution est intégré au processus de l'institutionnalisation. « Dans quoi ce processus s'ancre-t-il à son tour ? » demandera-t-on alors. Dans le milieu anthroposocial donné, dans cette « classe lambda » où les enfants entrent le premier jour : n'oublions pas que la praxis est toujours elle-même intégrée à un ensemble complexe de forces aliénatoires, au sein duquel elle représente une émergence, celle d'une durée de non-réponse, d'un vide. Ce vide peut alors être soumis à l'action institutionnalisante, tâtonnante, des sujets confrontés à ces situations problématiques imposant de s'organiser et de trouver des lois. De ce point de vue, l'approche institutionnelle reste fidèle à ce fait, qu'une structure est toujours de l'ordre du symbolique : on ne trouve jamais une situation structurée d'emblée, on introduit dans la situation une proposition de structuration, que ce soit sous forme organisationnelle, ou sous forme d'analyse. Ainsi, une structure ne semblera figée et fermée, réglable a priori, convenable ou défectueuse de façon univoque, que si l'on reste extérieur à son fonctionnement, ou si cette structure reste elle-même extérieure à la praxis : autrement dit, dans les deux cas, si l'analyse structurale n'est pas faite dans l'immanence de la praxis. Si au contraire la proposition d'une structuration plus fine, d'une loi plus adaptée, est faite de façon immanente et non disjonctive, alors la Loi, cet être symbolique qui va émerger, sera ouverte à la progression vivante de la situation dont elle aide à la fois la structuration et le redéploiement. Dans le cas de la décision proposée par Christine, c'est une prise en compte de la fragilité et de l'absence de définition qui impose une certaine marge de tâtonnement. Tout comme la notion d'institution, la notion de structure, abordée à régime praxique, est plongée dans le mouvement : il faut parler moins de structure que de structuration. Sauf qu'il y a, dans le cadre des praxis anthroposociales, cet élément sous-jacent de la présence d'un sujet et d'une

conscience sémiotisante : le mouvement n'est pas anonyme, et dans sa dimension praxique, il doit donc être d'emblée considéré comme un changement[772]. À proprement parler donc, et sans aucun paradoxe, la classe coopérative peut être désignée comme une institutionnalisation du changement.

C'est dans cette optique que les institutions sont en formation permanente, et que tout le dispositif de la pédagogie institutionnelle vise à interroger sans cesse la justesse de la réponse de ces institutions aux situations qu'elles sont sensées réguler, déployer et ouvrir. En effet, on le verra, la praxis et le Collectif sont mis en place pour traiter les différentes forces aliénatoires, qui définissent des lois « indépendantes de l'homme », cette illusion qu'est l'homme sur lequel elles viennent cependant faire pression dans son quotidien. La praxis est l'élaboration de ce quotidien de façon à ce qu'en son sein le sujet puisse ne pas être que passif vis-à-vis de ces lois, et travaille son milieu de façon à imposer également son ordre propre de légalité. Cette légalité est une légalité praxique, telle que cette partie de thèse vise à en couvrir les principaux ressorts. À chaque petite occasion, c'est un embrayage sur une institutionnalisation qui est tenté. On retrouve là encore l'importance de la souplesse de la période de fondation de la classe, qui court-circuite le bon plaisir du maître ou le fixisme légaliste. L'autorité n'est pas l'autoritarisme. Autant la dimension de la Loi est de l'ordre du sacré, autant cet ordre n'est pas donné ni imposé, transcendant : il se découvre, s'instaure, et surtout se donne à maîtriser par les enfants à qui la « petite monnaie » des menus conflits à régler permet de manipuler « de la Loi », cette Idée qui participe de leur réalité.

> Remarquons qu'à chaque difficulté rencontrée répond une (petite) institution. Mise en place d'une dictature ?
>
> À cela près que toute institution, même répressive, naît au Conseil et y retourne : qu'elle peut être très légalement modifiée au Conseil suivant[773].

---

[772] Je ne dis pas que tout mouvement soit d'emblée traduisible en termes de changement ; lorsque l'on s'intéresse aux différentes dimensions de la praxis, il se peut en effet que du mouvement soit abordable sans en référer à cette traduction thétisante. En particulier, on peut penser à la distinction logique qu'effectue Peirce entre opération et action, distinction dans laquelle il existe bien ce postulat qu'une sémiose est un processus qui doit être défait de toutes les attaches psychologisantes que nous serions tentés de lui adjoindre indûment. Ce qui rend le fait institutionnel accessible à une telle « traduction imaginarisante », c'est qu'elle est d'emblée prise dans un processus de représentation, de traduction en des termes vécus, donc en un discours commun : ce point justifie, dans la présentation des trois niveaux de la présence de la loi observables dans la classe et évoqués plus haut dans ce chapitre, la distinction du deuxième niveau (celui de la présence écrite et lisible), en particulier par rapport au troisième niveau, celui du symbolique fondamental et à ce titre, non soumis quant à lui dans sa faculté structurante à la nécessité d'une traduction discursive (bien qu'indissociablement liée à elle).

[773] Pochet, Oury, *Qui c'est, l'conseil ?*, *op. cit.*, p.87.

La présence de la Loi est aussi sensible que celle de n'importe quel autre outil de la classe — à ceci prêt que le sens de ces outils de production s'origine dans leur valeur, et donc dans la Loi : loi du groupe, loi de l'organisation, Loi du Conseil. Et que ce sens, lorsqu'il vient à ne plus être ressenti par les enfants, conserve toujours le recours du prochain Conseil, où il pourra être rediscuté, resitué, retravaillé, refondé.

iii. Un matérialisme institutionnel ?

a. Les institutions au cœur de la machine praxique

Toutefois le changement ne doit pas être confondu avec sa caricature : la déconstruction permanente. Guidant ce souci d'une instauration permanente de la légalité des institutions, nous retrouvons la dynamique que nous avons vue à l'œuvre dès la naissance de la classe. Ce n'est pas une mécanique folle de mise à bas de toute organisation, mais bien le contraire : c'est parce qu'il y a une activité qui, elle, est toujours relancée et reste ouverte à de nouvelles situations, donc à de nouvelles configurations possibles des relations au sein du groupe, que les institutions évoluent. Le mouvement de désinstitutionnalisation/réinstitutionnalisation n'est pas un jeu, mais une nécessité en vue d'une production et d'une amélioration de l'existence au sein de la praxis. La gestion praxique de l'institution est à ce titre une attitude matérialiste.

À ce titre, une institution est un outil praxique : c'est d'ailleurs dans cette dimension d'utilité qu'elle puise sa capacité à être touchée, manipulée et maîtrisée par les enfants, qui ainsi la défont de la fascination qu'elle risquerait sinon d'exercer sur eux de par le pouvoir qu'elle confère — fascination qu'elle exerce dans toute autre situation macrosociale. La différence de valeur de la monnaie, selon qu'elle est institutionnalisée à régime praxique ou à régime social, est à cet égard flagrante.

Parler d'une attitude matérialiste ne se limite pas à une instrumentalisation de l'institution (auquel cas, il vaudrait mieux se contenter d'évoquer un utilitarisme pur et simple). Évoquer la possibilité d'un matérialisme institutionnel, car c'est bien de cela qu'il s'agit, au même titre que l'on a déjà parlé dans cette enquête d'un matérialisme inconscient et d'un matérialisme scolaire, cela nécessite de comprendre en quoi il est possible de parler d'une matière institutionnelle. Cette matière n'existe pas en soi, et à ce titre elle est

bien de l'ordre du symbolique, frappé du statut « non hylétique » (Rastier) qui marque cette dimension ; par contre, elle acquiert une présence qui relève de l'être, au sein de notre système organisationnel, dans la mesure où elle participe de la praxis. En effet, l'institution n'est pas qu'un rouage technique. Elle devient un être culturel, ce qui déjà permettrait de voir en elle une matière, bien que son statut soit particulier, « noologique » dirait Morin — mais nous n'étudierons cette dimension de l'être praxique que dans la partie réservée à l'étude de la culture de la classe. L'essentiel en ce qui concerne cette partie « machinique » de l'enquête, c'est que l'institution est une source d'énergie de la machine dont elle est en même temps le rouage. La dynamique de désinstitutionnalisation/réinstitutionnalisation marque en effet, sur le plan institutionnel, une faculté poiétique de la praxis. Je rappelle que j'entends par poièsis la faculté de création, dans son sens le plus large (d'une œuvre, d'une valeur, d'une énergie, etc.), mais également la faculté parallèle d'autoproduction. La seule production engendre une dépense d'énergie qui nécessite un apport d'énergie compensant plus ou moins cette entropie. À la suite de Morin, j'appelle poièsis, ou autopoièsis, une telle capacité à autoproduire cette néguentropie de façon fondamentale, c'est-à-dire autant par une production énergétique que par une autorégulation structurale. Quant aux effets de la praxis, ils ne peuvent être saisis en dehors de l'efficacité institutionnelle sur les individus (ce que la notion de médiation étudiera, en fin de chapitre).

Cette poièsis institutionnelle n'ignore aucun secteur de la vie de la praxis, laquelle est à la fois mouvement de production, organisation de cette production, et création de la valeur. L'institutionnalisation du milieu fait retour dans toutes les dimensions de la praxis que nous avons pu rencontrer jusqu'à présent. Qui dit création dit action, et donc un personnel qui met cette action en branle ; sauf qu'une praxis n'est pas une situation sociale lambda, et nécessite non pas l'effectuation d'une loi par un simple agent, mais la présence elle-même poiétique d'un sujet. La poièsis des institutions va donc concerner aussi ce qui peut sembler non proprement praxique, mais qui l'est pourtant : le sujet et son existence. Elle concerne également la question de l'organisation et de sa perpétuelle négociation par rapport à ce qui advient dans la vie de la classe : travail courant (apprendre à lire, écrire, compter, et

grandir) événements à traiter (enquêtes, visites, accueils, fêtes, conflits, etc.), production d'objets (journal, albums, ateliers, etc.). C'est par l'ensemble des lieux (de parole, de travail, etc.) et des institutions qu'un tel apport sera traité et deviendra la matière autour de laquelle va s'organiser la vie du groupe-classe. Bref, nous retrouvons là le « matérialisme scolaire ». La poièsis, enfin, concerne une troisième dimension de la vie de la classe : la culture qui se déploie à partir de ces situations, de ces productions, et de ce qu'en font les sujets.

Prenons un cas témoignant de la nécessité de tenir compte de ce matérialisme institutionnel en l'articulant aux autres dimensions de la vie de la classe. On le sait, la confiscation du pouvoir est généralement le fait de deux forces : la force physique par l'instauration d'une police et la force symbolique par l'annexion de la trace du droit. La force de la première n'est qu'une question de personnel, et sa véritable puissance dépend de la maîtrise du pouvoir symbolique. Bref, l'écrit tel que nous l'avons évoqué peut devenir le meilleur allié de la confiscation du pouvoir, pour peu que l'on se situe dans un système institutionnel fonctionnant à régime macrosocial. À l'encontre d'un tel fonctionnement, sans les trois facteurs suivants qu'évoquent Aïda Vasquez et Fernand Oury, il serait difficile de comprendre l'efficacité « magique » que la trace peut exercer sur les enfants, cet espace dont, rappelons-le, aucune force coercitive n'est en mesure d'assurer a priori et arbitrairement l'existence, la légitimité ni le respect, laissés à la seule discrétion de la « fidélité » des sujets. C'est la construction d'une telle légitimité, praxique, que l'on va se pencher à présent.

> La puissance de cette voix du groupe qui fait la loi nous paraît fonction de trois facteurs :
>
> — En réalité, le maître ne fait que déléguer au Conseil, un pouvoir qui, légalement, est le sien. Il garde la responsabilité légale et morale des décisions prises par les enfants. On conçoit qu'il tienne à garder un droit de veto. Mais il peut arriver que la délégation demeure théorique (parfois à son insu), l'institution ne peut alors être prise au sérieux par les enfants.
>
> — Il est nécessaire que le Conseil soit en mesure de faire respecter les décisions prises en commun.
>
> — Lorsque les élèves sont habitués à la discipline coopérative, la sanction du groupe paraît très efficace : il suffit bien souvent, d'écrire sur le cahier : « Dominique taquine = 9 », (ce qui signifie que 9 élèves critiquent Dominique), pour que Dominique fasse un effort, et qu'au Conseil suivant, Dominique soit félicité si 4 élèves seulement, lui reprochent son attitude[774]…

[774] Vasquez, Oury, *Vers une Pédagogie institutionnelle*, *op. cit.*, p.88.

Le premier de ces trois facteurs évoque la relation qui lie l'adulte au groupe, ainsi que sa gestion du pouvoir qu'il possède en personne de par sa position de champ, et qu'il décide ou non de céder, non à des personnes isolées mais aux sujets de la praxis. La nuance est importante : elle signifie que c'est à la classe que le pouvoir est donné, et que c'est donc à régime praxique, sur le mode symbolique et non plus imaginaire que son commerce sera traité. C'est à l'affirmation de l'efficacité du groupe, en tant qu'entité symbolique de poids, que mène une telle délégation de pouvoir : à partir de là, c'est seulement si ce groupe fonctionne vraiment à régime praxique que la question du pouvoir restera elle-même dans l'orbe du symbolique, en embrayant non plus sur une question de prestance, mais de pertinence et de responsabilité. Les outils permettant au groupe, par l'intermédiaire du Conseil de coopérative, de faire appliquer ce pouvoir, sont évoqués par le second facteur : c'est toute l'organisation de la classe qui permettra, à travers les lois, la monnaie, etc. d'embrayer la vie sur les décisions, et d'en juger la pertinence. Le troisième facteur évoque directement la puissance symbolique du groupe : le chapitre sur le Collectif permettra d'aborder ce qui rend possible une telle présence de la Loi du groupe et le sérieux qu'elle revêt aux yeux de ses sujets ; la partie proprement culturelle de l'analyse de la classe analysera comment se déploie ce milieu symbolique, imaginaire et culturel dont la prégnance dans l'être-là du sujet permet seul de rendre efficace la mise en place de la vie institutionnelle. Car parler du pouvoir, de son partage réel et de son efficace dans l'existence des sujets, n'est pas réservé à l'étude de son institutionnalisation : c'est aborder également l'imprégnation de ces sujets par le milieu dans lequel, avant d'être des sujets de parole, ils apprennent à devenir des sujets de droit. Nous retrouvons là les mêmes intrications entre ethos, aliénation au symbolique et singularité que la première partie nous a amenés à constater.

b. Matérialisme institutionnel et enjeu de la substance de la médiation

Quelle est la place qu'occupe l'institution, pour permettre une telle poièsis ? Elle introduit la dimension de la médiation. Cette notion sera définie en propre à la fin du chapitre ; néanmoins, il est important d'ancrer sa présence, dans l'atomium de la classe, en cet instant de notre parcours. Car c'est au cœur de l'organisation matérielle que ce principe symbolique trouve sa substance propre, ce qui la singularise et

l'ancre dans sa praxis au lieu d'en faire une abstraction vide de pertinence. C'est en mettant cette médiation au cœur de la machine-classe que la théorie qui va l'élaborer et la modaliser va ancrer sa spécificité pédagogique. Pourquoi ?

Tentons un résumé du parcours que nous venons de faire, en relevant les étapes de l'institutionnalisation du milieu qui introduisent de la médiation en son sein. La pédagogie institutionnelle rajoute à la notion d'institution un élément de travail qui introduit de la médiation. Cet élément consiste tout d'abord en une médiatisation des relations entre les individus, du fait d'introduire une institution dans le groupe. Il s'agit ensuite d'un élément qui établit une médiation entre l'institution elle-même et les individus qui l'acceptent. Quelque chose qui « accroche », comme on dit : qui accroche les sujets et les retient à ces lois qui soudain ne leur sont plus extérieures ; qui accroche les institutions et les ancre dans un sol, stoppant leur flottement dans le seul imaginaire de l'instituteur. C'est le phénomène de la croyance qui se dessine là. Mais si la seule croyance ou la seule obéissance peuvent explique chacune à leur façon le fonctionnement injonctif de l'ordre institutionnel, elles laissent incomprise la capacité institutionnelle à ordonner le milieu, à le structurer sur le mode symbolique, à pouvoir évoluer et à rester un outil vif et théorique. On en vient alors à la définition d'une confiance : l'institution, sans perdre ce qui la rattache à de la confiance doxique, s'ouvre à une analyse permanente, que Tosquelles a appelé l'analyse institutionnelle. Cette dernière étape fait tendre l'institution vers le statut d'objet de discours, au lieu d'en rester seulement le fondement. Ce statut d'objet de discours pourrait très bien retomber dans l'idéologique, comme c'est le cas par exemple lorsque l'on « récupère » la pédagogie institutionnelle au nom d'une idéologie quelconque ; ce qui permet d'empêcher cela, c'est un troisième terme qui, entre idéologie et *teukhein*, réintroduit ce qui fonde toute théorie en sérieux : l'ouverture à l'expérience (au sens d'*empeiria*). C'est donc dans une certaine problématique du fondement que se situe la théorisation de l'institution par la P.I. Mais cette médiation par l'expérience ne concerne que le moment de l'analyse. C'est la référence à la pratique. Et c'est peut-être, soit dit en passant, ce qui a favorisé le plein développement de l'Analyse institutionnelle comme courant de réflexion dans le champ universitaire.

Or c'est sur ce point que va se loger ce qui reste de plus praxique dans la pédagogie institutionnelle : si médiation par l'expérience il y a, c'est dans l'organisation de la classe elle-même et dans le branchement des institutions dans le désir des enfants. Il faut revenir alors au cœur de la classe, et plus particulièrement sur le deuxième point de notre énumération : la spécificité de la pédagogie institutionnelle en tant que praxis scolaire, c'est la médiation qui vient « accrocher » la relation entre l'institution elle-même et les enfants. Pensons à l'ordre des priorités pour faire naître la classe[775] : l'institution n'est pas la solution miracle, et si sa pro-position n'est pas reprise dialogiquement par les enfants, elle ne sert à rien, elle n'est rien. Son rôle de médiation n'a aucune chance de fonctionner. La médiation, si elle est le but le plus important de sa pratique, n'est pas le maître-mot du praticien, le terme matériellement premier de son action dans la classe : la médiation est une fonction, ce qui importe, c'est de trouver ce qui peut la remplir dans la classe. Or ce qui est premier, ce « autour de quoi » on peut s'entendre (et bien souvent, quand l'entente tourne à l'empoignade à propos d'un enjeu commun, la partie est gagnée), c'est la production et l'organisation de la classe. Et à ce titre, ce qui marque au plus profond la pédagogie institutionnelle de Fernand Oury, c'est encore le matérialisme scolaire de son ancêtre Freinet, et sa petite presse scolaire. Autant la pédagogie institutionnelle est irréductible à ce seul matérialisme scolaire dénué d'analyse institutionnelle, autant elle se vide de sa substance, et son discours se vide de sa pertinence, quand elle oublie l'ancrage fondamental dans les activités de la classe coopérative. C'est pourquoi l'on parle de classes T.F.P.I. : « Techniques Freinet — pédagogie institutionnelle ». La médiation propre au discours praxique de la pédagogie institutionnelle, c'est cette praxis elle-même : c'est la machine-classe. Autrement dit, ce qui assure à la pédagogie institutionnelle de fonctionner à régime praxique, c'est l'intégration de son discours au fonctionnement machinique. Nous avions déjà remarqué la nécessité, dans notre enquête, de ne pas dissocier les deux notions d'intégration et de régime : désormais, et même si cela semblait acquis, nous pouvons confirmer qu'il ne faut pas non plus les dissocier du concept de machine. Machine, intégration et régime sont des catégories d'analyses qui, bien que présentées séparément dans cette thèse, sont toujours

[775] Cf. « Naissance d'une classe coopérative ».

contemporaines les unes des autres lorsque l'on souhaite considérer la singularité organisée, la structure légitime d'une situation en perpétuel mouvement, l'institutionnalisation d'un milieu où la contingence ne perd jamais son rang ni sa place.

Ce rappel de l'ancrage de la pédagogie institutionnelle dans la machine, cette détermination fondamentale de son discours située dans la médiation qu'il se donne vis-à-vis de lui-même, à savoir la classe, semblera une évidence, une remarque inutile ? Ce n'est peut-être pas si anodin que cela n'en a l'air. En effet, si l'on regarde cette médiation entre l'institution et les sujets d'un strict point de vue organisationnel, on n'a rien d'autre qu'une « médiation redoublée », et qu'une tactique de séduction, de conviction. Mais il ne s'agit pas que d'un réglage des relations, et donc d'une qualité organisationnelle : il s'agit de médiatiser non pas la relation de deux sujets, d'introduire du symbolique entre deux imaginaires, ou deux fantasmes, mais de médiatiser la relation entre une institution et un sujet, autrement dit d'introduire du symbolique entre un sujet et… du matériau symbolique. Ce qui se joue là, c'est la possibilité pour la machine de mettre en place un schème de sens, c'est-à-dire ce qui permettra à la praxis d'être branchée sur le sujet et sur le désir. Autant c'est dans la médiation réelle des activités scolaires que s'élabore ce schème, comme l'a étudié le chapitre précédent, autant il nécessitera la présence d'un Collectif, ce sur quoi s'attardera le prochain chapitre. Mais pour l'instant, il s'agit d'interroger le fonctionnement médiateur qui s'instaure dans la pratique de la classe ; pour cela, reprenons la discussion, non plus autour du concept d'institution cette fois, mais autour de la notion de médiation. On verra alors que cet ancrage matérialisme dans la machine-classe emporte tout le discours praxique. Il ne sera bien sûr pas question de décrire ce discours-là pour lui-même, mais cet ancrage dès la quotidienneté de la machine ne pourra alors plus être oublié, lorsque dans la seconde partie de cette enquête, nous en viendrons à considérer le sort de la pédagogie institutionnelle dans des domaines qui risqueraient bien de nous inciter à « élever le débat » indûment, et à lui faire oublier le sol dans lequel il trouve, et son objet, et son index de pertinence.

Pour toutes ces raisons, l'institution représente un élément à prendre en compte à la fois dans les sources énergétiques de la praxis et dans ses éléments organisateurs et caractéristiques. Dans ces conditions, donc, il

n'est pas interdit de parler d'un matérialisme institutionnel. Matérialisme non hylétique, complexe, dont on ne finira l'examen de la matière qu'une fois effectué le circuit praxique tout entier, à travers la culture de la classe, mais également les lieux où se travaille en permanence la qualité théorique de ces institutions.

c. Le sérieux, seul et matérialiste recours au cœur du précaire

Le sérieux est la dimension qui sous-tend toute action institutionnelle : si l'on ne prenait véritablement au sérieux l'enjeu pour lequel une loi est discutée et décidée en Conseil, on comprend mal ce qui motiverait non seulement de tels investissements de la part de certains enfants, mais encore le respect qui est le fait de tout le groupe. Ce sérieux révèle en lui les deux composantes de la confiance et de la croyance, mais s'ancre avant tout dans la nécessité matérielle et organisationnelle de rendre la vie en commun plus efficace, plus sensée et donc plus agréable. Le sérieux de l'existence de la classe dépend du sérieux avec lequel les lois sont élaborées et adaptées à la situation. C'est dans l'utilité présente que réside la seule autorité de la loi praxique, et il en serait difficilement autrement, étant donné ce qui caractérise la praxis : la précarité et le refus de recourir au maintien de la l'autorité de la Loi par l'autoritarisme, telle une imposition par la force physique ou imaginaire que l'on peut observer, par contre, à régime macrosocial. L'institutionnalisation par la praxis vise un investissement qui soit de l'ordre du désir des sujets.

> *Parler ensemble de ce qui se passe pour le changer*
> Là est sans doute le secret. La formule : « Discutez, nous décidons » n'est utilisable qu'avec des intellectuels amateurs de joutes verbales. Si les décisions ne sont pas appliquées — si le maître laisse prendre des décisions qu'il sait inapplicables —, si le Conseil n'a aucun pouvoir, il disparaît. Plus sérieux que bien des adultes, les enfants préfèrent jouer au ballon que « jouer au Conseil ». Il est facile de juger de la réalité d'un Conseil de coopérative : les mêmes décisions ne se trouvent pas deux fois sur le cahier du secrétaire[776].

C'est la confiance dans les institutions et dans la principale d'entre elles, le Conseil, qui se décide dans l'exigence d'une telle qualité d'investissement subjectif : si ce qui se décide en Conseil de coopérative est déconnecté de ce qui se passe dans la réalité de la… coopérative, le sérieux disparaît. D'où cette phrase :

> La réponse aux incidents n'est pas un discours, mais une organisation nouvelle[777].

[776] Vasquez, Oury, *De la classe coopérative à la Pédagogie institutionnelle*, *op. cit.*, p.469.

[777] Vasquez, Oury, *Vers une Pédagogie institutionnelle*, *op. cit.*, p.87. Il s'agirait toutefois de savoir ce que l'on entend par « discours » : on peut ne pas limiter le discours à des paroles creuses, comme on déjà eu l'occasion de s'en rendre compte, mais comme on le verra de façon plus systématique dans la seconde partie de cette enquête. Sans compter qu'une organisation nouvelle signifie une institution qui articule différemment la situation, qui la structure, donc qui la modèle de telle façon qu'une réponse

Le sérieux en acte dans le mouvement d'institutionnalisation se traduit également par cet adage qui ne vaut qu'aussi longtemps que l'on est conscient de la précarité dans laquelle une praxis émerge et tente difficilement de naître, vivre et survivre :

> C'est un ordre indiscuté, établi… que nous ne changerons que si nous trouvons mieux[778].

L'évolution de la vie d'une praxis se fait, comme l'aurait dit Stephen Jay Gould, par équilibres ponctués, par paliers d'organisation momentanément stabilisés, mais qui tendent à toujours plus d'organisation, face à un apport de complexité de la situation toujours plus grand.

Mais c'est aussi, sans doute, le même sérieux qui pousse les praticiens à donner ce conseil pondéré : fomentez de l'ouvert au sein de la classe, oui ; mais préservez du liant avec d'autres praxis : alors vous offrirez aux institutions les conditions sérieuses dont elles ont besoin pour faire montre de leur faculté poiétique.

> Installez une imprimerie dans votre classe, vous verrez bien où cela vous mènera, disait Freinet. Nous ajoutons : Ne vous lancez pas tout seul, trouvez un correspondant, un peu de matériel, et installez ne serait-ce qu'un embryon de milieu éducatif, vous verrez autrement la réalité de votre classe[779].

Où l'on voit que le matérialisme pédagogique n'est pas si éloigné que cela d'un certain réalisme…

2. Responsabilité coopérative, pouvoir collectif et puissance singulière

i. Où est le pouvoir ?

a. Position du pouvoir praxique et du pouvoir macrosocial

À propos de réalisme, il est nécessaire à ce stade de notre enquête de préciser un point de méthodologie, concernant la place de la dimension politique dans son développement. La problématique du pouvoir, si elle est réellement prise en charge à régime praxique, ne va pas rester confinée dans sa seule dimension politique, puisque sur elle va embrayer une dimension théorico-pratique ; en fait, à travers ce prisme, on va

---

est apportée à un problème posé : structure permettant d'articuler des discours, ou contenu propre articulé sur une situation, on évolue toujours dans la dimension du langage.

[778] Fernand Oury, « Lettres individuelles dans une classe de petits » *in* René Laffitte et al., *Mémento de Pédagogie institutionnelle*, Vigneux, Matrice, 1999 (première parution : *Éducation et Techniques*, 1962, ainsi que, je crois, dans *De la classe coopérative à la Pédagogie institutionnelle*), p.62.

[779] Patrice Buxéda, René Laffitte, Fernand Oury, « Tenir compte de l'inconscient » *in* Laffitte et al., *Mémento de Pédagogie institutionnelle*, *op. cit.*, p.269.

voir se transformer ce qui ne devrait être qu'une situation de (re)production sociale en un milieu vivant, où faire et être ne peuvent plus être séparés. En effet, si la dimension idéologique de cet exercice du pouvoir au sein d'une praxis ne saurait être sous-estimé, elle ne doit toutefois pas être, dans le fil de cette enquête, « déplacée ». Pour l'instant, ce qui importe est de comprendre la gestion immanente du pouvoir au sein de la praxis, telle que l'organisation institutionnelle la rend possible. Il serait hétérogène en cet instant de plaquer des analyses relevant d'une autre échelle ; il est donc impossible de développer thématiquement toute la profondeur conceptuelle et éthique que revêt la mise en pratique et en circuit du pouvoir dans la praxis d'une classe coopérative. En particulier, il n'est pas lieu de discuter l'idée selon laquelle le fonctionnement d'une classe coopérative est au plus proche de cette « démocratie participative » qui, aux yeux de Rousseau, eût seule garanti un exercice réel du pouvoir par le peuple, et non une aliénation de la masse à la représentativité sans garant vis-à-vis de leurs élus. Il serait vain de vouloir traduire un tel modèle en termes macrosociaux, et naïf, voire pervers de faire dériver la complexité d'organisation de la praxis, locale, restreinte et plurielle, vers un modèle qui se voudrait directement applicable à l'échelle d'un champ dont les proportions et les enjeux ne peuvent être comparés à ceux, d'autant plus précieux, qui singularisent la praxis locale et restreinte dans l'hégémonie de la socio-logique des champs. Entre une situation de champ praxique et une situation de champ macrosocial, la différence n'est pas que de proportion : il s'agit d'une différence dans la dialectique entre quantité (de personnel) et qualité (d'organisation). Le modèle d'exercice du pouvoir à régime praxique ne peut donc être ni hypostasié, ni directement aliéné à une question idéologique de soutien ou de révolution de l'ordre macrosocial. Lorsqu'il sera permis de comparer comme deux entités de même niveau systémique ce qui peut relever d'un champ praxique au fonctionnement du champ macrosocial, alors il deviendra possible de reprendre cette question de l'exercice du pouvoir. Non plus en cédant à des prises de position seulement idéologiques en faveur ou en défaveur de tel ou tel système de gestion de la destinée de l'humain, car ce serait *ipso facto*, étant donné le positionnement des enjeux, une acceptation de considérer la question uniquement à régime macrosocial ; mais en saisissant quels sont les facteurs qui rendent possible ou non tel ou tel type de

désaliénation, en faveur de tel ou tel type d'individualité théorique (sujet, groupe restreint, classe sociale, etc.). Alors, il sera possible de faire le partage de ce qui relève d'un questionnement à régime praxique, de ce qui relève d'un questionnement à régime macrosocial, et des relations complexes qui s'établissent entre les deux niveaux d'intégration anthroposociale.

b. Le phénomène du pouvoir et la prise du symbolique

La question du pouvoir et de sa maîtrise est centrale dans la distinction entre le régime social et le régime praxique. Le praxique est avant tout le refus de cette « rentrée dans l'ordre social », de cette réintégration dans le régime social qui perd le sujet et la singularité. Et c'est bien pour cela que la praxis vise à dépasser l'anonymat et la promotion de « figures », de « personnalités » identifiées aux postes de pouvoir. C'est en vue d'éviter de tels figements que l'analyse permanente au sein d'une situation donnée est le but de toute institutionnalisation. D'où le projet d'analyse institutionnelle qui consiste à prendre en compte l'intégration de la praxis à la mégamachine sociale, et donc de pratiquer en son propre sein l'analyse transversale du phénomène du pouvoir dans ses rouages. Sont en particulier visés la tendance à bloquer places et fonctions sur des individus, rendant ces derniers prisonniers de leur positionnement dans la structure hiérarchique de l'établissement. D'où, en écho à la promotion d'un constant réancrage du sujet dans une logique de la castration symbolique, la traque aux situations qui développeraient le clivage moi/les autres et la relation surmoïque, tous deux surinvestis par le système hiérarchique.

Faire émerger la praxis de la classe coopérative au sein du champ éducatif, c'est permettre matériellement et organisationnellement aux élèves de dépasser cela. Rappelons-nous cette phrase, concernant l'organisation institutionnelle :

> Là est sans doute le secret. La formule : « Discutez, nous décidons » n'est utilisable qu'avec des intellectuels amateurs de joutes verbales[780].

Prenons cette remarque au sérieux, et relisons-la, écrite ailleurs, en d'autres termes :

> Il est mais il n'est à personne. Impersonnel, il passe de mains en mains. Qui l'a ? Le temps de voir, il est parti. Le repérer c'est déjà presque l'avoir, mais il s'évanouit dans la main qui se referme. Facile à prendre,

[780] Vasquez, Oury, *De la classe coopérative à la Pédagogie institutionnelle*, *op. cit.*, p.469.

> impossible à garder. Quoi, le furet ? Non, le pouvoir. Tu le laisses, un autre le prend. Et si personne n'en veut ? L'autre le prend, un Autre extérieur, imaginaire et tout-puissant qui, très vite, fait la loi à tous ceux qui par peur l'ont refusé. Et tout rentre dans l'ordre.
>
> Car, à l'origine, c'est bien ON qui nous a fait la loi. Bon Pasteur ou Méchant Loup, c'est toujours l'autre qui conduit les moutons… à la mort. En berrichon, l'autre, c'est le Diable. Rien ne sert de gémir ou de s'insurger contre l'ordre des choses.
>
> Ici, à Bondy, il y a eu subversion de l'ordre établi. C'est à une présidente de 8 ans a confié, pour un temps, le pouvoir. Pour qu'elle le garde vivant, libre, impersonnel, pour qu'elle ne le laisse pas échapper du groupe. Ce pouvoir qui est ici parole s'use si on s'en sert, disparaît si on ne s'en sert pas, et le meilleur moyen de le perdre c'est de le garder pour soi. À la présidente donc de passer la parole, de faire circuler le pouvoir. C'est possible : des chemins sont tracés… La tâche vous paraît facile ? Tant mieux, essayez de présider correctement.
>
> (…) la question clé : « Où est le pouvoir ? »[781]

Le pouvoir, au sein de la classe, fait l'objet du même traitement symbolique que toutes les autres dimensions communes à l'organisation du groupe : échange, échangeur universel, langage, valeur. Le but est d'en faire maîtriser l'exercice par chacun, sans qu'aucun ne le monopolise et du même coup n'en prive tous les autres et bloque tout le fonctionnement de la praxis sur des identifications imaginaires à des statuts et des places (lui, au statut de dominant, les autres, au statut de dominés). Sinon, la « prise du pouvoir » reste le meilleur moyen de faire régresser la praxis à un régime de fonctionnement macrosocial. Le pouvoir tel qu'il est exercé ou mis en valeur à régime macrosocial devient un champ lui-même, et son enjeu détermine des individus, isolés ou par groupes (des rassemblements de personnes à la vision marxienne de la classe sociale, en passant par toute la gamme des associations) à le prendre. Ce qui importe à la gestion praxique de cette place abstraite, c'est qu'il reste la propriété de tous, et que chacun ait une part justifiée et adéquate de responsabilité dans son exercice. C'est à cela que les statuts, leur évaluation et leur constante discussion visent, lors en particulier du Conseil de coopérative.

> Que le pouvoir circule, c'est (…) nécessaire. Sinon, inutile de parler de classe coopérative[782].

Et pour preuve que le régime praxique ne peut que difficilement être confondu avec son confrère macrosocial, voici un petit échange entre Catherine Pochet et ses élèves, à propos des premiers comptes-

[781] Pochet, Oury, *Qui c'est, l'conseil ?*, *op. cit.*, p.149.
[782] Pochet, Oury, *Qui c'est, l'conseil ?*, *op. cit.*, p.116.

rendus de résultats aux parents. Les enfants tiennent au Tableau d'honneur… mais pas forcément pour la raison que l'on attendrait :

> — Mais pour qui travaillez-vous ?
> — Pour nous, mais les parents y veulent savoir. On va leur expliquer mais y vont pas comprendre.
> — Admettons que je donne des tableaux d'honneur. À qui est-ce que je les donne ?
> — À Christine.
> — Je ne suis pas d'accord, car Gérard a fait, à son niveau, beaucoup plus d'efforts que Christine qui réussit très bien sans trop se fatiguer.
> — À tout le monde.
> — Alors à quoi sert de donner un tableau d'honneur qui n'a plus aucune valeur ?
> — À dire aux parents qu'on a bien travaillé[783].

Autrement dit : À quoi sert un fétiche ?… La valeur du symbole se réduit parfois à sa valeur la plus maigre : celle de signal. Le vide d'information pertinente peu à peu apparaît, et il s'agit juste de rassurer les parents — en d'autres termes, de garder des relations avec l'écosystème du « tissu macrosocial » adaptées aux relations d'intégration qui existent entre l'hétérodoxie de la classe et la doxa scolaire. Et peu à peu, d'autres repères, d'autres fétiches vont apparaître, qui prendront plus de valeur aux yeux des enfants lorsque la culture de la classe, ses lois et sa doxa prendront la place de la doxa du champ, qui n'ira plus forcément « de soi ». Lorsque les ceintures de couleur, la monnaie, la production personnelle et coopérative seront mises en place, et que de tout cela naîtra une culture, le tableau d'honneur sera celui des ceintures, accroché au mur et qui permet de situer chacun, immédiatement, dans toute la variété de ses statuts et des étapes parcourues sur son chemin vers le grandissement. Là encore, on pourra dire que ce tableau est un lieu institutionnel du groupe. Et un beau jour, ce tableau des couleurs finira par intéresser les parents eux-mêmes, qui lui trouveront plus d'importance qu'au tableau d'honneur.

ii. Le pouvoir est à la coopérative

a. Passation de pouvoir d'une personne imaginarisée à un principe symbolique

La praxis n'est pas une utopie libertaire et se défie d'une vision trop immédiate de la non-directivité, qui pourrait se confondre avec une absence de structure organisationnelle. Ce qui pourrait se cacher sous cette

[783] Pochet, Oury, *Qui c'est, l'conseil ?*, *op. cit.*, p.128.

non-directivité, c'est une démission de la seule autorité sur laquelle, par moment (surtout dans les premiers temps de la classe), peut s'appuyer le groupe balbutiant ou fragilisé.

> — Ce n'est pas l'envie [laisser la présidence à un volontaire] qui me manque : les laisser se débrouiller avec leurs « salades »…
>
> — Ce que j'appelle la tentation non directive : laisser la place quand elle devient intenable. Il y a toujours un volontaire… Certains soirs, les conducteurs d'autobus doivent rêver qu'ils laissent le pouvoir à un volontaire. Ça a été à la mode, ce truc-là. on jouait au démocrate, au révolutionnaire, et on bousillait l'autobus…
>
> — La classe ? Les gosses ?
>
> — Mais aussi le Conseil, institution fragile, censée toucher au pouvoir[784].

C'est pour cela que l'accent est mis sur l'institutionnalisation du milieu et sur sa permanente intégration dans la dialogique de la situation, de la production et de l'évolution des lois, afin que celles-ci restent des outils efficaces pour désaliéner les sujets.

> Notre expérience, limitée il est vrai au tout-venant ou aux cas difficiles, nous a (…) permis d'observer les résultats du laisser-faire (même baptisé non-directivité) : régulièrement, ça finit mal et, dans les cas heureux, très vite. Avec ou sans le maître, tout rentre dans l'ordre. Dans l'ordre établi, évidemment. À se demander si ce n'est pas là le but recherché[785].

La véritable gestion du pouvoir par la praxis revient à ne pas le faire reposer sur les épaules ou dans les mains d'un seul, mais à le confier au groupe. Confier le pouvoir au groupe n'est pas le céder à tous et n'importe qui, ni, surtout, tout de suite :

> Libérée des instances répressives, l'agressivité des écoliers va se manifester d'une façon anarchique. La possibilité offerte aux élèves d'exprimer leur agressivité sur un mode de parole, va jouer un rôle modérateur, mais il demeure vrai que cette période est particulièrement éprouvante car c'est le maître imaginaire, qui va être tué. *« Il m'est arrivé d'être détruit et de multiples façons au moment même où ma classe s'établissait. »*
>
> (…) Si la non-directivité nous apparaît comme un idéal, il semble qu'à cette époque de tumulte, elle ne soit ni possible, ni souhaitable.
>
> Livré à lui-même, le groupe des enfants risque d'évoluer vers une anarchie irréversible dont les conséquences sont imprévisibles. Est-ce « directif » que de donner aux enfants les moyens d'être libres[786] ?

Mais alors, à qui le pouvoir est-il cédé ? À la machine praxique, cette « machine » qui n'a rien d'un automate, mais qui est une machine vivante et anthroposociale, dans laquelle les sujets ont leur mot à dire et leur acte à produire, puis à assumer. Le pouvoir se dépersonnifie, et l'autorité de ce pouvoir gagne en

[784] Pochet, Oury, *Qui c'est, l'conseil ?*, *op. cit.*, p.118.
[785] Pochet, Oury, *Qui c'est, l'conseil ?*, *op. cit.*, p.153.
[786] Pochet, Oury, *Qui c'est, l'conseil ?*, *op. cit.*, p.97.

force. Débarrassé de ses aliénations imaginaires, le pouvoir peut enfin toucher des sujets. Mais encore faut-il pour cela que ces sujets puissent s'y aliéner de façon à y trouver un principe d'affirmation et non une nouvelle figure de l'aliénation inhibante. Bref, il ne faut pas que la dépersonnalisation du pouvoir se transforme en une pure abstraction, disjointe de tout contact possible en permanence avec le choix et la critique des sujets qui reconnaissent et fondent la légitimité de ce pouvoir. Le Conseil permet matériellement, et incarne dans la vie culturelle, un tel lieu de recours. À un niveau transcendantal, c'est au Collectif que d'assurer ce lien entre le sujet et la structure (cf. prochain chapitre). Enfin, à un niveau de champ praxique, c'est le discours développé à hauteur de l'aire culturelle qui permet l'alimentation permanente d'analyse théorique nécessaire au maintien d'un tel circuit du pouvoir au sein de la classe (cf. la seconde partie de l'enquête). C'est une question de place qui commande à une telle participation du sujet : d'abord parce qu'une organisation structurale telle que le Collectif permet de promouvoir le sujet à une place moteur de la vie institutionnelle, mais avant tout parce qu'il est bien question de céder « la place du pouvoir » telle qu'elle est *déjà* tenue par un individu, par une image : l'adulte, à un principe, symbolique : le Conseil. C'est au milieu, à la machine-classe, à la praxis elle-même que le pouvoir est délégué, et non à une personne, ni à des personnes, et encore moins à des personnifications plus ou moins avouées (le bon élève, l'enfant naturellement bon, etc.). Se trouve dépassé ici le clivage individu/groupe auquel mènerait une analyse intersubjective, restant à la gestalt de surface de la vie groupale et non sur son analyse structurale : le pouvoir, si l'on veut lui éviter l'engluement dans les querelles de personnes, doit d'emblée prendre cette position sérieusement abstraite, c'est-à-dire symbolique et non imaginaire, que lui confère l'institutionnalisation pourvu qu'elle soit menée à régime praxique et non dans un but d'annexion par un groupe particulier. C'est ainsi que peuvent être dépassés les statuts et rôles habituels, ainsi que les dualismes simplificateurs que colporte cette vision des choses :

> Qui obéit à qui ? Fernand Oury obéit à Jérôme ? Il serait étonnant (et regrettable) qu'un adulte, responsable d'un groupe d'enfants, prenne plaisir à subir le caprice d'un gamin de 11 ans. Jérôme se hasarderait-il à « faire la loi » sans support symbolique, sans référence ? Mais il serait aussi étonnant (et regrettable) qu'un éducateur soit incapable d'obéir à la loi qu'il a acceptée, qu'il crée avec les enfants, et qu'il prétend représenter dans le groupe.

> Le maître ? Son pouvoir exécutif est laissé momentanément au président. Il n'a rien à enseigner en Conseil : — On se voit plus pareil au Conseil[787].

b. Tout est question de régime…

C'est pourquoi il faut revenir sur la passation de pouvoir de l'instituteur au groupe, d'une personne à un principe.

> Point d'équilibre entre les désirs — parfois les besoins — des enfants et de l'adulte et les nécessités de l'environnement (le travail dans la classe, le règlement de l'école, les lois de la société), ces « lois de la classe » ne sont plus la frontière éternellement menacée entre l'autorité du maître (qui symboliserait la réalité) et les désirs ou les pulsions des élèves (le plaisir…)[788].

On retrouve là non plus le détenteur inquiet d'un pouvoir qu'il sait menacé, mais au contraire le responsable qui transmet son savoir aux sujets d'autant mieux qu'il a confiance dans la coopérative à laquelle il a remis son pouvoir, et dans laquelle la croissance de la productivité du groupe profite à celle des sujets. Toute l'éthique qui fonde et scinde le régime praxique du régime social est dans cette passation de « l'individuel » vers la coopérative, qui est avant tout un déplacement d'un registre à l'autre, de l'imaginaire vers le symbolique. La prestance et l'attachement à un rôle et à une place, au fondement de la relation hiérarchique de champ, deviennent caducs dans ce milieu qui au contraire favorise l'échange et la circulation du sujet d'une place à l'autre (et, dans une autre dimension, d'un signifiant à l'autre). Le sujet n'est alors plus aliéné à la seule image que les autres se font de son statut, et en cédant de son prestige imaginaire, il initie un échange qui, contre une aliénation imaginaire, troque une possibilité d'aliénation symbolique, début de la dialectique sans laquelle il est impossible d'accéder à une praxis.

En termes d'émergence et de fonctionnement, la praxis n'est donc redevable qu'à certains moments particuliers de son déploiement d'une loi de champ macrosocial (et même si elle accueille les forces et pressions aliénatoires de ce champ par ailleurs : c'est la spécificité de son travail intégratif vis-à-vis de ces pressions qui, sinon, écraseraient sa propre logique à l'existence si précaire) : elle fonctionne ensuite selon ses propres lois et ses propres priorités. Ce qui fait dire à Freinet qu'il est plus important, pour instaurer le matérialisme scolaire, de mettre en place une imprimerie que de faire une leçon (à des élèves, mais aussi à

[787] Vasquez, Oury, *De la classe coopérative à la Pédagogie institutionnelle*, *op. cit.*, p.465.
[788] Vasquez, Oury, *De la classe coopérative à la Pédagogie institutionnelle*, *op. cit.*, p.159.

des enseignants en formation, soit dit en passant). Ce réflexe reviendrait à continuer de penser en termes macrosociaux, alors que l'on évolue dans un autre milieu, dans lequel la compétence et la pertinence s'imposent et s'entretiennent d'elles-mêmes : elles obéissent à une normativité fondée sur l'efficacité permet de donner un sens aux statuts qui correspondent à ces critères reconnus par le groupe. Cette pertinence et cette compétence fondent la confiance ; pas seulement dans le maître en tant que personne mais en tant que représentant de la loi. Une fois celle-ci établie dans son domaine, tous ses sujets sont égaux devant elle, et l'investissent avec une conscience commune de sa valeur. Ainsi, à propos du Conseil et de son évolution, vient le moment où la « directivité » est l'œuvre des enfants eux-mêmes, qui ont besoin d'un Conseil efficace, afin de régler leurs problèmes urgents. D'où cette « fonction d'épuration » du Conseil, une parmi d'autres :

> Faut-il laisser parler ? Faire parler ? ou, au contraire, faire taire, au risque cette fois de refouler la matière première redevenue inutilisable ? Faire taire ? Qui ? Quand ? Comment ? Problèmes qui se posent aux présidents de séance, et surtout au maître qui est là silencieux, mais présent et nécessaire. Problème sans solution générale bien sûr.
>
> Heureusement, le groupe se manifeste et si la patience du maître est parfois à rude épreuve (…), celle des enfants ne l'est pas moins. C'est le groupe qui va réagir car il s'intéresse peu aux histoires personnelles. Bientôt, on se plaint de ceux qui se plaignent, et on critique ceux qui critiquent. C'est dans la mesure où il se sent concerné, que le groupe tolère, écoute. Ce qui, pour lui, est sans signification, tend tout naturellement à s'éliminer. L'essentiel est d'assurer la parole non seulement aux individus, mais au groupe. On s'aperçoit alors que ceux qui, sans en être conscients, parlent au nom du groupe, sont écoutés ou suivis… Il appartient au maître d'accélérer ou de retarder cette sélection en jouant ou en refusant de jouer les rôles d'arbitre, de vengeur qu'on veut lui faire jouer. Il lui faut évidemment écouter et saisir, souvent sous les mots et malgré les mots, la signification que prend pour chaque individu, le fait évoqué[789].

Il faut être d'autant plus attentif à un tel moment de la vie institutionnelle qu'il constitue l'une de ces frontières entre le régime praxique et le régime social où il est plus que jamais facile de traduire des faits dans les termes d'un régime de fonctionnement inadéquat, et de faire de ce changement de régime sérieux une chimère, un « jeu » démocratique où l'adulte se retirerait du groupe qu'il laisserait patauger dans une démocratie digne de *Sa Majesté des mouches*, groupe duquel l'enseignant resterait extérieur, sur la défensive. La place de l'instituteur dans le groupe varie : il est à sa limite, à l'intérieur, établissant un lien avec la loi

[789] Vasquez, Oury, *Vers une Pédagogie institutionnelle*, *op. cit.*, p.89-90.

sociale, etc. Il re-présente l'intégration réciproque de la praxis de la classe au sein de la société, et de la loi sociale au sein de la réalité de la classe, et ce sur divers plans : symbolique, imaginaire, etc. C'est à lui de gérer une telle place, de la refuser parfois, de l'imposer ailleurs[790]. Mais une chose est sûre : l'adulte fait partie du groupe de la classe coopérative, ou la pédagogie institutionnelle n'est qu'une parodie de praxis. De la prestance vers la pertinence, ce n'est pas un acte gratuit pour l'enseignant que de faire vivre cette classe, il n'y fait pas semblant d'y jouer au démocrate à quatre pattes ou à la démocratie enfantine.

Cela ne revient donc pas à dire que l'instituteur ne sert à rien : il est le garant de la loi, au nom de la Loi du Conseil qui le pose comme ceinture noire. En effet, une fois que l'adulte a cédé cette place supposée toute-puissante qui en faisait l'unique soutien de tout l'édifice de la classe, il peut devenir la clé de voûte d'une architecture dont l'équilibre est ensuite le produit des différentes forces qui viennent alléger, dans leurs rapports multiples et complexes, le poids qui porte immédiatement sur sa personne propre. Mais avant qu'une telle autorité puisse réellement agir à régime praxique, il faut que de nouvelles conditions de pratique du pouvoir se mettent en place. Suivons donc le chemin de cette émergence.

c. Le partage sérieux du pouvoir et de la responsabilité est une question d'efficacité pédagogique

La cathédrale des interrelations peut naître du simple besoin de mettre en place des métiers :

> Même s'il le voulait, le maître est dans l'impossibilité de s'occuper de tout. Lui aussi est « piégé ». il ne peut que coopérer : les tâches, les responsabilités, les pouvoirs, sont nécessairement partagés[791].

Ce n'est pas une question d'idéologie qui règle la question du pouvoir, des pouvoirs dans la classe coopérative, mais une question de pratique du métier d'enseignant (et d'écolier) : voilà encore une proposition qui, entendue à régime macrosocial, semblera au moins paradoxale, et au plus douteuse (« la porte ouverte à la technocratie, l'alignement de la valeur sur le rendement et l'organisation, etc. »). Sauf que l'on est, à régime praxique, dans une autre dimension que celle, imaginaire et aliénante, des prestances hiérarchiques et moralisatrices. Et si l'on se trouve dans un milieu autre, ce n'est pas par utopie ou sur la

[790] On a déjà évoqué quelques enjeux concernant la gestion des identifications (Cf. « Les bouches de pénombre »), et l'on verra en introduction à l'étude culturelle de la classe que cette gestion peut parfois se montrer problématique, voire dangereuse pour l'équilibre du groupe. Inutile de préciser que la maîtrise d'une telle complexité n'est pas intuitive, et qu'elle est l'objet d'une formation — c'est ce que nous verrons dans la seconde partie de l'enquête.

[791] Laffitte, *Une journée dans une classe coopérative*, *op. cit.*, p.126.

seule assurance de la rigueur morale du seul adulte auquel le hasard adjoindrait quelques enfants purs et vertueux, mais par nécessité praxique de se conformer à la loi de fonctionnement de la machine coopérative. L'adulte est pris à son tour au piège de la classe coopérative qu'il a mise en place[792] :

> Même si je dis « je », même si je m'implique fortement, je parle, en tant que présidente, au nom du groupe et je suis entendue. Momentanément, j'ai le pouvoir. Il suffirait que j'utilise ce pouvoir pour faire plaisir à Catherine, à Mme Pochet, à M. le Directeur ou à une quelconque pédagogie pour que, miraculeusement, ce pouvoir se volatilise (…)[793].

Le constat n'a donc rien de « magique » ; là encore, une vision fidèle au matérialisme scolaire de Freinet aide à en relever les raisons :

> Sans cet accord unanime des enfants, pas de classe coopérative possible : peut-on obliger un poète à écrire ? un enfant à apporter en classe ses trouvailles ? un mutique à parler ? Si le pouvoir consiste à bloquer la machine, les enfants le détiennent constamment : combien de temps faut-il pour retourner une casse, encrer le limographe avec de l'encre d'imprimerie et le rendre inutilisable, ou simplement mal ranger des caractères ? Mais c'est en m'obligeant à renoncer à un pouvoir factice, à obéir aux lois communes, que les techniques Freinet font de moi le véritable maître de la classe (si je suis compétent). Il n'est plus ici question d' « attitude » ou de stratégie. Avec les enfants, je fais la loi dans cet univers inhabituel[794].

Mais on ne peut s'en tenir à la seule mise en place matérielle de la classe, pour comprendre l'enracinement sérieux de l'autorité de l'enseignant dans des valeurs reconnues par les enfants. Il faut envisager la vertu symbolique du « piège » que représente la classe coopérative. Ce « piège » dans lequel se retrouve aussi bien l'instituteur que les enfants n'est dangereux que pour le Moi qui peut se sentir véritablement brimé dans son imaginaire toute-puissance, et forcé à s'ouvrir au tissu symbolique : le piège est un piège ouvert, qui force à s'ouvrir aux autres, et ses mailles ne sont tenues ni serrées par personne, ce sont tout simplement celles de ce « tissu symbolique » (que l'on peut encore appeler « texte », comme on le verra plus loin). Ce piège imaginaire devient filet symbolique, afin que vienne s'accrocher à ses mailles ce qui, sans topique, ne pourrait se dire ni s'exprimer pour former une parole : le désir. L'adhésion des enfants à la machine-classe et à sa Loi n'aura lieu que s'ils savent avoir une réelle place assurée au sein de cette praxis, en tant que sujets. Cette place n'est pas celle du Moi rêvé tout-puissant, mais celle du Sujet : sujet de la loi et soumis à son ordre symbolique, tout autant que sujet d'une parole singulière qui ne

[792] Un piège duquel, donc, il sortira lui aussi grandi…
[793] Pochet, Oury, *Qui c'est, l'conseil ?*, *op. cit.*, p.125.
[794] Vasquez, Oury, *De la classe coopérative à la Pédagogie institutionnelle*, *op. cit.*, n.34, p.143.

pourra advenir que dans un milieu où le Collectif, une autre machine, « machine abstraite » comme le dit Jean Oury, rendra possible un tel accueil du Sujet et de sa singularité. C'est donc bien dans une visée pédagogique que l'enseignant se refuse de tomber dans le rôle imaginaire de ce qu'il n'est pas : pour permettre précisément de faire le départ entre son statut et sa personne :

> Mais qu'on le souhaite ou non, la relation dissymétrique maître-élève demeure. L'adulte est plus grand, plus savant, supérieur. Pourquoi le nier et jouer à l'enfant attardé ? Les enfants n'ont-ils pas besoin pour grandir de s'identifier à un adulte valeureux ? Mais cet adulte n'a plus besoin ici de (se) jouer la comédie du Sujet supposé (tout) savoir pour affirmer son autorité. Le pouvoir, les décisions, c'est l'affaire du Conseil.
>
> Bien sûr, l'adulte peut momentanément représenter n'importe qui, n'importe quoi, il est, plus qu'un autre, support de fantasmes. Mais la réalité est là : ce maître est imparfait, il est comme tout le monde soumis à la loi et pris dans les institutions, on connaît ses fonctions et ses limites. Son statut est différent mais lui, en tant qu'être humain, n'est pas différent des enfants. De tout cela, on parle ensemble[795].

Cette déposition de l'illusoire pouvoir imaginaire au profit d'un réel pouvoir symbolique permet tout simplement à l'instituteur de faire son travail : aider les enfants (et lui-même) à grandir :

> Petit à petit, la classe s'organise, le rôle, le travail de l'adulte diminuent. Il ne s'en plaint pas : son pouvoir sur les choses croît… Nous n'obtenons certes pas en un an un « self-government » des enfants ; nous évitons de parler d' « autogestion » ; simplement les élèves prennent en charge, au maximum de leurs possibilités, leur propre vie dans la classe[796].

Dans cette classe désormais départie de la structure relationnelle l'imaginaire, désengluée d'un milieu morbide, on peut sérieusement considérer comme efficace et émancipatrice la présence de la dialectique des identifications ; le milieu permet aux sujets d'accéder à une sérieuse autonomie. Le tout est bien sûr articulé sur le passage au symbolique et sur l'accès au langage. Ainsi, la présence du politique dans la praxis consiste avant tout dans une désaliénation vis-à-vis des prestances imaginaires, et donc des positions strictement rivée sur de l'idéologie. Lorsque l'on considère une praxis, il faut donc entendre le terme de « politique » au sens anthropologique strict de « vie dans la cité humaine ». La spécificité de la praxis pédagogique n'est pas d'instaurer l'image à modèle réduit d'une « démocratie », idéalement et utopiquement autonomisée, mais de baser le respect de la loi sur la reconnaissance et l'acquisition des outils de la pertinence. Il devient possible de devenir soi-même plus libre, responsable, et fort.

---

[795] Pochet, F. Oury, J. Oury, *« L'année dernière j'étais mort », signé Miloud, op. cit.*, p.126-127.
[796] Vasquez, Oury, *De la classe coopérative à la Pédagogie institutionnelle, op. cit.*, n.34, p.157.

C'est ainsi que, dans cet archipel d'identifications, la place de la ceinture noire peut devenir essentielle, à partir de laquelle rayonnent la place qu'occupent les « grands » de la classe, ces Chefs d'équipes qui méritent bien une Ode, eux dont la place est amenée à jouer un rôle si important pour les progrès des enfants et le respect de leurs singularités. L'enseignant a, lui aussi, « trouvé sa place » dans la vie du groupe : et cela, seul le groupe pouvait le lui donner ; preuve que le groupe est bien en vie. Et l'enseignant, maître en sa pratique.

> Conseil d'équipe ou Conseil de classe, nous croyons plus utile d'instituer des « lieux de parole », où ce qui ne va pas tout seul peut venir au jour, passer par la parole et, symbolisé, abstrait, être pensé, clarifié, résolu. Qui essaie de travailler en groupe sait bien qu'il n'est pas si simple de poser un problème, recueillir des suggestions, les trier, choisir et décider. Il est nécessaire souvent d'intervenir, de susciter des propositions, de préciser, de décider. Toutes choses fort difficiles, qui pourraient faire partie de l'éducation. Il n'est certes pas interdit de rêver (…). (Essayez de rêver en conduisant, vous serez vite ramené à la réalité.)
>
> Sans honte, le maître intervient non pas « à la place de », mais avec les enfants, il facilite, bien sûr, mais aussi il suggère et parfois décide. Sans grand risque, d'ailleurs, car « ses » solutions critiquées ne s'imposeront que si elles sont les solutions, les réponses vraies à la question qui se posait à tous[797].

L'adulte ne se déguise pas en enfant, pas plus qu'il ne cherche à déguiser l'enfant en « bon élève estampillé P.I.[798] » : si la praxis est l'accueil du singulier, c'est dans ce que l'ensemble de ces singularités peuvent avoir en commun qu'il faut chercher la spécificité de la praxis dans laquelle ils sont tous engagés, dans leur subjectivité et dans leur désir. Ce point commun, c'est d'être des praticiens. Leur intérêt commun, comme dans toute coopérative, est de perfectionner l'outil et les moyens de production. Et le respect de la même « discipline de navire », sérieuse, c'est-à-dire rigoureuse et souple, dont Freinet qualifiait l'atmosphère régnant dans une classe coopérative :

> Moi aussi j'obéis à la loi que nous avons élaborée : « On rentre quand ça sonne, sans trop traîner[799].

Par rapport à cette présence et ce travail, c'est de pertinence et d'auctoritas qu'il est désormais question. Là où les prestances et les directives autoritaires sont vaines, c'est à la loi et à la machine praxique de prendre le relais, afin de ne pas tuer le mouvement qui s'initie, et qui va représenter la source d'énergie inépuisable

---

[797] Vasquez, Oury, *De la classe coopérative à la Pédagogie institutionnelle*, *op. cit.*, n.34, p.157.

[798] Ou alors, c'est que nous parlons de la pédagogie institutionnelle réduite à de l'idéologie, ce qui est sans doute vérifiable dans certains lieux du champ éducatif, mais qui ne sont pas ceux qui nous intéressent ici étant donné qu'ils ne fonctionnent pas à régime praxique.

[799] Laffitte, *Une journée dans une classe coopérative*, *op. cit.*, p.94.

pour la classe, qu'il s'agit d'institutionnaliser afin de ne pas la bloquer. En effet, sur le plan pratique, quel intérêt pourrait trouver un enseignant à cette épuisante mise en marche de la classe coopérative, s'il n'y trouvait lui aussi du sens et une façon plus efficace d'aborder sa *technè* ? Rappelons-nous l'adage de Fernand Oury : « Changer *le* métier ou changer *de* métier »…

> C.P. — C'est plus fatigant [l'imprimerie dans l'école] que de rêver d'autogestion socialiste.
>
> F.O. — Mais non ! Quand c'est lancé, ce n'est pas fatigant. En fin d'année, presque tous seront ouvriers imprimeurs, libérés de l'aide du maître. Toi, tu seras libérée de l'aide aux élèves. Et l'an prochain la machine se mettra en route très vite.
>
> C.P. — Le paradis, quoi !
>
> F.O. — Seulement la fin du purgatoire. Quand tu retrouves les mêmes élèves, tu récoltes ce que tu as semé. La malédiction qui, en ville, te condamne au démarrage éternel est levée. Quand tu retrouves les mêmes élèves[800]…

Il faut traduire ainsi le résultat de cette étape vers l'établissement de la coopérative institutionnelle : l'enjeu du pouvoir ne peut être, à régime praxique, disjointe de la question corrélée de la responsabilité. L'établissement du pouvoir praxique se déplace, par la force des nouvelles pressions propres à la situation, dans une problématique radicalement différente de celle qui prédominait sous l'effet des forces doxiques. Le pouvoir n'est plus une question de personne, ni d'autorité ou de stratégie de domination intersubjective. Dès l'introduction d'une matière à travailler, c'est elle qu'il s'agit de dominer, et cela pour et par l'ensemble de la coopérative.

d. La coopérative, sa loi et les sujets

Mais justement, le partage du pouvoir et de la responsabilité dans le fonctionnement de la classe et dans son efficacité désaliénante, thérapeutique, ne repose pas que sur la ceinture noire. Cette ceinture noire est intégrée à la vie du groupe, et connaît à ce titre la même position que le Conseil de coopérative : elle a une fonction principielle, mais n'est pas tout ni le centre de tout. Au contraire, hormis l'impulsion initiale de l'instituteur lors de la « naissance de la classe », il n'y a aucune action exécutée directement en réponse (ou en non-réponse) vis-à-vis de l'ancien univers habituel. Lorsque la machine est lancée, quelles qu'en soient les péripéties, l'histoire du groupe avance :

[800] Pochet, Oury, *Qui c'est, l'conseil ?*, *op. cit.*, p.315.

> Pourquoi souligner le ridicule des efforts pour maintenir, restaurer, rétablir l'ordre antérieur[801] ?

Ici, un phénomène radical qui a lieu, en ce qui concerne la praxis. Le changement de régime de fonctionnement fait acte de révolution dans le système de perception : il y a dans cette phrase comme le postulat d'une impossibilité de revenir en arrière. Ce qui, à la lire strictement, lui donne une résonance qui évoque une conception du temps, et un engagement dans la vie de la classe qui la fait exister, c'est-à-dire reconnaît qu'elle est née, qu'elle va désormais progresser[802]. La situation anthroposociale de la classe était jusque là anonyme et purement machinale, réduite à sa fonction reproductrice et donc, telle quelle, dénuée de cette vie qui est réservée à la mégamachine à laquelle elle est intégrée : l'introduction de cette inéluctabilité et de cette flèche du temps brise cette condition. Ce changement, on peut déjà deviner qu'il se situe à un niveau fondamental : ontologique, comme je le désignerai dans certaines limites, limites que fixera la seconde partie de cette enquête.

La chose a des répercussions sur la praxis elle-même, plus seulement dans son être, par rapport au métasystème anthroposocial dans lequel elle est intégrée. C'est dans sa dimension structurale propre que la praxis progresse. Revenons au matérialisme scolaire. En ce qui concerne l'organisation de sa production, la praxis n'a aucun intérêt à promouvoir un laisser-faire ou une simple anarchie : la valeur, l'exigence restent des repères de la classe coopérative. Par rapport à une classe traditionnelle, ce sont les critères définissant cette valeur qui changent. Quel est donc le critère d'une telle pertinence ? Aider le groupe devient le critère pour définir un responsable ; quant au responsable adulte, la confiance qu'il inspire ne dépend plus de ce qui a cours à l'extérieur de la praxis, mais de ce nouveau cours, propre à cet inhabituel « univers d'échanges ». C'est ainsi que naît la confiance en certaines paroles, et voici l'efficacité « machinique » de cette confiance dans la pertinence, lorsque par exemple les apprentis (jaune) demandent à passer ouvriers imprimeurs (orange) :

> Le *processus* ne varie guère. Le chef d'équipe concerné donne son accord ou justifie son refus.

[801] Vasquez, Oury, *De la classe coopérative à la Pédagogie institutionnelle*, *op. cit.*, p.157.
[802] Et donc, un jour ou l'autre, mourir : ce que le travail culturel du groupe apprendra à affronter.

> Tout se passe au grand jour. Sans incidents, car personne n'a d'intérêt à l'indulgence : l'ouvrier se verra confier des travaux et des responsabilités plus importants et le chef d'équipe, qui répare les erreurs, préfère travailler avec des équipiers compétents.
>
> Mais si ce chef d'équipe exige trop ? La maîtresse (ceinture noire en imprimerie) peut arbitrer le différend. Il est possible aussi de changer d'équipe[803].

Non seulement l'opinion d'un praticien n'a pas la même valeur que n'importe quelle autre opinion, mais en plus son efficacité est redoublée, par la valeur rituelle que lui confère son autorité : seuls les cas de litige vont jusqu'au dialogue, et les cas clairement évalués prouvent qu'un ensemble de responsables ayant autorité reste la meilleure arme d'une machine de production, scolaire ou autres.

Du simple fait de cette découverte, une autre évolution se fait jour, qui est aussi cruciale pour la singularité de la praxis que le partage du pouvoir et de la responsabilité. Peu à peu en effet, commence à apparaître la place possible pour un sujet. L'enfant, plongé dans un milieu désaliéné (autant que faire se peut) des relations hiérarchiques morbides, expérimente le pouvoir, la responsabilité qui lui est liée, mais également le changement profond de son rapport à cette tâche qui n'est plus une obligation ou un bon point, mais une augmentation de sa propre valeur. L'Autorité véritable est, comme le rappelle la racine étymologique *augeo*, une augmentation (de quoi ? disons, de façon neutre : une augmentation d'être). Et l'on voit que le principe d'efficacité pédagogique qui présidait à la volonté de céder du pouvoir et de la responsabilité au groupe de sujets n'est pas dissociable de la possibilité de liberté qui se découvre à ces enfants, par la même occasion.

Si la ceinture noire et les chefs d'équipes peuvent devenir des relais identificatoires valables, c'est que la Loi dont ils participent devient un être à part entière dans l'imaginaire groupal. Autrement dit, la coopérative n'est pas une chimère. Ce qui devient peu à peu possible, c'est l'identification du groupe à la Loi, à sa Loi. Ainsi la parole de la Loi est la parole du groupe, et l'autorité d'une telle place ne dépend pas de la personne qui s'en fait l'énonciatrice. Sinon, comment expliquer que Yolande, l'ex-petite fille, puisse devenir une chef d'équipe à l'autorité respectée, intégrée à tout un ensemble ?

---

[803] Pochet, Oury, *Qui c'est, l'conseil ?*, *op. cit.*, p.308-309.

> Yolande a quelques problèmes avec les imprimeurs. Elle doit user d'autorité. Nathalie rigole un peu trop fort. Je signale assez sèchement que ceux qui ne veulent pas travailler ne doivent pas gêner les autres, sinon « nous » allons être obligés de les faire tenir tranquilles.
>
> L'important ici, c'est ce « nous ». Je n'ai pas besoin de préciser. Elle a compris. La parole fait effet. Il ne s'agit pas de quelque magistral caprice. Est-ce moi qui parle ? Là, je ne suis que le porte-parole du groupe. Quelle que soit la sanction, elle émane de ce groupe. Ce « nous » existe, parle au nom de la loi et est entendu. Il n'a pas besoin d'être large d'épaules.
>
> C'est un enfant parfois, qui parle au nom de la loi. Je ne dis pas « à ma place », mais « de cette place », de ce lieu.
>
> L'impact de cette parole pourrait être terrifiant, différent. L'excommunication pour certains, c'est la mort.
>
> Heureusement, demain, au conseil, on pourra reparler ensemble de tout[804].

Les mots ont force de loi : comme l'a bien remarqué Jacques Pain, cette force peut susciter au niveau fantasmatique une terreur chez ceux qui reconnaissent la valeur de ces mots. Une telle puissance n'est concevable que si les individus adhèrent à la culture de ce milieu, et c'est un point que l'on étudiera dans ultérieurement. Mais gérer une telle emprise afin qu'elle ne tourne en chantage affectif ou en dépendance de l'individu vis-à-vis de la doxa du groupe, cela se fait sur le mode symbolique par une analyse permanente de la gestion des institutions et du respect des sujets au sein de ce milieu. Et c'est au niveau institutionnel de la gérer. Distinguer les deux niveaux, le culturel et l'institutionnel peut sembler un détail, cependant, ici, l'enjeu est fondamental pour la définition de la singularité de la praxis et de son éthique. Certes, il faut tenir compte de ce qui est de l'ordre de l'imaginaire groupal fondamental, mais pas en « jouer » comme d'un fondement institutionnel, d'une allégeance aveugle à l'ordre de ce qui n'est pas du tout la Loi symbolique, mais le figement doxique d'un affect. La terreur est de l'ordre du fantasme ; et comme le fantasme, on la prend en compte, on se sert de l'énergie que dégage son branchement sur le désir du sujet, mais on ne se centre pas sur elle ; on aide le sujet à articuler ce fantasme dans une dialectique de la demande et non dans un système bloqué de captations imaginaires. Cela s'appelle l'éthique… mais seulement à régime praxique.

[804] Pochet, Oury, *Qui c'est, l'conseil ?*, *op. cit.*, p.81.

e. Du pouvoir à la puissance : la trilogie liberté/pouvoir/responsabilité

Une telle perspective ne quitte pas l'enjeu du pouvoir, mais le rattache à sa véritable dimension, plus large que la seule possession : la puissance. Sans entrer dans une discussion théorique que seule la prochaine partie nous permettra d'aborder correctement, il est néanmoins possible de mettre dès à présent, sous ce terme générique de puissance, les trois attributs subjectifs que nous avons vu peu à peu émerger au fur et à mesure de l'édification de la vie institutionnelle : pouvoir, responsabilité et liberté. Cette « trilogie » constitue le nœud indissociable de la qualité d'existence du sujet dans la praxis, et dont la croissance était liée à l'intégration toujours plus grande du sujet à l'ordre du symbolique et de la Loi.

> *La trinité : Liberté-Responsabilité-Pouvoir*
> L'aliéné — étymologiquement privé de lien avec autrui — est pratiquement privé de liberté et de pouvoir, parce que reconnu irresponsable. Un autre — homme ou institution — assume alors la responsabilité et prend le pouvoir. Ne peut prétendre à la liberté que celui qui accepte les responsabilités. Ne peut être tenu pour responsable qu'un être libre, libre de ses actes : ce qui implique un certain « pouvoir de faire ». Nous considérerons l'ensemble « liberté-responsabilité-pouvoir » comme indissociable.
>
> L'éducation morale consisterait alors en un entraînement aux responsabilités, ce qui suppose *ipso facto* un élargissement progressif de l'aire de liberté et de pouvoir ; chaque enfant étant alors en mesure de faire les expériences qui le conduisent de la dépendance du nourrisson à l'autonomie de l'adulte. Réglage délicat qui s'appuie sur une connaissance des possibilités de chacun à chaque moment. Il est aussi nocif de maintenir des adolescents dans une situation de dépendance infantile que d'abandonner de jeunes enfants à une liberté artificielle et périlleuse.
>
> Ces considérations sembleront bien banales aux théoriciens de l'éducation. Peut-être convient-il de remarquer que de telles notions ne deviendraient opératoires que si les éducateurs « au contact » bénéficiaient eux-mêmes d'une marge suffisante de « liberté-responsabilité-pouvoir » (…). Est-il séant de signaler que, dans le contexte urbain actuel, les règlements qui assimilent l'élève à un objet recommandé qu'il importe avant tout de rendre en bon état à son propriétaire, limitent terriblement les possibilités d'éducation en milieu scolaire[805].

Dans les liens qui existent entre ces trois notions, toute la complexité praxique se donne à lire. Sur le plan des relations qui s'instaurent entre le niveau institutionnel et le niveau subjectif de la définition de la praxis, cette intrication des différentes dimensions de l'existence de l'individu couvre un spectre qui va de la participation à la collectivité jusqu'à l'attitude singulière. Intrication de niveaux d'existence qui peuvent bloquer des grandissements en un milieu suraliénant, mais que l'atomium se charge, à régime praxique, de transformer en vertueux effets rétroactifs les uns envers les autres :

[805] Vasquez, Oury, *De la classe coopérative à la Pédagogie institutionnelle*, *op. cit.*, p.407-408.

> Plus on grandit, plus les droits et les devoirs croissent. Par contre les comportements infantiles sont de moins en moins tolérés. Ils demeurent possibles, évidemment, mais s'appellent désormais, même si le mot n'est pas prononcé, des régressions. (…) Un effet secondaire non négligeable : les comportements infantiles (caprices, colères, etc.) ne sont plus systématiquement valorisés comme dans une classe « normale » où les « durs », les « meneurs » apparaissent souvent comme des héros[806].

Je me permettrai seulement de relever dans l'ordre de la présentation, une différence entre celle qui est donnée par Aïda Vasquez et Fernand Oury, et celle qu'a suivie mon exposé jusqu'ici. En effet, j'ai placé la responsabilité comme but ultime, considérant que c'est en donnant de la liberté, mais en accordant également un pouvoir aux sujets qu'on les met en position de devenir responsables. Même si, en effet, augmenter la puissance de l'enfant est le but ultime de la désaliénation, le point de vue qu'adopte cette enquête favorise la mise en valeur de la construction de la machine : dans cette édification collective, c'est bien de former des responsables qui est le plus important. Cela permet ensuite de fonder le pouvoir reconnu est donc véritablement acquis sur la responsabilité supportable par l'enfant, c'est-à-dire sur la confiance que le groupe peut mettre en lui. Cela suppose surtout qu'on lui a laissé un espace où il a été libre de tâtonner, une aire de confiance de la part de la machine qui lui a donné certains outils, une marge de pouvoir raisonnable, afin qu'il puisse manipuler son propre être-là et se positionner. Cela revient à dire que la praxis est bien cet espace de non-réponse, aire négative où le sujet trouve un ensemble de moyens dont lui seul peut décider de ce qu'il va en faire. La conséquence étant, là encore, de renforcer notre constat quant à la précarité de la praxis : car laisser une telle aire de confiance à l'enfant, comme d'ailleurs à l'enseignant (mettre en place une praxis de classe coopérative, c'est se lancer dans une entreprise dont on n'est pas sûr qu'elle va réussir), c'est se lancer dans une situation non prévue par le champ.

> Surprotection des enseignants, surprotection des enseignés… On croit éliminer les causes, on affaiblit les défenses contre l'accident toujours possible.
>
> Comment peut réagir devant l'imprévu ce jeune qu'une réglementation incroyable a assimilé pendant des années à un paquet recommandé ? (…)
>
> Il n'est nullement question de laisser toute liberté à l'enfant, de bannir toute surveillance, mais plutôt de substituer à la peur de l'accident l'apprentissage du risque.

[806] Pochet, Oury, *Qui c'est, l'conseil ?*, *op. cit.*, p.46.

> (…) Ce qui importe, c'est que tout éducateur s'engage dans la profession conscient des risques encourus, armé pour répondre et non « hanté » par la crainte de l'accident. Ce qui importe, c'est que les enfants soient confiés à des responsables. (…)
>
> Seule la liberté d'action permet une prise de responsabilité. Est-il possible de concilier de telles propositions avec les règles d'une institution bureaucratique où tout acte est télécommandé, toute initiative est « couverte », où personne, à quelque niveau que ce soit, n'est libre ? Où personne n'est responsable.
>
> C'est le but recherché ? Alors, il faut le dire[807].

Et cette liberté, qui n'était qu'absence de con-formation à l'initiale, se retrouve en fait à l'arrivée comme une vraie liberté : celle dont le sujet a la responsabilité (personne d'autre que lui n'est responsable de son désir singulier), et qu'il peut maintenir de par les moyens qu'il a acquis peu à peu, en grandissant. Parti de la trilogie praxique liberté/pouvoir/responsabilité (avec pour telos la maîtrise par les sujets de l'organisation de leur coopérative), on est arrivé à la trilogie politique liberté/responsabilité/pouvoir (avec pour telos la maîtrise par l'enfant et l'enseignant du pouvoir de sa propre pratique), puis enfin à la trilogie existentielle pouvoir/responsabilité/liberté (avec pour telos la maîtrise de l'expression singulière par le sujet de son unarité).

Ce qu'il faut noter à partir de là, c'est que cette augmentation de la puissance du sujet fonctionne comme une poièsis dont la situation et le statut ne vont pas toujours sans poser quelques problèmes à hauteur macrosociale. Il suffit de relier les réflexions de Fernand Oury citées ci-dessus, les unes concernant les lois de fonctionnement du champ éducatif, les autres concernant l'évolution des lois internes à la classe, pour se rendre compte que les secondes lois sont autant de mises en question des premières :

> Si justement la prolifération des interdictions, sauvegarde des « responsabilités » était cause d'accidents ?
>
> Mais une enquête sérieuse sur les causes d'accident dans les écoles-casernes — pas seulement sur les occasions d'accident — coûterait trop cher. Du reste elle est inutile : les accidents sont rares.
>
> (…)
>
> Est-il possible de concilier de telles propositions avec les règles d'une institution bureaucratique où tout acte est télécommandé, toute initiative est « couverte », où personne, à quelque niveau que ce soit, n'est libre ? Où personne n'est responsable.
>
> C'est le but recherché ? Alors, il faut le dire[808].

[807] Fernand Oury, Jacques Pain, *Chronique de l'école-caserne*, Paris, François Maspero, « Textes à l'appui », 1972, p.313-314.
[808] Fernand Oury, Jacques Pain, *Chronique de l'école-caserne*, Paris, François Maspero, « Textes à l'appui », 1972, p.313-314.

J'ai en effet parlé de pneuma à propos de la praxis : cette dernière vise à augmenter l'aire de liberté, de responsabilité et de pouvoir de chaque individu. Tant que l'on reste au sein de la praxis, ces augmentations individuelles peuvent entrer en conflit, mais seront toujours traitées, travaillées par le groupe au Conseil. Plus les individus seront d'un niveau élevé en comportement, plus le traitement se fera « automatiquement », « entre grands » pour lesquels les conflits de pouvoir ne font plus écrans devant les véritables enjeux de la puissance : la poièsis personnelle et la responsabilité envers autrui et le groupe. Ce principe de croissance est propre à toute situation qui « s'étoffe ». Mais lorsque l'on développe, non seulement des capacités d'adaptation macrosociale mais également cette trinité, les relations peuvent devenir conflictuelles entre les différents niveaux d'intégration, praxique et social : le déploiement du champ praxique peut remettre en question les cadres sociaux dans lesquels les individus de départ se trouvaient, et qui ne correspondent plus à leur agir, à leur théorisation, à leur être. Cela peut déboucher sur une lutte sur le plan social et idéologique. Bref lorsque l'on en vient à considérer l'augmentation de la puissance de la praxis en elle-même, d'un point de vue systémique, la question peut, en des termes naïfs, se poser ainsi : « sur quoi » s'étend cette qualité praxique ? Ayant déjà donné quelques éléments de problématisation, je laisse le débat ouvert, ne pouvant, sans les caricaturer, énoncer les termes, moins naïfs je l'espère, dans lesquels je pourrai aborder la question une fois posées les relations entre champ praxique et champ macrosocial. Ce qu'il importe de noter dans notre analyse du fonctionnement du pouvoir à régime praxique, c'est que l'entrée de l'existence dans la sphère praxique et dans sa logique propre de fonctionnement permet de faire sortir sa singularité de l'intégration à la seule logique macrosociale, dans laquelle cependant elle reste inscrite (une classe coopérative T.F.P.I. reste une classe du champ éducatif français, et n'en suit pas moins les programmes officiels).

Pour donner à sentir à quel point le contraste entre les deux logiques est élevé, pour donner un exemple de ce que peuvent être les relations au sein d'une praxis institutionnelle ainsi que ses visées désaliénantes, cherchant à laisser émerger ce qui relève du sujet et non ce qui le con-forme à une norme quelle qu'elle soit, il n'est peut-être pas de meilleur exemple que le club thérapeutique. Cet ancêtre de tout groupe

institutionnalisé a été mis en place par les pionniers de la psychothérapie institutionnelle afin d'affiner les structures d'accueil, d'écoute, de soin et de vie de l'établissement psychiatrique. Sans entrer dans le détail de cette architecture, qui a déjà fait l'objet d'études importantes, je vais me contenter d'évoquer à nouveau ce que disait Tosquelles dès 1952 à propos de l'organisation de la vie du club, de son intégration dans d'autres niveaux d'organisation, et des relations de pouvoir en son sein. En quelques mots, tout est — presque- dit :

> [Les] délégués de quartier forment l'Assemblée générale qui se réunit tous les deuxièmes mercredis du mois. Ils ont élu un bureau parmi eux, qui lui se réunit tous les mercredis. Chaque membre du bureau est apporteur à une section, qui à son tour se réunit pour préparer le travail, etc., etc. Ces réunions ont toujours lieu en présence d'un infirmier différent nommé à cet effet et appelé « conseiller social » pour telle commission concrète. (…)
>
> Le Club se relie avec la vie des quartiers d'ailleurs par d'autres méthodes : le Club organise, par exemple, des fêtes, des concours, donne des prix, commande et distribue du travail dans les quartiers. Ces travaux maintiennent à nos ateliers d'ergothérapie un but collectif, et offrent des possibilités pratiques incalculables (…).
>
> (…) il y a un permanent contrôle économique de la Société, mais l'initiative de tout correspond aux malades eux-mêmes, le médecin ne se réservant que le droit de veto ; je ne me rappelle pas avoir eu à m'en servir[809].

La hiérarchie autant que le laisser-aller sont absents : chacun a ici une responsabilité, un pouvoir, une aire de liberté. Les seules normes auxquelles obéissent les sujets du groupe sont celles qu'ils décident en commun, et auxquelles chacun décide de s'aliéner : c'est ainsi que naît une identité groupale, à charge ensuite à l'analyse et la pratiques institutionnelles de ne pas transformer cette identité en nouvel identitarisme suraliénant — c'est cette tâche que tout le reste de cette thèse va s'efforcer d'exposer. Dans le passage qui vient d'être cité, tout est presque dit de la spécificité d'un fonctionnement praxique, mais nécessite peut-être d'être souligné, par contraste avec « l'équivalent » du club à régime macrosocial. Jean Oury, qui cite cet extrait de l'intervention de Tosquelles, poursuit donc ainsi :

> À cette description d'un Club psychiatrique ordinaire, il faut opposer, pour bien montrer l'extension que l'on donne à ce terme, la conception de la « sociothérapie » dans les services de sûreté. Rappard nous souligne brièvement cette opposition dans le passage suivant[810] :

[809] François Tosquelles, intervention au Symposium sur la psychothérapie collective, Bonneval, 1952, cité dans Jean Oury, « Les Clubs thérapeutiques » (Rapport annuel de l'Assemblée générale de la Fédération des Sociétés d'hygiène mentale de la Croix marine, Paris, 1959), *in* Oury, *Psychiatrie et Psychothérapie institutionnelle, op. cit.*, p.71-72.

> « Dans les hôpitaux psychiatriques ordinaires, le Club Sociothérapique, organe de la sociothérapie, a pour but d'émanciper par rapport aux autorités de tutelle les malades qui, vivant cette émancipation, s'opposent en force au médecin et à l'administration. Dans la mesure où ils exercent ainsi leur initiative personnelle et s'engagent dans des situations, ils forment des petits groupes à la dynamique propre desquels ils obéissent et où se rétablissent des relations interpersonnelles normales. Au contraire, dans un service de sûreté, le Club a pour rôle de maintenir les malades difficiles dans un état de dépendance pour éviter la constitution de ces groupes différentiels où avortent les identifications et où se décharge l'agressivité antisociale. Le déséquilibré doit sentir peser sur lui, en permanence, une autorité inquisitoriale qui l'aliène sans cesse à lui-même[811].

Ce qui mène Jean Oury à conclure, songeur :

> La question se pose ainsi du sens à donner au mot « thérapeutique »[812]…

iii. Tissu institutionnel et sujet de la loi

a. Si la classe coopérative « fait peuple »…

On a vu que le groupe pouvait « faire masse », lorsqu'il s'agissait d'accuser les coups que Miloud pouvait porter à l'équilibre de la classe par ses comportements angoissants. Il s'agissait alors, sous la plume de Catherine Pochet, d'une métaphore électrique. Désormais, du groupe agissant comme une entité politique émettant une opinion, décidant directement de son sort et agissant sans intermédiaire sur ses institutions, on peut également dire qu'il « fait peuple ». Il n'y a pas ici, selon moi, de métaphore, ni de confusion. J'entends par « peuple » ce principe d'existence d'un groupe qui n'est ni la masse informe des gouvernés, ni la somme sans identité des individualités cherchant leurs promotions isolées dans un état social entendu quant à lui comme un terrain régi par des lois aussi aveugles qu'immuables (il s'agit, *grosso modo*, du sens que prend la référence au peuple chez Rousseau). Je circonscrit cependant l'usage de ce terme de « peuple » à la sphère strictement politique, ou carrément institutionnelle. C'est-à-dire, avant tout, que je n'entends pas « peuple » au sens hégélien qui donne une âme et un sujet historiques à ce qui ne reste à mes yeux que la reconnaissance de l'émergence d'une organisation symbolique de la part d'un groupe social qui maîtrise ses institutions et son devenir organisationnel. C'est bien pourquoi, d'ailleurs, je distingue dans cette enquête la dimension d'instauration institutionnelle de la praxis, de la dimension de son existence

---

[810] [Ph. Rappard, « Les Services de sûreté. Apportent-ils une solution au problème des malades mentaux « difficiles » ? », *L'information psych.*, n°6, juin 1959]
[811] J. Oury, « Les Clubs thérapeutiques », art. cit., p.72-73.
[812] J. Oury, « Les Clubs thérapeutiques », art. cit., p.72-73.

culturelle. Lorsqu'il sera question de cette construction de l'identité culturelle du groupe, je n'emploierai pas le terme de « peuple » (en tout cas pas dans le sens qu'il revêt en tant que notion politique). Pourquoi ?

Certes j'étudierai l'existence culturelle dans sa visée propre, qui tend toujours à la construction imaginaire d'une identité patrimoniale, et qui peut donner à entendre que la construction d'une identité est le telos de tout groupe vivant. Mais la nécessité du penchant à l'identitarisme n'implique pas qu'il faille s'y résoudre. Reconnaître dans l'objet étudié une réelle croyance des individus en une communauté culturelle, cela ne revient pas à dire que l'image à laquelle ils croient, elle, est une réalité. En effet, pour être appréciée dans toute la complexité et l'identité qu'elle assure au groupe, la culture n'a aucun besoin d'être immédiatement rattachée à un Esprit. Au contraire, elle réside en un processus de construction immanent, préservé par une dialectique négative qui lutte contre le figement de son idéal moment ultime en l'illusoire réalité d'un identitarisme est la seule façon de la garder vive.

Tout l'effort de la praxis alors est de gérer cette relation complexe qui s'établit entre l'institutionnel et le culturel (et qu'il faudra étudier avec plus de précision que je ne le fais ici) : le fonctionnement à régime praxique de la vie du groupe sera là pour ne pas laisser ses individus tomber dans l'aliénation à un imaginaire *Volkgeist*, sous prétexte que cette représentation de soi est un effet nécessaire de toute existence groupale. Car le danger est qu'à ce soi groupal, insensiblement finisse se réduire le soi de ses sujets, détruisant ainsi l'espace d'accueil de la singularité, qui doit au contraire rester la visée éthique de toute praxis. Sorti de la sphère institutionnelle pour verser dans l'aire culturelle, le « peuple » deviendrait quant à lui soumis à tous les risques propres à la dialectique de la culture.

Or, à régime praxique, le « peuple », désignant un effet d'Un de la même façon que le groupe peut faire effet de masse, ne peut cependant désigner une entité réelle. Rappelons-nous comment Badiou définit le maintien de la lucidité, entre le réel « Il y a » et l'imaginaire « l'Un est » : le symbolique est le maintien du « Il y a de l'un ». Dans l'approche praxique, « Peuple » ne désignera de même qu'un poste institutionnel, une entité unifiante qui ne doit pas sortir de la gestion symbolique du pouvoir. C'est donc sans jeu sur les

mots que je dis que le groupe « fait peuple » : il s'agit d'une fonction propre à l'organisation politique d'un groupe anthroposocial. Que cette fonction cède alors à la tentation positivisante de l'identitarisme, qu'elle préfère l'imaginaire assurance de son Unité au symbolique travail de sa précaire communauté de singularités, c'est une question de régime de fonctionnement. À l'inverse, le régime praxique vise à conserver la non-imaginarisation de la notion de « peuple » : tout comme il promeut le processus d'institutionnalisation en lui subsumant le concept d'institution, de même il préférera à la simple notion de peuple la complexe mise en œuvre la fonction « faire peuple » (dire qu'il la « pérennise » serait déjà le traduire, le trahir en termes macrosociaux).

Les conclusions auxquelles mène cette enquête, faut-il le préciser, ne se donnent pour cadre de pertinence que les aires où un tel régime praxique de fonctionnement est possible : aires locales aux dimensions restreintes (et par ailleurs si rares) pouvant accueillir dans leur organisation toutes les données de la complexité anthroposociale. Il n'est nullement question d'étendre ces conclusions sur le concept de « peuple » à d'autres niveaux de regroupement anthroposocial. Si j'ai insisté sur ce point, c'est seulement pour que, nous aussi, nous puissions goûter à sa juste *mesure* ce que savoura Fernand Oury, cet après-midi-là, sur le terrain vague des bidonvilles de Nanterre :

> En classe, on travaille, on crée. Dans le terrain vague, on joue à n'importe quoi (…). Le terrain complète la classe : occasions d'observations, d'activités, de contacts, d'échanges sociaux. Le maître regarde vivre le peuple libre des enfants.
> *Il a plu*
> *Nous sommes allés dans le terrain. Le ruisseau déplace la terre. Il creuse quand il coule vite. Il dépose du sable quand il ralentit. Nous avons vu un torrent et une embouchure de fleuve.*
> *La péniche vide est haute sur l'eau. Elle s'enfonce si on la charge de cailloux. C'est comme sur la Seine.*
> *Nous avons construit un barrage : le torrent est devenu un lac. Mais nous n'avons pas bâti d'usine électrique !*
> Tous[813]

Savourer cet instant à sa juste mesure n'est pas chose facile : on pourrait n'y voir là rien que de banal et de médiocre ; on pourrait au contraire s'exalter… et dans les deux cas ne pas répondre à la question principale : Qu'est-ce qui fait que les enfants peuvent signer un texte « Tous », et que ce ne soit pas là un signe d'embrigadement, mais au contraire un signe d'étayage de chacun par le groupe, par le milieu, et par

[813] Vasquez, Oury, *De la classe coopérative à la Pédagogie institutionnelle*, *op. cit.*, p.243.

chacun des autres praticiens de la classe ? Qu'est-ce qui fait que la politique à régime praxique ne peut être confondue avec une aliénation idéologique et doxique ? Voyons donc comment se construit la relation entre ce milieu, autrement dit ce « tissu institutionnel » déjà évoqué durant l'enquête, le groupe et les sujets entre eux.

b. Le telos du politique à régime praxique : soutenir la position d'une singularité

> La sanction (…) soustrait l'individu au groupe d'une manière absurde. Il ne faut pas traiter l'individu comme s'il se trouvait seul en dehors du groupe[814].

On a parlé à plusieurs reprises de tissu institutionnel. C'est pris dans ce tissu que le sujet se trouve en proie au symbolique. Qu'entendre exactement par ce « tissu » ? Il présente deux caractéristiques, comme tout ce qui touche la praxis : l'une subjective et l'autre structurale. La dimension subjective consiste en une efficacité du tissu sur le sujet, et en une étoffe subjective du tissu lui-même (qui ne vaut, n'effectue rien s'il n'est pas disposé pour accueillir une présence du sujet en son sein) ; la dimension structurale est précisément l'intégration de la dimension subjective dans la structuration de ce tissu. On peut donc dire que la notion de tissu ne peut prendre une dimension symbolique que s'il est tissé de subjectivité ; et donc, que s'il est lui-même le résultat du tissage incessant des paroles, des actes, des décisions des sujets. Les sujets, dans une praxis, sont prisonniers de ce tissu, mais sont les détenteurs de leur propre filet, et les fileurs de leurs propres mailles. Les institutions permettent peu à peu au sujet de (ré)affirmer sa singularité, mais surtout à pouvoir soutenir cette affirmation : la soutenir aux yeux des autres, avoir les épaules assez solides pour prendre le poids de cette responsabilité qui auparavant ne leur incombait pas au sein de la classe : tenter d'être en phase avec son désir. Dans les premiers temps, ce sont les institutions, la force de la Loi qui vont soutenir le sujet, jusqu'à ce qu'il puisse se soutenir seul : c'est le rôle d'étayage sans lequel Fathia, ou ici Miloud, souvenons-nous, n'auraient pu évoluer vers une certaine parole :

> Par exemple, cette règle fondamentale, éthique : « ne pas se moquer »… C'est là qu'il va pouvoir reprendre de la « tenue » ; les autres vont le « tenir », comme on dit qu'on tient quelqu'un par la main pour l'aider à passer d'un lieu à un autre ; même par le petit doigt. Et ça va permettre à l'enfant de pouvoir amener un

[814] François Tosquelles, entretien, *in* Oury, Pain, *Chronique de l'école-caserne*, *op. cit.*, p.383.

> rêve, qui sera sélectionné. C'est là une démarche initiale, et c'est là-dessus que vont jouer les autres identifications[815].

Le sujet praxique est proprement aliéné au symbolique, trouvant dans cette aliénation le seul moyen de saisir et d'exprimer ce qui relève de leur singularité : rappelons-nous que le trait unaire est une notion qui serait dénuée de sens sans accès au symbolique et à la logique de la castration. D'où que la liberté que propose la praxis, si elle signifie une augmentation de pouvoir, de puissance, ne se peut faire en dehors d'une prise de responsabilité, donc d'un engagement vis-à-vis de cet ordre de la loi qui donne plus de puissance et de droit à la parole. Alors surtout, une telle liberté relève bien de la singularité qui signe le sujet, et lui permet d'établir une véritable relation de désir avec la vie institutionnelle :

> La Psychothérapie institutionnelle peut être considérée comme la mise en place d'un cadre ou d'un filet institutionnel susceptible d'accueillir les transferts. » (Jean Oury)
>
> (…) Faisant feu de tout bois, la Psychothérapie institutionnelle transforme et institutionnalise le milieu hospitalier. Personnes, groupes, constellations, ateliers, règles de vue, productions, argent, soins corporels, statuts, réunion… Tout ce qui peut accrocher un transfert ou une bribe de transfert est utilisé[816].

C'est ainsi que le sujet peut, grâce aux institutions et à leur réseau hétérogène bien que relié, trouver « chaussure à son pied » (Deligny) :

> Pendant la sortie, il n'a pas éprouvé le besoin de me montrer les cailloux. C'est vrai qu'il était avec Nadine, public autrement intéressant ! Mais il savait aussi qu'il aurait sa place au moment de la présentation des objets rapportés.
>
> Moments *flous*… Moments structurés… Les deux ne sont-ils pas indispensables ? La structure est différente de la rigidité : dans quelque chose de rigide, rien ne bouge, il n'y a pas de surprise, d'imprévu… mais c'est une certaine mort. Tandis que des structures solides permettent la mobilité de chaque élément en toute sécurité… et c'est la vie !
>
> De l'importance d'une organisation de la classe qui garantisse l'accueil de l'enfant, de sa parole, de son expression, mais qui lui permette également de vivre des moments privilégiés non planifiés, hors du regard de l'adulte, en profitant du *jeu* de la *machine-classe* dans lequel bien des choses sont possibles[817].

c. Le sujet de la loi, au-dessus de l'imaginaire des individus

Sur le plan politique comme sur le plan théorico-pratique, la praxis est le refus du règne de l'imaginaire . Or l'imaginaire groupal est le meilleur terreau pour créer l'illusion d'une fusion des sujets au sein d'une existence commune. Il s'agit d'une régression fantasmée mais dont les effets sont néanmoins bien réels,

[815] Pochet, F. Oury, J. Oury, *« L'année dernière j'étais mort », signé Miloud, op. cit.*, p.189.
[816] Pochet, F. Oury, J. Oury, *« L'année dernière j'étais mort », signé Miloud, op. cit.*, p.116 puis 129.
[817] Marguerite Bialas, « Les Cailloux de Nicolas » *in* Laffitte et al., *Mémento de Pédagogie institutionnelle, op. cit*, p.288.

suraliénant dans le meilleur des cas, destructeur ou ségrégationniste dans les versions moins heureuses de la chose — Imaginons ce qui aurait continué d'arriver à Ahmed sans Luigi… En l'occurrence, c'est lui, Luigi, qui a représenté la parole, la Loi : c'est lui qui a assuré la remise en question, aussi douloureuse fût-elle pour tous, d'une institution pourrie sous la surface par manque d'analyse perspicace. Luigi n'eût pu effectuer une telle action sans trois éléments : son identification à la valeur de la praxis, les outils mis au point par la praxis, et surtout son être-là en tant que sujet de la Loi.

Ce sujet de la Loi, c'est cela qui va achever le dépassement par la classe des découpages psychosociologiques de l'adulte et des enfants (découpages qui, en fait, sont bien souvent l'effet d'une doxa). On n'est pas grand ou petit une bonne fois pour toute, on n'est pas inférieur ou supérieur : on l'est relativement, plus ou moins. Et, dans la classe coopérative, on ne l'est que par rapport à un seul critère : la Loi de tous, décidée par tous, parlante à tous et au nom de tous. Ce n'est plus une question de prestance, mais de place : de cette place naît l'autorité de ce qui est dit et, par voie de fait, de celui qui s'exprime (la valeur est contagieuse). D'où parle celui qui prend la parole ? Quelle efficacité la prise de parole a-t-elle sur la situation ? Prenons la situation du Conseil du 16 décembre dans la classe de Catherine Pochet. L'ambiance s'enlise dans une relation duelle entre la classe et Étienne, relation dans laquelle Pochet elle-même se sent de plus en plus entraînée, surtout depuis le Conseil qu'il a présidé en novembre où il avait fait preuve de ses talents d'apprenti-dictateur (et dont on reparlera dans le chapitre consacré aux crises de la classe). Voici le commentaire qu'elle fait de ce déferlement de critiques sur le casse-pieds, critiques et amendes par ailleurs méritées par ses incessantes moqueries ou sa façon de chercher noise à tout instant :

> 2 centimes ! Dominique, nique, nique. Manteaux. Manteau. Aurèle aime X. Cédric aime Sabine. « Est-ce que je peux m'occuper de l'avocat ? » [Il s'agit là des phrases ou des « affaires » à propos desquelles le Conseil s'attarde et s'enlise] À présent, au lieu de l'écouter, je le regarde. Et parfois je le vois venir. Ce n'est pas lui que j'admire, c'es sa virtuosité. Un expert : vif, précis, le point sensible au bon moment, prompt à l'attaque comme à la retraite imprévisible et désarmant.
>
> Quel groupe, quels nerfs résisteraient.

> Ne rêvons pas d'insecticide ou d'une quelconque technique de neutralisation des casse-pieds. Je me suis laissée prendre une fois. Femme avertie… Il ne m'atteint plus. (…) Quelle guérilla mène Étienne ? Contre qui ? Il serait bien étonnant que ce soit contre moi[818].

En effet, s'il est possible de témoigner d'une telle lucidité hors-champ, il est plus difficile, lorsque l'on est trop impliqué dans une situation, d'être à l'abri des relations duelles et conflictuelles.

C'est même à cela que sert la Loi, dans ce genre de situation : introduire machiniquement un élément médiateur qui rétablisse l'ordre, et redonne des proportions à ce qui enfle imaginairement. Lorsqu'une telle interruption a lieu, on peut considérer que la Loi est intervenue, a rétabli son emprise sur la situation, et que la classe redevient le Lieu de la Loi. Or durant ce Conseil, cette interruption a lieu. Elle est le fait de Sébastien qui rappelle, lors d'une énième dérive de la discussion, que ce dont on parle (une affaire qui se passe dans la cours) n'a plus rien à voir avec ce dont il était question au début (une affaire qui se passait dans le couloir) : son intervention rappelle à tout le monde qu'il ne faut pas tout mélanger, au moment même où tout recommence à se mélanger dans les relations.

> — Excusez-moi d'interrompre ; ça, ça se passait dans la cour[819].

Attardons-nous sur cette parole qui ne fait pas que « démêler » le fil de la discussion : elle distingue, elle rappelle qu'il faut parler de chaque chose en son temps, qu'il existe un temps, des limites et des lois précises, et précisément pour éviter la confusion. Ce faisant, Sébastien ne fait pas que rappeler la Loi, il la met en acte : quand les autres agitent des mots et des émotions, sa parole à lui agit la Loi. Avec cette action de distinction, on peut saisir tout ce qui sépare la vision maigre de l'institution-règle, qui ne fait qu'établir et consigner des différences et compartimenter des « cas de figure » (procédurière séance pour savoir ce qu'a fait ou non cet embrouilleur d'Étienne), de la vision riche de l'institution en acte, qui fait coupure dans le compact et médiation dans le plein. Sébastien se permet « d'interrompre » : interrompre la parole d'autrui, donc avec respect, mais interrompre tout de même le flot incontrôlé d'un discours en proie à un phénomène groupal nocif qui fait tout se mélanger. Ce n'est d'ailleurs pas la première fois que Sébastien joue ce rôle :

---

[818] Pochet, Oury, *Qui c'est, l'conseil ?*, *op. cit.*, p.196.
[819] Pochet, Oury, *Qui c'est, l'conseil ?*, *op. cit.*, p.195.

> Au « tac » d'Étienne [une énième occasion de sa part pour s'occuper de ce qui ne le regardait pas], Sébastien a répondu (10/12) : « C'est pas à lui d'en juger, c'est à la maîtresse. » Cette fois, il m'arrête : « Excusez-moi d'interrompre ; ça, ça se passait dans la cour. » Il a encore raison : ça n'avait pas à venir au Conseil.
>
> D'où parle Sébastien ? Du lieu de la Loi. Tout simplement[820].

L'intervention de Sébastien fait coupure et, au sens lacanien, fait acte d'interprétation. Elle brise la fascination, c'est en cela qu'il parle du Lieu de la Loi, et que son être-là est d'être sujet de la Loi : non parce qu'il répète ou ânonne une doctrine, mais parce que chaque fois il dépasse le sujet énonciateur pour rappeler le sujet réel de l'énonciation — la Loi. C'est la fonction de coupure qui détermine la Loi, et non son seul contenu. Quelques secondes auparavant, c'est Catherine Pochet, présidente, qui faisait remarquer à Cédric, à propos de sa critique envers Étienne (« Étienne prenait des cagoules. Il disait que j'aimais Sabine. ») : « Ça ressemble à un tas de sable[821]. » Le « Ça se passait dans la cour » ne résonne-t-il pas à son tour comme un « Tas de sable » dans lequel tout le groupe est en train de patauger, adulte comprise ?

C'est un enfant qui ramène dans l'ordre de la Loi la relation médusée entre une « grande » et un « petit ». La Loi n'est pas confisquée par les grands qui seuls pourraient la dire, sinon elle est inique : elle rend grands ceux qui sont capables, non seulement de la proférer (théocratie, technocratie des plus brillants) mais de la rappeler, quelle qu'en soit la façon. C'est de cette qualité permise par la praxis que découle la possibilité pour un petit de s'identifier à un grand. Tout grand se sait être un petit de la Loi, et l'on n'est sujet libre d'autrui que si l'on accepte de devenir sujet dépendant de la Loi, qui, elle, n'appartient à personne. Comme le rapporte Victor Turner :

> One of the Ndembu circumcision rites (*Mukanda*) songs says: "Even if your child is a chief's son, tomorrow he will be a slave" (…) just as a chief-elect is treated like a slave before his installation[822].

Devenir un sujet de la loi, c'est être intégré dans un réseau qui nous préexiste. C'est là que l'institutionnalisation du milieu et l'organisation de la production et de la vie scolaire sont la matière primordiale de la praxis, et le principal adjuvant pour la fonction thérapeutique de la classe :

---

[820] Pochet, Oury, *Qui c'est, l'conseil ?, op. cit.*, p.196.
[821] « Tas de sable », je le rappelle, est l'un des mots-clés qui permet de classer l'affaire dont on parle comme une « histoire de petit » qui n'a pas à occuper le Conseil plus longtemps.
[822] Victor Turner, *The Ritual Process. Structure and Anti-structure*, Cornell University Press, 1977 (1969), p.108.

> Heureusement Miloud n'est pas un cas isolé. Tous ont, ou auront un métier. Le pouvoir est au Conseil mais tous ont du pouvoir. (…) Tous — et surtout la maîtresse — obéissent à une loi commune qui les dépasse. Tous représentent la loi et la font exister.
>
> (…) Au Conseil il pourra, surtout s'il parle en tant que portier, critiquer, remettre en question, proposer : très légalement, refaire la loi.
>
> Il pourra… s'il arrive à parler. (…)
>
> Avec la porte [son métier], Miloud n'est pas seulement entré dans la classe : il est entré dans ce que nous appelons la « machine institutionnelle »[823].

C'est en cela que la force, le savoir, n' « appartiennent » pas à Catherine Pochet, ni à quiconque, mais à la praxis : c'est-à-dire autant à l'institutrice en tant que sujet de la praxis, qu'aux autres sujets du groupe, qu'à la classe elle-même.

Mais si la classe définit ainsi les sujets de sa loi, il faut voir que son « aura » peut dépasser largement le cadre de sa vie quotidienne. Car cette classe, lorsqu'elle produit de tels résultats éducatifs, fonde l'Autorité de la praticienne en lui assurant son statut d'institutrice. Au sein d'un champ où son pouvoir symbolique est faible par rapport à l'ensemble hiérarchique, la « primaire » peut alors trouver dans cette classe un ancrage symbolique et fantasmatique qui peut entrer pour beaucoup dans l'identité que l'enseignante doit se forger pour assumer et supporter sa place d'agent, par ailleurs si asséchante. C'est en cela que la notion d' « aire culturelle P.I. » joue un rôle schématisant, à la fois productrice praxique du discours qui permet de mettre en place de telles classes, mais aussi productrice d'une image et d'une identité à laquelle recourir lorsqu'il n'est plus question d'agir à régime praxique, mais de réagir à régime macrosocial, face aux lois du champ éducatif. L'important, et là encore la pertinence du discours P.I. est mise à rude épreuve, est de ne pas confondre les deux régimes de fonctionnement, mais de les schématiser afin de protéger la précarité de l'existence de la praxis ; de protéger, surtout, cette dimension fondamentale du sujet, si éloignée du mythe de la possession du savoir ou du pouvoir confisqué par le moi.

d. De la présence du sujet à l'efficacité de la praxis

La question posée à la vie institutionnelle de ce « peuple libre des enfants » était : en quoi chacun peut-il se sentir étayé par le groupe, par le milieu, et par chacun des autres praticiens de la classe ? Nous venons de

[823] Pochet, F. Oury, J. Oury, *« L'année dernière j'étais mort », signé Miloud, op. cit.*, p.78-79.

voir comment chacun des praticiens peut incarner l'ensemble des valeurs du groupe, et permettre le tissage, et le retissage permanent du tissu institutionnel, même lorsque des crises adviennent. Mais il serait bon de reprendre l'ensemble de ces points, et de les resituer à hauteur, cette fois, non plus seulement du groupe intersubjectif, mais de la machine-classe et de son existence, institutionnelle et culturelle. Alors la dimension proprement praxique d'une telle classe pourra-t-elle nous apparaître dans sa globalité et surtout dans sa singularité.

Rappelons-nous tout d'abord que « pouvoir » signifie, plus fondamentalement que force d'oppression, « puissance d'être » : la prise de pouvoir n'est pas que du ressort des relations entre individus lors du Conseil, et ne se limite pas au judiciaire. Le pouvoir, c'est également la maîtrise des choses et du rythme de la vie de la classe.

> *22 mai.*
> J'oublie (vraiment involontairement) le choix de textes. À quatre heures, je veux lancer les ateliers.
> Dominique proteste : « Et le choix de textes ? »
> Pensant qu'ils préfèrent les ateliers, je propose : « Demain samedi. » Mais Christine s'insurge : « Avant de décider, il faut en parler au Conseil ! » Je suis coincée : « Bien, nous passons au choix de textes. Président ?... »
> Ils ont pris en main l'emploi du temps. Ils ont (pris) le Temps, ils décident en maîtres[824].

Le temps anthroposocial, on le verra dans la partie culturelle de cette enquête, ne se limite pas à la temporalité imposée par la cadence sociale : c'est un temps décidé par le groupe dont il structure la vie. La prise du pouvoir par le groupe au sein d'une praxis n'est pas que la prise du pouvoir des moyens de production ou d'imposition de la Loi : c'est plus généralement la prise en main des conditions d'existence. Cet élargissement du champ concerné par le partage du pouvoir n'est pas anodin : il témoigne de la complexité de la praxis, qui ne se réduit décidément pas à une seule technè, mais entraîne dans cette vision matérialiste du rapport entre le sujet et son faire toute la dimension de son être : être du sujet, être du groupe, être de la valeur.

[824] Pochet, Oury, *Qui c'est, l'conseil ?*, *op. cit.*, p.337.

On a signalé les deux fonctions de ce groupe, celle, thérapeutique, de « faire masse », et celle, politique, de « faire peuple » : on peut saisir à présent en quoi la mise en place d'une praxis relie dialectiquement ces deux impératifs, et comment c'est dans la lutte contre leur disjonction que réside la spécificité du régime praxique. Le pouvoir que prennent les enfants sur leur destinée commune et prendre un poids permettant l' « effet masse » décharge l'institutrice de certaines de ses responsabilités, ce qui lui permet d'être plus attentive et efficace là où elle seule peut prendre en charge la situation. Et, conséquemment, la pratique de l'enseignant voit son sort, sa qualité et ses résultats liés à la pratique des élèves ; autrement dit, il y a dans la praxis une seule communauté de praticiens, égaux devant la loi du groupe. C'est une situation où la règle de vie est le fonctionnement coopératif autour de lois : nul n'est au-dessus de la loi. Une égalité qui n'implique pas, à régime praxique, un postulat de fraternité (plus ou moins construit, et à ce titre imaginaire et idéologique) mais un postulat de singularité, lui aussi postulé mais articulé non plus seulement sur l'idéologique (poser la présence du désir inconscient comme préalable à toute action institutionnelle), mais aussi sur le théorico-pratique (vérifier si, effectivement, à la fin de la journée, il y a plus d'humain qu'au début : tel est le critère pertinent de l'éthique). Au niveau de son fonctionnement institutionnel, la classe coopérative fait bien peuple.

Alors il devient possible au milieu d'entrer en jeu, et à la praxis pédagogique de véritablement agir dans sa singularité et son efficacité propre. L'objet de la praxis pédagogique et la résolution du problème ne résident pas, dans cette circonstance, dans le traitement du conflit entre deux individus, Catherine et Étienne, ou Christine, etc. Ils résident dans le travail qui permet que ce conflit puisse se rejouer et avoir lieu autour d'un enjeu commun : enjeu d'une discussion qui dialectise des affects et une médiatise les relations, étape indispensable pour résoudre un confit (même si elle n'est pas suffisante pour autant). La résolution des conflits apparents n'est que la récompense seconde de la véritable résolution des conflits profonds, et cela ne doit venir que quand ce qui pose problème a été affronté : or affronter ce qui est sous-jacent est une situation angoissante, qui se transforme souvent en impasse faute de médiation efficace et maîtrisée. Car, tout comme le propre de l'analyste est de pouvoir supporter des doses d'angoisse fortes au

sein de relation avec l'analysant, l'une des caractéristiques de l'institutrice P.I. dûment *formée* est de supporter des doses comparables… mais avec tout un groupe ! Seule ? Non, *avec* tout le groupe, avec l'aide de son meilleur atout, si elle en dispose : la machine-classe. C'est pourquoi la construction d'une praxis n'est pas une utopie idéologique visant au bonheur des enfants : c'est la mise en place théorique et pratique d'une technique efficace pour désaliéner des sujets à un niveau fondamental où la relation duelle, fût-elle un ersatz de psychanalyse, ne suffit pas à régler les conflits, et où c'est au milieu d'entrer en action et de prouver son efficacité. Ce milieu, c'est la machine, donc l'ensemble du groupe, de ses institutions et de ses sujets. La notion de praxis n'est pas qu'une redisposition idéale des enjeux qui semblent dans l'impasse lorsqu'ils sont appréhendés à régime macrosocial. Il s'agit de l'affirmation d'une nouvelle situation de la subjectivité vis-à-vis de ses aliénations et de ses possibilités, singulières, d'action et d'affirmation.

3. Polymorphie institutionnelle

i. Polymorphie, passage et ouverture

a. Approche de la notion de polymorphie

> Point d'équilibre entre les désirs — parfois les besoins — des enfants et de l'adulte et les nécessités de l'environnement (le travail dans la classe, le règlement de l'école, les lois de la société), ces « lois de la classe » ne sont plus la frontière éternellement menacée entre l'autorité du maître (qui symboliserait la réalité) et les désirs ou les pulsions des élèves (le plaisir…). Nous avons vu qu'elles s'élaboraient lentement, par retouches successives, essais et erreurs, qu'elles étaient discutées, acceptées.
>
> Même écrites et affichées, elles demeurent modifiables : il suffit de parler au Conseil. Ces limitations, ces règles contraignantes sont le signe même du pouvoir du groupe-classe qui fait la loi[825].

Ce texte très dense, déjà cité en partie, résume tout le propos de cette étude de l'institutionnalisation. Plus particulièrement, il en indique les dangers et les contrepoisons, en particulier la faculté d'ouverture et d'échange face aux risques de blocages imaginaires et d'identitarisme. Aussi, comme souvent dans les monographies ou les livres de pédagogie institutionnelle, derrière la description des faits ou des organisations matérielles, ce qui est décrit est un fonctionnement matriciel. Cette matrice est une image du fonctionnement de la classe qui conjoint à la fois topo-logique et chrono-logique, subsumant les deux logiques dans une logique complexe de l'émergence, qui est consubstantiellement une logique topique (ce

[825] Vasquez, Oury, *Vers une Pédagogie institutionnelle*, *op. cit.*, p.159.

qui émerge entre dans la relation complexe d'intégration avec la sphère d'être dans laquelle cela émerge) et chronologique (cette émergence organisationnelle d'une nouvelle disposition au sein de l'être « parent » y introduit de la complexité de façon irréversible, et va modifier ainsi toute l'organisation de cet être — il n'est que de penser, dans le cadre de l'instauration de la classe coopérative, de la remarque déjà citée concernant « (…) le ridicule des efforts pour maintenir, restaurer, rétablir l'ordre antérieur[826] ? »). Cette matrice institutionnelle nous donne l'image d'une loi qui « décompactifie » le milieu en y introduisant des limites symboliques et la possibilité d'une circulation qui ne l'est pas moins : il est possible de franchir certaines limites, mais l'important est la reconnaissance de leur existence et de leur vertu symbolique. Une telle institutionnalisation introduit de la différence dans le milieu et en fait un ensemble à la fois hétérogène et relié par des lois remplissant leur office de liant. Ce fonctionnement institutionnel n'impose donc pas un règlement tel quel sur un espace social et physique simple, ce qui dresserait des frontières autour de la praxis qui deviendrait ainsi un « domaine » immuable. La Loi participe de la substance même de chaque fait et de chaque micro-organisation de la classe, et c'est dans leur être même qu'elles ne sont pas figées. La praxis est donc un espace de loi ouvert, bien que travaillé par la notion de limite : c'est un « Lieu de passage », une « Lieu de circulation ». En termes évolutifs, la question est donc la suivante : S'il naît un milieu stable mais pas figé, qu'est-ce qui donne équilibre et possibilité de trans-formation ? Ce que j'appellerai la polymorphie institutionnelle de ce milieu. Dans le déploiement et la vie de la praxis, cette polymorphie est l'équivalent, sur le plan topique, de ce qu'est le mouvement de désinstitutionnalisation/réinstitutionnalisation sur le plan de son devenir.

Pour saisir l'importance de cette polymorphie, il faut procéder à un bref résumé du concept d'institution. Récapitulons tout d'abord les domaines où s'exprime la polymorphie du concept d'institution. En extension, elle concerne le concept de Lieu et le déploiement en lieux communs des paroles individuelles, ces fécondations de l'institutionnalisation par les danses sinueuses de la parole de ses Sujets ; en intention, elle désigne les articulations intérieures à la praxis. Nulle institution, la plus réduite,

[826] Vasquez, Oury, *Vers une Pédagogie institutionnelle*, *op. cit.*, p.157.

n'est donc isolée, et chacune remplit sa fonction au sein de l'atomium relié de la classe T.F.P.I. Ensuite, voyons ce qui unifie cet ensemble. Car pour qu'il y ait un véritable milieu et pas seulement un champ institutionnel vague, il faut qu'une tension vers l'unification soit à l'œuvre dans la classe. Encore une fois, on retrouve la marque du symbolique « Il y a de l'Un ». Avec le Conseil de classe, on passe à ce qui unifie cette polymorphie et lui évite de n'être qu'un éparpillement des différents lieux et un morcellement de l'activité du groupe. Le Conseil permet d'établir et de gérer ces rapports tant entre niveaux (de l'individu à l'équipe, à la classe) qu'entre sphères affiliées (de l'équipe quotidienne à celle de l'atelier de peinture ou de sport...). Bref on en arrive à ce qui définit l'unité de la praxis : elle est institutionnelle ou elle n'est pas.

b. Polymorphie de la classe et polymorphie de ses institutions

La notion de polymorphie est fondatrice de la classe : elle correspond à la situation de fait dans tout milieu complexe, et au fonctionnement institutionnel qui tente d'y gérer les relations entre les sujets. La gestion de la praxis apporte ainsi une réponse institutionnelle, donc à la fois pratique et théorique, à la question de la polyphonie. Cette boucle désormais n'est plus pour nous étonner, qui reprend les caractéristiques de la praxis : la théorie et l'action. Suivons-la, elle va nous aider à saisir l'importance de la notion de polymorphie institutionnelle.

Pour aller vite, la praxis c'est le quotidien. Par définition. Mais la définition n'épuise pas la complexité praxique. En fait, la praxis est à la fois un sol, un ensemble de données situationnelles — et en cela elle obéit à une définition. Mais elle consiste surtout en un certain traitement de ces données, qui vise à désaliéner les individus qui évoluent dans sa situation — et en cela, la définition de la praxis obéit seulement à ce que l'on en fait. Sinon, on constaterait des évolutions du même type que celle de Fathia, Miloud, Yolande, etc. dans n'importe quelle classe non institutionnalisée. Ce qui, on peut aisément le constater, est loin d'être le cas. Toute situation sociale n'est pas forcément une praxis : on ne reproduit pas mécaniquement, sur décret la qualité organisationnelle, « l'efficacité » éthique d'une praxis. La praxis échappe à la seule dimension de la signification définitionnelle ; son efficacité et son sens dépendent de ce qu'en font ses acteurs, qui pour rester fidèles à son principe, doivent en proposer chaque fois une forme

appropriée. Quand Ludovic, par la qualité de son écoute, empêche de rester sur une fausse lecture qui semble pourtant aller de soi, il participe d'une reconfiguration singulière de la praxis. La praxis ne vaut que ce qu'elle est, que ce que ses sujets en font, et cela se juge à l'aune de ce qu'ils deviennent. On entre donc dans une relativité radicale quant à ce qu'est la praxis, quant à ce qu'elle vaut. Cette équivalence que je viens d'établir entre la valeur de la praxis, qui ne se réduit pas à du rendement, et son être, qui n'est pas qu'une définition établie une fois pour toutes, a des conséquences sur la théorie de la praxis elle-même. En effet, si l'on se place à présent non plus au niveau, non théorisé, de Ludovic, mais au niveau théorique de la maîtrise des instituteurs, élaborée à travers leurs écrits, on peut tirer les conséquences suivantes. Rien ne peut être figé dans le déroulement de la praxis, ni fixé dans son concept, sinon de façon temporaire et hypothétique. Mais en tout cas le concept de praxis lui-même ne peut jouir d'une telle fixité : il ne représente que le moment théorique de l'activité. Ce serait déjà apprivoiser et figer la praxis que de lui faire subir une telle conceptualisation ; ce moment théorique est bien sûr nécessaire : il propose une modélisation de ce qui se passe, sous forme d'hypothèse théorique ; mais il ne peut rester fidèle à la praxis que s'il est élaboré en vue d'une immédiate replongée dans la situation, afin de la redéployer. Un praticien, lorsqu'il établit la théorie de sa propre praxis, vise une efficacité à la fois pratique, éthique et poiétique. Cela peut sembler utopique à quiconque se situe hors de cette praxis. Mais pour les personnes concernées, il ne s'agit pas de résoudre la quadrature du cercle, mais tout simplement d'appréhender une réalité extraordinairement complexe. Une réalité polymorphe.

Les institutions qui la régissent doivent s'accorder à cette situation aux expressions polymorphes. Et ce, au sein même de la praxis. En effet, s'il ne sera possible de jeter un regard d'ensemble sur toute la complexité de cette praxis et de son travail qu'après la seconde partie de cette enquête, il serait toutefois paradoxal de repousser pour autant le moment et la propriété du regard jeté sur la praxis vers… une autre praxis. Il ne s'agit pas de « la penser » parfaitement, pour la livrer en kit, telle une méthode dont sont friandes les réformes que connaît saisonnièrement l'Éducation nationale. C'est dès l'organisation immanente de la praxis que ce travail doit se déployer. Sans cette fonction en effet, puisque la praxis ne

peut s'aider d'un moule qui en maintiendrait la gestalt ou d'un système qui étoufferait l'humain en elle, l'architecture institutionnelle s'avachirait et mourrait, et avec elle l'architecture des relations au sein du groupe. D'où l'importance de l'institution instituante du Conseil, lieu où peut se renégocier *ad hoc* la valeur de la praxis et de toutes ses « individualités », dans le détail des actes quotidiens, ou à hauteur des lois les plus structurantes de la classe. Le conseil réinjecte en effet les lois du groupe dans la vie de ce groupe ; il relance constamment le processus de l'institutionnalisation, renégociant sans cesse le sens de ce qui semblait acquis et risquait donc de devenir une routine. Les signaux quotidiens sont là pour indiquer la santé du groupe, et l'on verra à plusieurs reprises comment le Conseil est le lieu où les signes peuvent être lus, traités, et faire l'objet de réponses. Ce qui importe, c'est que le processus de l'institutionnalisation soit chaque fois relancé.

La polymorphie de la classe prendra encore de l'ampleur avec le déploiement culturel de la vie de la classe. Car pour actualiser en un véritable passage cette polymorphie de la classe, encore faut-il que des sujets investissent leur croyance en une telle législation : ce qui, même lorsque la question de la confiance est attaquée, soutient l'ensemble de l'effort pour restaurer cette confiance. C'est ce que l'on verra dans le cas des crises institutionnelles qui peuvent venir bouleverser la classe : la croyance est la garantie de fond, imaginaire dans son essence mais bien réelle dans sa présence, qui permet au groupe malade d'investir de l'énergie pour sauver la situation : il ne s'agit là d'une réaction du groupe, qui ne se limite pas à la somme des affects de ses membres.

c. Polymorphie et spatialité : l'extension de l'efficacité de la Loi de la classe

On a dit que la polymorphie des institutions est liée au phénomène de passage : elle l'est sur deux plans.

Le premier plan est celui de la distinction entre espace physique et espace symbolique de l'efficacité de la Loi : la loi de la classe règne en tout endroit où se trouvent ses sujets, et n'est pas prisonnière d'un seul espace : culturellement, en la considérant comme un être noologique, non matériel mais bien existant, on dira avec Morin qu'elle peut transhumer. L'exemple de polymorphie institutionnelle le plus évident est le cas où la loi fait effet « hors de la classe ». La polymorphie n'est pas qu'une question de lieux physiques

dans lesquels s'exportent les êtres de la classe. Construire des cabanes ou des tentes d'indiens ne serait qu'une occupation si la partie ne se jouait pas aussi sur une autre scène. C'est sur un plan symbolique que se placent les phénomènes de passage. Sinon, comment expliquer que des textes libres soient écrits à la maison quand aucun « devoir » ne dicte aux enfants de les rédiger ? Considérons spécifiquement les cas où de tels passages se font entre des lieux internes à la classe et des lieux extérieurs à la classe. Lors des sorties du groupe en enquête, en sport, etc. des lois sont là encore prévues, rappelées avant de partir, des groupes et des chefs de groupe sont désignés par le groupe ; lorsque des petits ont besoin d'une attention personnalisée, un grand s'en occupe personnellement ; et quand un élève n'accepte pas les lois de la classe, ou a montré par son comportement qu'on ne peut lui faire confiance (cf. Guilhem), il reste en classe ou dans une classe de l'école, avec un travail à faire. Les lois sont autant de responsabilités que chacun, à sa mesure, peut assumer : ce n'est pas seulement la prise en charge d'un groupe, ce peut être celle d'une question précise à poser lors de la visite, ou celle du cahier où l'on marque les performances de chacun sur le stade.

La polymorphie institutionnelle hors des murs de la classe, c'est également la polymorphie de son efficacité thérapeutique, laquelle peut fonctionner surtout si elle sait se servir de la multiplicité des situations que propose la vie d'une classe ouverte à l'imprévu, et qui sait « programmer le hasard ». Ainsi, si toute la machine institutionnelle n'assurait pas de la fiabilité du comportement d'un ceinture bleue en comportement — Charlie — et si l'esprit de la coopérative n'était pas ancré dans le comportement de l'ensemble de la classe, et surtout si la notion d'ouverture à l'imprévu, et l'aptitude à réagir de façon pertinente n'étaient des qualités développées dans chaque atome de la vie praxique, la scène qui suit n'eût sans doute pas eu lieu :

> *Stani et le blockhaus*
> L'inacceptable Stani, 11 ans, orphelin, chassé de partout, renvoyé des colonies de vacances, indésirable en Perfectionnement, tente ici sa dernière chance avant placement définitif en institution spécialisée… Il s'est construit dans le terrain une cabane de moellons : un vrai blockhaus. Il est caché dedans et crie comme un lapin sitôt qu'un autre approche. Le lendemain, la cabane est par terre. La coquille est redevenue interne et Stani regarde, furieux et un peu hagard, les autres qui, une fois de plus, « l'ont attaqué ».

> « C'est pas nous, dit Charlie, c'est ceux des HLM. Ils viennent le soir. D'abord ta cabane, elle était pas solide. » *Médusé, Stani regarde les copains lui reconstruire* SA cabane en croisant les pierres puis il se joint à eux[827].

La valeur thérapeutique du terrain vague est impossible à trouver dans les quatre murs de la classe, ce qui fera l'objet de « La Mort du terrain vague », l'un des plus beaux passages de *Chronique de l'école-caserne* : lorsque ce terrain viendra à être rasé, et avec lui disparaîtra un des adjuvants les plus efficaces de l'action éducative et thérapeutique de l'école, dans l'ignorance d'un tel potentiel de la part des autorités d'alors. Ici, trois dimensions viennent jouer pour offrir cette qualité fine à l'action du groupe sur l'angoisse de Stani : l'ouverture sur le tissu social (ici, cette aire de liberté) où peut se réoxygéner le groupe ; la polymorphie institutionnelle permettant à l'espace de la classe de traiter du monde, et d'en faire un système mondain de lieux ; et enfin, la projection fantasmatique du schéma corporel sur un tel espace rendu préhensible et porteur de sens. Stani voit prendre forme le drame du rapport entre lui, son corps et les autres, en voyant surtout changer de forme la fin de ce drame, qu'il s'était habituée à voir comme inéluctable. Dans cette situation qui dénoue cette image de la paralysie, pour la renouer autour d'un faire qui brise la « lune » de Stani, l'enfant trouve l'occasion d'embrayer sur l'action collective, donc de s'intégrer dans ce groupe qui agit en sa faveur. Si l'efficacité du groupe existe pour lui, c'est donc la preuve que lui-même existe pour les autres, et qu'ils peuvent co-exister : un lien est établi qui fonde la réciprocité entre ces autres et lui-même. Cela ne résout pas tout magiquement, mais il entend qu'il a droit d'exister dans ce groupe qui le lui donne, ce droit, en lui en redonnant par ailleurs les moyens d'en jouir : « Ta cabane, ton icône, ta coquille qui te renferme, on te les reconstruit si tu veux, et même en plus solide. » Le regard médusé de Stani recouvre le paradis perdu : la confiance en autrui. Il en faut moins parfois pour signer l'entrée d'un enfant dans le groupe.

Cette possibilité de passage fait également passer la frontière dans l'autre sens : ce sont aussi les présences extérieures qui viennent jouer leur rôle au sein de la vie de la classe. Ce sont des « présences sur fond d'absence », comme dirait Lacan en évoquant la fonction du langage : et c'est parce que le milieu

[827] Vasquez, Oury, *Vers une Pédagogie institutionnelle*, *op. cit.*, p.244.

institutionnel permet de faire du sens à partir de tout que même des choses ou des êtres non prévus peuvent venir apporter leur part d'efficacité à ce qui se passe dans la classe. C'est en particulier le cas avec la correspondance. Pensons encore à Luigi : c'est à Simone, sa correspondante, qu'il racontera l'épopée de son intervention au Conseil ; c'est, on l'a vu, une relation très proche qui s'établit entre ces deux préadolescents, que l'on pourrait sans doute qualifier, à suivre leurs monographies, de transférentielle. La polymorphie institutionnelle joue ici dans la mesure où il s'agit d'un être absent qui vient avoir une efficacité présente grâce au milieu qui l'accueille sur le mode symbolique. En effet, les changements que notent leurs deux enseignants à leur propos prouvent que les effets n'ont pas lieu que dans la classe de Luigi, mais également dans celle de Simone.

On pourrait se contenter de cela, si l'on considérait les deux classes de façon disjointes ; mais ce serait oublier la spécificité de l'institution au sein de laquelle tourne toute cette affaire : la correspondance. Grâce à elle, ce n'est plus seulement le pouvoir qui passe d'un endroit à un autre, ni même une lettre volée, c'est un émoi. C'est afin de communiquer avec un autre, autour d'un objet commun, qu'une médiation a eu lieu ; cette médiation a un statut, des codes, une régularité et un sens : il s'agit de l'échange de lettres entre des individus ; ensuite, par cet échange, peut transiter ce qui importe aux sujets mis en contact. Dès lors qu'elle fonctionne entre deux praxis, l'ouvert et le passage permis par la polymorphie prennent une dimension supplémentaire, proprement structurale. Bref, le circuit par où passent l'information, le dialogue, la parole, est extensible. Le déploiement du milieu institutionnel est rendu possible dans la mesure où, là bas, une loi existe aussi, une possibilité d'entendre et de répondre. Il ne s'agit pas de dire que c'est la classe de Fernand Oury qui est allé faire naître la classe des correspondants ; mais si entre les deux classes un lien existe qui se fait sur la même qualité symbolique de respect et de travail, c'est qu'entre les deux praxis s'est établi une relation qui fonctionne elle aussi à régime praxique. Le déploiement du milieu institutionnel n'est pas venu seul, il est né institutionnellement par un accord entre les deux classes : la polymorphie des institutions de la classe ont vu l'extension des lois de cette classe jusqu'à cette liaison avec l'autre classe, et c'est donc aussi de l'autre classe qu'il est issu. Cela peut sembler un détail, mais il n'en est

rien : nous retrouvons le constat déjà effectué quant au monisme du champ praxique, qui fait de la liaison entre deux praxis une praxis elle-même.

Le second plan sur lequel la polymorphie de la Loi est liée à la dimension du passage concerne sa capacité à autoriser ce passage d'un Lieu à l'autre en favorisant l'ouverture entre ses différents lieux, mais au sein même de la classe cette fois. Nous retrouvons ici une caractéristique de la machine et de sa fonction d'ouverture : la frontière n'y est pas une ligne figée mais une trace symboliquement tracée mais constamment en négociation avec les sujets et le monde. C'est le propre rapport des sujets à leur ouverture au monde qui se joue quand ils expérimentent cette ouverture fonctionnelle, structurale des Lieux de la classe. Il serait impossible de citer tous les cas de figure où du liant est établi entre les lieux de la classe, et l'étude de la culture témoignera de cette circulation qui existe au sein de la coopérative. Pensons à tant d'enfants qui, par le simple fait de ne plus être catalogués selon une seule étiquette, découvrant qu'ils peuvent voir leur puissance varier selon les situations, mettent à profit cette circulation entre elles pour fortifier les points faibles de leur être ; pensons au circuit qu'instaure la monnaie ; pensons au singe qui va de texte en rêve depuis qu'Ahmed l'a fait entrer dans la classe lors de son premier texte élu ; etc. C'est cette dimension que contient le fait même de la polymorphie institutionnelle : c'est aussi à cela que peut s'attacher Yves, qui tente de travailler sa valeur qui n'est pas encore bien grande dans certains domaines, mais qui peut être reconnu comme un des meilleurs dans d'autres domaines, et qui quoi qu'il en soit sera toujours respecté pour ce qu'il est. Ce jour-là, il vient présenter son texte :

> C'est son sixième essai en huit mois. Il avait du mal, au début, à supporter la comparaison de ses histoires (mal) racontées avec les textes élaborés, présentés par les autres. Mais l'organisation en classe de niveaux a permis à Yves de s'accepter et d'être accepté tel qu'il était. La ceinture blanche en lecture/écriture raconte maladroitement. Personne ne se moque et on l'écoute attentivement avec indulgence car chacun connaît ses difficultés et réagit en conséquence.
>
> Rien de comparable avec les exigences qu'on a vis-à-vis de ce même Yves, ceinture bleue en sport et ceinture verte en comportement[828].

Les ceintures de couleurs sont une institution qui permettent de fonctionnaliser cette relation du sujet aux institutions, et de rendre naturel ce passage d'un milieu de la valeur à un autre, sans drame.

[828] Laffitte, *Une journée dans une classe coopérative*, *op. cit.*, p.140.

ii. La valeur singulière travaillée par la praxis : sens, praxis et sémiose

a. Intransitivité sémiotique et polymorphie intégratrice

Notons cependant que ce phénomène de passage ne désigne pas que le passage du sujet dans différentes situations, au travers desquelles il fait l'apprentissage de la valeur et de sa polymorphie. D'un point de vue plus structural, la polymorphie renvoie à la réalité bifrons de l'institution, organisationnelle et sémiotisante, qui consiste à permettre à la fois le passage du sujet d'un lieu à l'autre, mais aussi la traduction d'une valeur, d'un message, d'un discours. Repensons à Fathia et à ce qu'elle arrive à articuler dans le cadre de l'institution du Choix de texte : elle arrive à entrer dans le circuit symbolique de la valeur et de la loi, et par là même affirme sa propre valeur en la situant par rapport à sa culture. Mais ce n'est pas fini : cette émergence du sujet dépend aussi d'autres données, culturelles et institutionnelles, qui aident une structure à ne pas se figer et à se redéployer. Parallèlement à son avancée dans la parole, Fathia fait des progrès en comportement. Elle passe ceinture orange clair à l'essai. Si elle passe la période d'essai, sa ceinture sera votée au Conseil. Cela l'inscrit dans la vie du groupe par le statut, tout comme le texte l'inscrivait par la production : chaque fois, « sa » place est reconnue, parce que située à l'aune des critères décidés en commun. Ces progrès ne sont sans doute pas venus par hasard. De par le « liant » de son organisation, la classe, cet archi-lieu, permet la communication et la *traduction* d'une sphère d'activité à l'autre. Mais cette traduction est rendue plus forte encore dès lors qu'on la symbolise et qu'on l'inscrit officiellement dans la vie culturelle de la classe. C'est pourquoi la punaise de couleur orange clair sur le panneau mural *Nous grandissons* peut avoir un rôle d'imposition aussi fort que le texte libre dans le Journal : dans les deux cas Fathia s'inscrit et s'enracine dans du visible, du durable, du symbolique. Cette punaise qui enregistre une étape a la même importance que la chevelure coupée : elle marque un franchissement, à la fois assurance pour Fathia, et engagement de sa part à ne pas revenir en arrière. La circulation de Fathia dans ces différents lieux de la classe devient un circuit vertueux. Des « effets démultipliants » qui, à chaque progrès entériné, redéploient les possibles et génèrent immédiatement de

nouveaux progrès… Comme trois points d'huile seulement arrivent à graisser toute la chaîne d'un vélo en quelques coups de pédale.

Nommer « polymorphie » cette qualité du passage et de la traduction est tout indiqué dans la mesure où, pour considérer avec pertinence le concept de traduction, encore faut-il considérer qu'il y ait quelque chose de réellement commun entre l'état formel de départ et l'état formel d'arrivée de la valeur traduite. Or, je l'ai dit dans la partie précédente, une telle vision du « passage », qui ferait passer dans l'immanence du message une contenu informationnel demeurant identique dans sa substance, cela ne peut correspondre avec la thèse d'une intransitivité de la sémiose quant au monde. Il n'est pas lieu ici de discuter d'un strict point de vue linguistique cette prise de position, mais d'apporter des éléments de réflexion issus du point de vue sémiotique sur cette praxis. Il faut rappeler que, lorsque j'ai évoqué le rapport d'intransitivité entre le signe et le monde, j'ai bien précisé qu'il ne s'agissait pas là d'un autisme du langage, mais d'une vision dynamique entre le langage comme être du monde et le monde comme être pouvant être touché par du langage. Tout d'abord, il faut se rendre compte qu'il n'y a là rien d'autre, si l'on y regarde bien, qu'un retour à la définition de la praxis comme seul horizon possible de sémiose (aussi perturbée soit cette dernière au regard de son idéal de clarté noétique), c'est-à-dire de contact humain avec ce qu'il en est de l'être. C'est cette participation dynamique du langage au monde qui repose au fond du « Pourquoi souligner le ridicule des efforts pour maintenir, restaurer, rétablir l'ordre antérieur ? » de Fernand Oury, expression dont on a vu tout ce qu'elle venait bouleverser dans l'être de la situation qui s'engageait ainsi dans un devenir praxique. Mais, partant de là, si l'on ne voyait que cette dynamique, on risquerait de ne considérer le langage que comme un flot contingent du monde, sans aucun moyen de fixer les torrents de significations qu'il charrie avec lui et qu'il déverse au monde sans qu'une instance les ait pu fixer dans leur utilisation par des parlêtres : cette absence d'une table des valeurs sur laquelle appuyer un agir commun, c'est bien là ce qui fait l'argument des principales critiques envers une vision intransitive du langage.

Pour en rester au cas des praxis, il me semble que la notion d'intégration renvoie à une piste de réponse possible. Considérons le milieu de la classe, ses institutions autant que sa vie sémantico-culturelle, bref la

praxis, comme étant elle-même une source de sémiotisation, et organisant de plus en son sein de permanentes liaisons entre ces éléments. On peut trouver dans ce milieu un principe d'unification sans figer le mouvement du sens en une doxa, si l'on préserver cet impératif d'en rester au registre du symbolique (« Il y a de l'Un ») et de ne tomber ni dans le réel (« Il y a ») ni dans l'imaginaire (« L'Un est »). Comment ? Deux possibilités sont envisageables. La première est ce que Lacan appelle le « point de capiton » (un point pris dans la suite du discours étoile et structure à partir de lui l'ensemble des propositions de sens que prend ce discours). Je ne développerai pas ici cette théorie (ce serait trop long) bien que je n'y trouve aucune contradiction avec la seconde approche, plus proche de nos préoccupations d'institutionnalisation du milieu, et qui se tourne quant à elle vers le modèle topique. En effet, je viens de dire que la classe pouvait se penser comme un archi-Lieu, étant donné la traduction possible, au sein de la sphère symbolique, entre ce qui relève de la Loi et ce qui relève du langage ; or s'il peut y avoir traduction d'une sphère à l'autre de la classe, quelle que soit l'hétérogénéité entre les Lieux, c'est précisément que ces Lieux sont intégrés dans un même archi-Lieu. C'est alors qu'il faut établir en quoi cet archi-Lieu favorise le passage, « greffe de l'ouvert » : c'est tout l'enjeu des monographies d'enfants que d'aller voir, chaque fois, ce qui, tant dans le versant culturel que dans le versant institutionnel, a aidé du singulier à s'articuler. Ainsi, il est possible de comprendre en quoi la classe est un « milieu de langage », de par le fait même de ses institutions : la polymorphie n'est pas amorphe ni figée, elle est une intégration en atomium, liaison complexe et vive entre l'unification des institutions entre elles et la circulation des faits et des êtres entre elles. La présence de la Loi dans chaque point du circuit assure cette traduction, ce passage d'un point à l'autre ; quant à chaque point, lui-même institutionnel, il est une mise en situation du fait ou de l'être, qu'il traduit dans les termes de la problématique locale (choisir un texte pour le Journal, ou passer une ceinture de comportement, ou de sport, etc.). Il n'y a pas dualisme entre cette Loi assurant le passage et les lieux eux-mêmes, tous sont de nature institutionnelle de par l'intégration de tout les lieux de la classe au circuit praxique ; on n'a donc pas à faire avec la praxis à une monadologie de l'institution, mais à une structure intégratrice. Mais la classe comme Lieu de Lieux, ne peut être tenue pour un principe

d'intégration vive des moments de la vie des enfants dans une qualité de travail symbolique, une structure non figée rendant compte de façon immanente de la traduction en son sein des différents états de la valeur les uns par rapport aux autres, les uns dans le code des autres, qu'à une condition : que le sujet soit conçu à la fois comme son agent de transmission et de traduction de la valeur, c'est-à-dire l'une des pièces de la machine-classe, et sa source d'énergie (la « source » de la valeur, à savoir le désir). La praxis est une structure qui ne serait rien sans sujet — et c'est ce point que sera tenu d'assurer la présence d'un Collectif au sein du groupe (cf. le prochain chapitre).

Ces considérations ne cessent de lier entre elles deux problématiques, l'une concernant l'être du sens et l'autre concernant l'être de la praxis. Voyons dans chaque cas ce qu'il advient d'eux.

b. L'être-restreint du sens

Le premier cas reprend ce que j'ai déjà annoncé dans l'Introduction générale, aussi vais-je seulement expliciter la façon dont on peut, à partir de cette question de la polymorphie, éclairer le questionnement sur le sens.

Si la praxis et son activité sémiotisante ne se peuvent penser sans présence d'un sujet, il faut alors préciser un point, concernant précisément cette « source de la valeur » que serait le désir alors qu'on le sait « inconscient et inaccessible ». Ce point, c'est le fait que la thèse de l'intransitivité du langage n'est pas sans conséquences sur la façon dont on envisage le fondement de la valeur au sein de la praxis, et ce passage à travers la polymorphie des lois permettra, seul, au sujet d'accéder à une valeur distinctive, à affiner, à poiétiser son rapport au trait unaire qui le signe. Ce passage fait office de fondement pragmatique de la valeur que le sujet construit de soi-même, respectant par là sa négativité (le sujet ne peut, depuis sa position, soutenir quelque valeur que ce soit) tout en affirmant sa singularité (pas d'éthique sans articulation de ce qui est de l'ordre de la valeur à ce « sujet barré »). Pour éclairer une telle conséquence, revenons sur le cas de Fathia. Cette description de la polymorphie institutionnelle et de son action sur Fathia fait penser à un embrayage qui fonctionnerait, enfin : une route qui s'ouvre. Cette polymorphie a pour avantage de ne pas focaliser son souci d'organisation sur les objets et les êtres de valeur qu'elle fait

circuler ; et en cela, l'intransitivité sémiotique dont témoigne l'organisation institutionnelle et culturelle de la praxis débouche sur une dimension éthique. En effet, si une valeur devait être prise comme « le propre de Fathia », si l'on veut ensuite considérer qu'elle se reflète à travers le texte libre, les ceintures de comportement ou de math, si l'on veut donc dire que cette valeur singulière peut se traduire au sein des différentes sphères de la vie symbolique de la classe, alors il faut préciser que cette valeur ne sera jamais prise dans les rets de la re-présentation avec lesquels les signes de la vie institutionnelle tentent de la saisir. Elle sera prise dans un filet symbolique, certes, mais de façon toujours négative. Plus on tentera de la présenter, plus elle s'absentera. L'auscultation de Fathia n'est pas l'objet d'une intervention scolaire, et seule Fathia pourra décider de ce qu'elle veut fouiller d'elle-même. Aussi, Fathia, dans sa lente allée vers la découverte de son autonomie, d'une valeur qui soit sienne, ne chemine pas comme vers une vérité cachée, mais la construit peu à peu. Aucune valeur « objective », « réelle », même transcendante, ne repose derrière toutes les expressions de ce qui cependant constitue la valeur du sujet de Fathia. Mais c'est déjà trop que de parler de la « valeur de ce sujet ». Certes, il s'agit de la valeur reconnue par Fathia qui accepte enfin d'entrer dans l'ordre de la loi : une valeur que la fille peut alors articuler sur le plan symbolique, avec ses propres mots. Mais cette valeur ne vaut en tant que valeur que par rapport au circuit dans lequel Fathia l'articule, l'exprime et la rend apte à l'échange. Échange discursif : elle livre une parole que l'on écoute ; mais également échange symbolique au sens large, de sa parole qu'elle aliène à l'ordre symbolique « local » (les lois et les lieux de parole de la classe), contre toujours plus de liberté, de pouvoir, de responsabilité au sein de cette aire. La valeur et la demande laissent toujours le sujet à sa place négative, dans sa fonction manquante, qui ne saurait donc soutenir cette valeur symbolique à la façon dont le métal précieux ou l'étalon fiduciaire garantit la valeur de la monnaie.

La valeur n'est donc pas à rechercher dans un au-delà de la polymorphie des institutions : comme on l'a vu dans la partie précédente, le seul état de la valeur de Fathia actualisé dans la praxis, et que l'on désigner sans réductionnisme, est à saisir à hauteur du circuit d'ensemble. C'est dans l'immanence du tissu institutionnel que s'ancre la valeur. Mais cela ne se peut que si ce tissu existe, vit, c'est-à-dire si du passage

est permis en son sein (le prochain chapitre sur le Collectif interrogera ce qui fonde, à son tour, une telle condition de possibilité). Sa saisie reste bien sûr hypothétique, puisqu'à aucun moment ce circuit non plus n'est saisissable en soi, positivement. Bref, seul le sujet peut toucher (et être touché par) ce qui ressort de sa valeur singulière ; et cependant elle ne naît que de son parcours à travers les différentes institutions : la seule place, dans la structure du milieu, qui puisse atteindre à un savoir quant à cette valeur, sans pour autant l'anéantir ou la réduire en rationalisations, est la place de l'agent du discours, étant entendu que cette place ne saurait être occupée que par ce qui relève du désir (je reviens sur ce point dans le prochain chapitre).

Ce n'est donc pas sur le mode de l'avoir, ni sur le mode de l'exprimer, ni sur celui de « participer à l'atelier découpage » que Fathia pourra actualiser ce qui de la valeur est singulièrement sien : ces modes-là ne concernent que les appréhensions partielles de la valeur, ces situations institutionnalisées où la valeur, comme le désir ou l'angoisse, devient manipulable comme « petite monnaie ». Mais ces modes d'appréhension de la valeur ne confisquent pas, au nom de la praxis, l'être de la valeur, dans ce qu'il a d'irréductiblement singulier. Ces appréhensions sont certes indispensables pour que se construisent, étape après étape, les différentes facettes de la valeur, et que s'affirment ses différentes positions : là encore, « le chemin se fait en marchant ». Mais on ne peut dire de Fathia qu'elle est en phase avec sa valeur singulière, qu'*à propos de* ces occasions que lui offre la vie de la classe ; ce qui est concerné, c'est son être-là, qui participe de tous les modes d'appréhension mais ne s'y réduit pas. Se pose alors un nouveau problème, que l'on pourrait appeler le problème de la participation, en référence à la tradition platonicienne (mais qui n'est ici qu'un point de comparaison : je ne vais pas faire expressément travailler le concept de praxis autour de cette problématique autre combien délicate). C'est la transformation de matériaux bruts, de forces aliénatoires aveugles, en situations où le sujet ne soit pas écrasé dans sa vacuité, qui constitue l'action de la praxis dans la formation de la valeur. C'est le sens institutionnel que prend, dans la pédagogie institutionnelle d'Oury, le matérialisme scolaire de Freinet. Ce matérialisme fait passer la condition de l'écolier dans la catégorie du faisable et du négociable, là où n'elle était jusqu'alors maintenue que dans

l'ordre du supportable, et met en place un dispositif qu'ensuite, la présence du sujet rendra poiétique ou non.

Le sens est de l'ordre de l'être-là, ce qui n'est pas pour autant dire que le sens *est* : il *est-là* pour un sujet. Sans pousser plus loin la théorisation du sens, qui ne pourra venir elle aussi que dans la deuxième partie de cette enquête, on peut d'ores et déjà reconnaître dans cet aspect du sens toute une dimension éthique, et un enjeu profond lorsque l'on a à faire à des enfants en difficulté. Le sens n'est pas donné d'avance, il n'*est* pas : il *est-là*, dans la situation où c'est au sujet à agir, à devenir qui il est, toujours un peu plus proche de son désir. Le sens n'est donc pas comme une signification qui se découvre ; il est à la rigueur présent un instant sous forme d'une signification qui s'impose sur une matière (Fathia écrit qu'elle est contente), mais c'est pour rebondir encore sous les relances des « ça-va-pas-de-soi » (les questions de Ludovic ou de l'instituteur), qui ne sont pas tant là pour briser la croyance de l'autre que pour l'aider à façonner, toujours plus, toujours plus finement, l'objet à venir de cette croyance, et à le fonder en confiance (Fathia dit qu'elle n'est pas contente, puis précise encore et, on peut le deviner, ne cessera plus de préciser, et de façonner le sens de son existence…). Le sens n'est pas prisonnier d'une forme, fût-elle idéale ; il n'est que dans son faire, un faire que ne guide aucune Forme, aucune Idée (on le verra plus en détail avec le chapitre suivant sur le Collectif). On peut donc dire que, si être du sens il y a, il ne peut s'agir que d'un être-restreint.

c. L'être intégré/intégrant de la praxis est situationnel et dynamique

La praxis se définit en fonction de cette problématique éminemment singulière qu'est le sens : cette advenue du sujet (au sens) établit une interpénétration entre le faire et l'être-là qui fait de la praxis à la fois une situation et un processus structural. Ni absolu ni contingence, la dimension restreinte et nodale est une communauté qui lie entre eux sujet et praxis, qui sont des individus de même niveau systémique dans la mesure où tous deux sont en phase avec l'ensemble des forces aliénatoires définitionnelles de « l'humain », et désignent cette union complexe qu'est la singularité, mais qui n'en sont pas moins différents l'un de l'autre dans la mesure où la praxis ne se veut jamais une con-formation du dernier. Le sujet est l'une des composantes définitionnelles de la machine praxique (cf. le prochain chapitre), mais

cette dernière situe son éthique dans la préservation de la négativité de ce dernier par rapport à ce qu'elle est elle-même : une situation et un processus structural. Sans elle, le sujet ne s'ancrerait pas dans une situation où il pourrait manipuler la valeur ; mais si cette nécessaire dimension restreinte se transformait en une volonté d'enfermer l'existentialité du sujet dans les cadres de la vie institutionnelle et culturelle du groupe, aussi élargie fût-elle, alors la praxis n'ancrerait plus le sujet dans une position matérialiste, elle l'étoufferait.

La praxis, comme milieu institutionnalisé de production et de vie commune, n'a d'autre rôle à jouer que celui de médiateur entre l'individu et lui-même, c'est-à-dire ce qui en lui relève du sujet. C'est dans ce parcours à faire seul, qui n'existe qu'aussi loin qu'il est parcouru par le sujet, que Fathia aura investi la praxis de la classe comme une étape de son chemin personnel existentiel, plus long et plus complexe. D'une institution à l'autre, la valeur que se découvre Fathia est une valeur qu'elle crée, affirme, fabrique, assume : le processus sémiotique est bel et bien une création de la valeur par le sujet. La praxis est un processus de sémiotisation et une production, c'est-à-dire le travail d'une matière (subjective ou objective) à partir de laquelle le sujet se distingue. Car ce travail n'est pas une fuite du désir ou de l'angoisse, ce qui serait pour le moins gênant puisque c'est sur ces deux « réserves » d'énergie qu'est branchée la machine praxique. Le processus sémiotique de la praxis ne repose sur aucune assurance d'une signification transcendante, et l'individu ne peut se reposer sur aucune croyance en une « valeur en soi » (une « Fathia essentielle », ou une doxa). Pas de signification, pas de « l'Un est » qui tienne en dernière instance : telle est la condition pour que le sens soit le bain conducteur où plonge le sujet. Cette absence de « tenant lieu » ultime, qui on s'en doute peut provoquer tant d'angoisse, qu'est-ce qui permet à Fathia de la supporter ? La praxis. Dans cette confrontation du sujet à lui-même, dans cette production d'une valeur singulière, c'est dans le processus lui-même qu'il trouve appui (« portance », dirait Lacan), et c'est de cette production qu'il s'autorise. En tant que processus de productions de valeur aux postes multiples et reliés entre eux, la praxis lui propose ainsi des étayages partiels, comme les petites roues que l'apprenti-cycliste enlève à son vélo une fois qu'il sait se débrouiller tout seul. La polymorphie institutionnelle est là pour étayer le chemin

et la marcheuse, tout en l'aidant à dire et lire, à déchiffrer et conjecturer, toujours dans la précarité d'une hypothèse de sens sans tenant-lieu. La praxis établit donc bien une relation de langage intransitive et dynamique au monde et au sujet.

Mais ces étayages, il ne faut pas oublier que c'est le groupe qui les décide, les élabore et met en place, et que c'est donc elle-même, en tant que sujet de la praxis, qui en garde le contrôle : avant d'être sérieusement « libre » (d' « être une grande »), Fathia peut au moins se dire libre, donc « maîtresse » d'accepter ou non de s'aliéner à eux. Je rappelle qu'elle mettra deux ans pour dire son texte… On imagine mal contrat politique viable plus respectueux du sujet — ce qui, à proprement parler, désigne bien une éthique. « Viable » parce que les effets d'une classe coopérative, généralement, dure plus longtemps que les utopies à la Summerhill (les effets positifs, j'entends) ; « respectueux » car la négativité du sujet n'est jamais esquivée quand elle fait son apparition sous forme d'une expression du désir par une demande (angoissée ou autre). De là sort une valeur précaire, en branle perpétuel jusqu'à ce qu'elle ne s'éteigne, exactement comme tout être pris dans le mouvement d'émergence et d'intégration qui caractérise le règne du vivant anthroposocial. Une émergence et une intégration qui se pensent, en ce qui concerne le fait de la valeur, en termes sémiotiques et praxiques. Ces deux termes se retrouvent en effet encore une fois liés, car en fin de compte, cette valeur, hors de ses productions/appréhensions partielles et matérielles, est elle-même « insaisissable » : dès qu'elle prend le statut de valeur du sujet, elle devient à son tour une négativité par rapport à l'effort praxique. Ce qui reconduit le sort toujours restreint de la praxis, qui est d'offrir une structure et un arsenal d'outils afin de travailler et de produire de la valeur, de permettre une poièsis dans les conditions d'existence réelles des hommes, mais sans jamais prétendre toucher quant à elle à ce que son éthique désigne comme sacré : le sujet, qu'il soit pris dans son acception de sujet inconscient du désir, ou dans son acception existentielle de sujet d'une vie. Le sort de la praxis emporte alors à son tour la relation sémiotique qu'elle développe : elle aussi ne peut que reconduire au fur et à mesure la négativité de cette valeur dont elle permet l'émergence, si du moins ce qui se crée est une valeur véritable, c'est-à-dire de l'ordre du sujet, du monde ou du corps.

La seule transitivité qui se puisse saisir dans cette relation est le lien de parenté du processus producteur à l'être de valeur émergent : c'est une dynamique de l'émergence qui est ainsi modélisée comme création de la valeur. Mais rappelons-nous que cette dynamique n'est appréhendable que dans l'après-coup, et que, donc, la relation transitive, établie par cette approche, entre la valeur créée et l'aire dans laquelle elle a émergé, ne peut être parcourue dans les deux sens de la même façon : il est impossible de recouvrir logiquement le processus d'émergence réel de façon absolument satisfaisante — c'est principalement cette ruine de facto du projet vériconditionnel qui conduit à la position épistémologique en faveur de la thèse de l'intransitivité sémiotique. La seule transitivité que l'on puisse alors considérer est une transitivité éco-intégrée : s'il n'est pas possible de tenir la réversibilité entre les deux termes de la relation, dans l'immanence de cette relation, par contre elle devient possible lorsque l'on pense en termes d'intégration et d'étagement de ces éléments, la praxis reversant au monde ou au sujet la valeur, la néguentropie qu'elle a produit à partir de l'énergie qu'elle y a puisée. Et ce qui sauve cette transitivité d'une simple dépendance univoque de l'élément émergé envers l'élément intégrateur, de la praxis envers la ligne aliénatoire du désir inconscient ou de la mégamachine sociale, c'est le lien complexe qui reconnaît certes l'élément émergent comme un être intégré à son écosystème ou à son métasystème, mais qui en fait à son tour un être intégrateur, obéissant au principe machinique de boucle auto-organisatrice. La praxis productrice de valeur est autant intégrée au macrosocial ou au champ du désir, qu'elle les intègre en les travaillant : il est donc tout à fait possible qu'un reversement de néguentropie s'instaure entre ces deux niveaux d'êtres machiniques, que le sujet dans la praxis cède de moins en moins sur son désir et que sa participation à une production de valeur socialement efficace soit de plus en plus renforcée, au lieu de n'avoir qu'une aliénation totale de la situation mortifère envers les lois disjointes et isolées de l'imaginaire macrosocial ou du réel. Mais cet échange sémiotique, énergétique, ne peut évidemment avoir lieu que si la situation anthroposociale est travaillée dans le respect de la complexité. C'est-à-dire : à régime praxique.

III.
Médiations et redéploiement

Le passage et l'ouverture ne sont pas le tout de la vie de la classe. La polymorphie institutionnelle n'en remplit pas moins la fonction de distinctivité, et la force liante de la vie institutionnelle ne signifie pas que tout se mélange. C'est là que la question du statut, de la coupure symbolique, prend toute son importance ; le milieu qui établit une telle fonction devient un repère, voire un repaire dans le cas de Claude et de Brigitte, frère et sœur allant dans la classe de Françoise Thébaudin (j'y reviendrai par la suite). Leurs parents, qui ne veulent pas les voir « sortir du cocon », refusent qu'il correspondent avec les « étrangers » d'une autre classe ; contre cette décision, la classe affirme la valeur de ses institutions en imposant sa loi :

> Et je précise à la classe : « Ni les élèves, ni la maîtresse n'ont le droit de parler de ce que font Claude et Brigitte. Leur correspondance, c'est leur affaire ».
>
> Le ton est convainquant. L'incident est clos. Claude et Brigitte correspondront toute l'année sans histoire et bien heureux d'avoir des amis lointains. L'école n'est pas la maison[829].

En établissant une limite à ne pas franchir, ni par les élèves (secret) ni par les parents (ils ne font pas partie de la classe), la classe réaffirme le Lieu, donc la puissance, donc l'être propre de sa Loi. la Loi de la classe place une la limite, qu'à la fois elle impose et respecte. En ce point, elle est assez forte pour imposer sa législation, et assez sage pour céder le pas à la loi qui régit un espace qui n'est pas le sien, avec lequel elle ne partage pas le même régime de fonctionnement, et par rapport auquel elle n'est pas en mesure de « faire sa loi » : un espace avec lequel il n'est donc pas question d'établir des liens semblables à ceux qui existent entre deux praxis.Quand , comme on le verra avec les péripéties de la relation entre Brigitte, Claude et la correspondance, une telle limite est franchie, quand les individus de la praxis se croient assez forts et perdent en cela un peu de sagesse praticienne, la praxis se trouve cette fois face à ses propres limites.

Quoi qu'il en soit, cette notion de limite est aussi importante que la notion de passage et d'ouverture pour définition l'efficacité institutionnelle, l'accès qu'elle autorise à la maîtrise de la trilogie liberté-

[829] Françoise Thébaudin, Fernand Oury, *Pédagogie institutionnelle*, Vigneux, Matrice, 1991, p.28.

pouvoir-responsabilité, et sa polymorphie constitutrice. Cette notion de limite introduit dans le milieu institutionnalisé de la classe l'autre grand principe du symbolique : la médiation.

En effet, comment, concrètement, la praxis institutionnalisée se déploie-t-elle, et comment, surtout, permet-elle aux relations entre les individus de se dialectiser ? Une institution deviendrait un règlement sans aucune prise sur l'existence du sujet, on ne comprendrait pas comment s'engage le mouvement de désinstitutionnalisation/réinstitutionnalisation permanent, bref si l'on ne concevait avant tout l'institution comme une médiation.

La notion de médiation est en fait le visage institutionnel que prend une fonction plus fondamentale pour le fonctionnement de la machine : la boucle organisatrice. C'est lors de la présentation de cette notion de boucle, au chapitre précédent, que j'ai évoqué la vertu défigeante et déployante de la médiation, et l'importance de sa présence au sein de toute praxis anthroposociale. C'est le spectre couvert par cette présence efficace que se propose de présenter cette dernière étape du chapitre. Tout d'abord, et puisque, on l'a dit, la notion d'institution est liée la notion de médiation, il faut définir ce que peut être la notion de médiation dans un milieu institutionnalisé, et ce qu'elle peut apporter sur le plan pédagogique. Puis on étudiera en quoi elle remplit son rôle schématisant au sein de la classe. Enfin, la médiation est un schème autour duquel se déploie non seulement la classe, mais tout l'ensemble de l'aire culturelle de la pédagogie institutionnelle : la classe devient elle-même la médiation propre au discours P.I. lorsqu'il fonctionne à régime praxique, et il s'agira d'en tirer les conséquences quant à ce qui caractérise et le discours, et la pratique des classes.

1. Médiation et institution

Sur le plan institutionnel, qu'est-ce qu'une médiation, et qu'apporte-t-elle à la pédagogie ?

> Avons-nous suffisamment répété que la relation à deux, agréable ou non, bonne ou mauvaise, constamment recherchée, était toujours facteur de régression et qu'il ne suffisait pas de la baptiser « éducative » ou « pédagogique » pour lui ôter sa nocivité ? que son caractère imaginaire, illusoire, n'ajouterait rien à sa valeur ?

> Le refus de ce type de relation est une des clés de la pédagogie institutionnelle. Il s'agit d'une structure de relation. L'école ne connaît guère qu'une structure simple, binaire (…).
>
> Au bon vieux temps, c'était (paraît-il) bien simple, la pédagogie : A supérieur agit sur B inférieur (et s'imagine qu'il le modifie).
>
> Mais on a fait des découvertes : pour qu'il y ait échange, mieux vaut que le courant passe dans les deux sens. Or, en posant A supérieur à B, on ne facilite pas la communication de B vers A. D'où la « bonne relation » : on espère que A et B, sur un plan d'égalité, vont établir des relations de réciprocité.
>
> On peut toujours espérer… Mais il faut être bien ignorant pour s'étonner des résultats. Qui n'a jamais entendu parler de fascination, de position spéculaire et des agressivités qu'elle provoque, s'émerveille de voir les face à face dégénérer en corps à corps de toute sorte. B conteste A : « Toto a le pouvoir ! » Mais A rétablit l'ordre : « Reprise en main. » Puis A redevient « copain », et ça recommence. Indéfiniment. On parle de dialectique ! Non, c'est une balançoire[830].

Il n'y a pas de pédagogie institutionnelle, pas de projet pratique d'institutionnaliser de la classe sans le constat anthropologique que l'on peut faire quant aux relations humaines, constat qui « n'a rien de bien original » (en dehors de l'École), et qui place la notion de médiation au cœur de toute relation interhumaine qui lutte pour ne pas se laisser enfermer dans le duel, fusionnel ou déchirant :

> On pourrait quand même être un peu sérieux (…) savoir (…) qu'on peut en [des systèmes d'échange] dégager un modèle d'intelligibilité ternaire : un triangle avec doubles liaisons dialectiques[831]. Savoir aussi que les échanges entre A et B ne sont possible que s'il existe un troisième terme : une médiation M.
>
> Ainsi le correspondant, le journal, l'objet que l'on fabrique, l'enquête que l'on prépare permettent à l'élève, au maître, aux élèves entre eux de parler de — ou à propos de — quelque chose : de communiquer. On peut ranger le discours sur la bonne relation pédagogie : l'éducation devient possible ; il s'agit de choisir une médiation, un objet M, support des investissements libidinaux ; or, de ce choix, « on peut parler » (Ce projet étant lui-même un excellent objet M). Certes, quand il s'agit de groupe, d'inconscient et de langage, l'affaire se complique, mais c'est la réalité, et tout le monde s'en sert : le bifteck, c'est l'objet M entre la ménagère et le boucher. Ils se rencontrent à propos du bifteck, échangent et parlent.
>
> Tout cela n'a rien de bien original[832].

La pédagogie institutionnelle est la première tentative éducative à avoir promu ouvertement ce concept de médiation, dans son essai de prendre en compte l'apport des sciences humaines dans sa théorisation pédagogique ; néanmoins, la pratique de la médiation est déjà présente à l'origine, chez Freinet : « Nous ne vous disons pas : 'Pratiquez la méthode du texte libre'. Installez une imprimerie dans votre classe et vous verrez où ça vous mènera. » Or, rappelons-nous ce commentaire de Jean Oury à propos de l'imprimerie :

---

[830] Vasquez, Oury, *De la classe coopérative à la Pédagogie institutionnelle, op. cit.*, p.682-683.

[831] Ici, Fernand Oury fait référence aux travaux de Jacques Ardoino, en citant en particulier en note « Communications et relations humaines », Gauthier-Villars éd.

[832] Vasquez, Oury, *De la classe coopérative à la Pédagogie institutionnelle, op. cit.*, p.683.

> Le but de la thérapeutique ou de la pédagogie institutionnelle, est de créer des systèmes de médiations. L'imprimerie c'est une médiation (…). On peut retenir simplement ces mots *« ça-met-en-jeu-à-propos-de »* ; et cette mise en jeu (…) c'est *le réglage plus ou moins automatique des identifications imaginaires* (des enfants qui sont là autour de la table, chacun avec son rôle, pour les différencier) en fonction d'une loi.
>
> (…) Quand ce jeu fonctionne, chacun se retrouve (…). *L'image de lui-même* qu'il a dans l'autre, qui est là devant lui, en train d'imprimer, n'est plus tellement l'occasion de rivalité, de séduction, etc.… mais le support de *« ce-par-quoi-il-faut-passer-pour »* accéder à un certain ordre, qui est institué par la « loi » générale de la classe dont la règle technique (il faut savoir imprimer comme cela, il faut un type qui contrôle, etc.…) est presque contingente[833].

L'efficacité des techniques en tant que médiations n'est pas tant à situer au niveau technique que symbolique. Il s'agit d'une mécanique relationnelle qui, une fois lancée, ne demande qu'à être entretenue : lorsqu'un dialogue s'instaure autour d'un objet commun, une action est initiée, laquelle à son tour déploie tout un ensemble de besoins organisationnels concernant des tâches, de règles de vie, des discussions, etc. Encore faut-il savoir comment cet objet, cette « grosse boîte sur l'armoire » qu'est l'imprimerie devient aux yeux des individus un objet intéressant, et de là, médiateur : c'est ainsi que la notion de médiation nécessite à la fois un ancrage dans une pratique, qui confère une raison d'engager la relation (on travaille… en vue de quelque chose), et un ancrage dans la dimension du désir, qui confère une énergie qui peut s'investir dans un circuit de la valeur (sans désir, le sujet n'enclenche pas cette relation avec l'objet). Ce sont ces deux dimensions du fondement de la valeur qu'étudient les chapitres sur le Collectif et l'organisation de la classe. Une fois cette valeur reconnue par le groupe, elle a valeur d'autorité auprès de tous, y compris lorsqu'elle exige de chacun d'obéir à ce que Freinet appelait une « discipline de navire ». Elle aide le groupe à être productif et efficace dans un domaine où chacun peut investir du désir, ce qui permet au sujet de trouver du sens à être-là :

> C'est parce qu'elle est associée à une liberté maximum sur le plan symbolique (expression libre, participation à la gestion) que la discipline coopérative est acceptée : elle ne porte pas atteinte à la dignité de l'être humain. Texte libre et imprimerie, liberté sur le plan symbolique et discipline sur le plan pratique se conditionnent mutuellement. L'ensemble réalise une médiation des émotions, plus ou moins anarchiques, de l'imaginaire et ainsi permettent l'acceptation d'une réalité qui devient alors accessible. Ce réel change de sens : au lieu de le subir sans le savoir, comme une fatalité, les enfants, avec le maître, prennent des mesures pour le changer, l'organiser.

[833] Vasquez, Oury, *Vers une Pédagogie institutionnelle, op. cit.*, p.187-188.

> (…) L'alternative : intransigeance ou libéralisme, semble dépassée[834].

Une telle position permet ensuite à l'imprimerie, en tant qu'objet institutionnel de la vie du groupe, de devenir une médiation. L'imprimerie remplira ce rôle, par exemple, lorsqu'elle aidera la classe à trouver un terrain sur lequel poser un interdit à Miloud n'est plus inique mais justifié par « quelque chose de plus grand que les protagonistes ». C'est la voie vers le symbolique qui est proposée au sujet :

> On accepte sa présence, son langage bizarre, ses productions variées mais rien à faire : on ne renverse pas la casse d'imprimerie. On acceptera tout ce qui sera plus ou moins symbolisé mais rien à faire, le passage à l'acte (au sens psychiatrique) est interdit. Interdit par qui[835] ?

Cela ne vaut pas que pour les psychotiques ou les inadaptés, mais également pour tout le monde, y compris pour quelques « inadaptateurs »…

> Je [Fernand Oury] n'ai jamais vu de caractériel résister aux caractères [d'imprimerie]. Tant pis, je parle de moi ? je ne supporte pas qu'un autre me fasse la loi. À la merci du caprice d'autrui, je deviens très vite… désagréable. Par contre, accepter la réalité, les limitations objectives, ne m'a jamais déshonoré. J'accepte très bien que l'imprimerie me fasse la loi et me donne pouvoir. Je ne dois pas être le seul de mon espèce : jamais un « caractériel » n'a résisté à l'imprimerie, à l'ordre qui lui permet de s'affirmer sujet[836].

La loi que fait régner l'outil de production, c'est tout simplement la loi de la réalité. Où nous retrouvons, indissociable du matérialisme institutionnel, le matérialisme scolaire cher à Freinet. Pas d'erreur : nous avons bien à faire à de la pédagogie institutionnelle.

La médiation fait jouer au technique son plein rôle symbolique et éducatif. Cela n'est peut-être jamais aussi évident que dans le cas de la correspondance, l'institution par excellence de l'ouverture et de l'interpénétration entre les praxis. Voici, *a contrario*, les points qui peuvent expliquer qu'une correspondance puisse mal se passer, et qui mettent l'accent sur la délicate estimation de l'altérité : ce n'est pas seulement une question idéologique ou sociale, mais aussi de qualité de la médiation et des moyens que se donne chacune des parties d'aborder l'échange :

> — Les maîtres ont été incapables de se mettre d'accord sur les modalités et rythme des échanges. Chacun joue son propre jeu sans règles. Perdants : les enfants.
> — Les autres sont trop semblables. Ou trop différents.
> — Échange implique réciprocité, mais l'équivalence des envois ne suffit pas.

[834] Vasquez, Oury, *De la classe coopérative à la Pédagogie institutionnelle*, *op. cit.*, p.158-159.
[835] Pochet, F. Oury, J. Oury, *« L'année dernière j'étais mort », signé Miloud*, *op. cit.*, p.69.
[836] Pochet, Oury, *Qui c'est, l'conseil ?*, *op. cit.*, p.316.

> — Ce sont des symboles qu'on échange. Les biens, on les partage.
>
> — Est-il toujours possible de répondre par un signe à une demande qui s'ignore et qui tente de se formuler ?
>
> Travail satisfaisant ? Je ne sais pas. C'est Hortense qui dira si elle a trouvé (la lettre de) Manuel satisfaisant(e)…
>
> Serions-nous délivrés du maléfice scolaire ?
>
> *La fin du « couple éducatif »*[837] *?*

Mais une telle gestion ne sort pas du circuit praxique entre éthique et pertinence : pas plus que l'instauration du pouvoir du groupe par l'enseignant, elle n'est gratuite. Elle a un effet redéployant pour toute la praxis, et en particulier pour la pratique de l'enseignant qui y voit une médiation entre lui et sa classe : grâce à une telle vigilance, il peut prendre un recul analysant, tout en restant dans l'immanence de sa classe (c'est-à-dire en n'oubliant pas la réalité de la classe à force de rêver la pédagogie). La médiation est bien en cela un processus à la fois institutionnel et sémiotique, voire herméneutique, puisqu'elle démultiplie la lisibilité du milieu. Et l'enseignant, praticien au même titre que les enfants, profite de l'institution de la correspondance autant qu'eux : si la correspondance, c'est avant tout la rencontre de l'autre, qui me regarde, me fait exister en me parlant, et me fait entrer dans la dialectique des identifications et des paroles, alors cet « autre » est un point de voyance, un opérateur aussi bien pour Luigi que pour Fernand Oury ; et aussi bien, évidemment, pour Simone et Madeleine Renaud, son institutrice.

> Les praticiens n'ont guère le loisir de « s'interroger », seuls ou en groupe, à l'abri des contingences de ce bas monde. C'est dans un jardin [le Jardin des Plantes, où les deux classes correspondantes vont en visite] cependant, avec mon amie Madeleine Renaud, que j'ai eu cette révélation : Luigi avait changé. Il était plus que jamais Luigi, mais il apparaissait distinct parmi les autres. C'est cela qui était nouveau. Qu'est-ce qui avait changé ? Pourquoi ? Comment ? Je ne le savais pas. En voyant Luigi et Simone discuter gentiment, j'ai seulement dit : « Tiens, il a changé, celui-là ! », puis nous avons parlé de Simone, qui, elle aussi, avait changé.
>
> (…) c'est plutôt sa façon d'être au monde qui a changé[838].

Voici un cas exemplaire d'abstraction praxique ! Ce jardin, c'est le Jardin des Plantes où les Lutins courageux de La Garenne emmènent leurs correspondantes de province. On est « en dehors » de l'école et des activités scolaires habituelles. « Donc en vacances », pensera-t-on naturellement, doxiquement. Et pourtant non : il y a toujours des lois de vie en groupe, et la rencontre, si elle est réussie, est toujours une

[837] Vasquez, Oury, *De la classe coopérative à la Pédagogie institutionnelle*, *op. cit.*, p.311.
[838] Vasquez, Oury, *De la classe coopérative à la Pédagogie institutionnelle*, *op. cit.*, p.597.

praxis. Mais ce n'est pas pour autant qu'il n'y a pas de la vie : il n'y en a pas moins que d'habitude dans une praxis de classe coopérative. Il y a juste plus de fête, car pour les uns, on reçoit des amies, et pour les autres, l'on est reçues par des amis : une praxis qui marche, c'est une qualité de vie et d'organisation qui peut ne jamais cesser. Et en même temps, c'est ce qui permet de prendre ce recul par rapport à ce qui se passe, se fait, se dit : les instituteurs, un peu à l'écart, discutent, regardent. Ils le peuvent grâce aux lois qui permettent aussi aux enfants d'aller, entre eux, à la découverte les un(e)s des autres (n'est-ce pas là la fonction éducative de la correspondance ?). Ils « regardent vivre le peuple libre des enfants » : pas seulement dans une légitime satisfaction face à ce dont ils restent, il ne faut pas l'oublier[839], les sujets instituants (des « instituteurs », comme on dit sans s'en rendre compte). Pour eux, l'espace de ce recul signifie *aussi* le temps de voir, de distinguer sous un nouveau jour les arêtes institutionnelles, les lignes de crête des énergies présentes et animées, points de lecture de la structure qui n'avaient peut-être pas eu l'occasion de se dessiner si nettement dans le quotidien des classes. Si de tels points apparaissent à cet instant et pas à d'autres moments de la praxis, c'est que cela n'eût pu être vu sans une disposition différente des rapports entre sujets : la gestalt d'une situation influe sur le *percipi* des phénomènes. La correspondance scolaire est bien, matériellement et institutionnellement, une médiation, et comme toute les autres médiations, elle est singulière, ainsi que ses effets. Cette singularité n'est pas sans rappeler la polymorphie des institutions : une institution peut faire l'objet de plusieurs lectures, elle peut servir à plusieurs sujets de la praxis à la fois. La formation à une écoute adaptée, c'est-à-dire une écoute polyphonique, devrait être l'une des principales priorités de la formation enseignante.

2. La médiation comme schème praxique

La notion de médiation dans la machine institutionnelle n'est pas qu'une application pure et simple du concept dans son acception psychologique : elle devient un schème praxique. Fernand Oury semble dire de façon presque anodine :

[839] Généralement, les élèves qui sont passés dans de telles classes, eux, ne l'oublient pas. Cf. l'ancien élève de Fernand Oury, recroisé des années plus tard et se souvenant de beaucoup de détails ; Oury s'en étonne, et s'entend répondre : « Vous savez, la liberté, quand on y a goûté, ça ne s'oublie pas. »

> Il s'agit de choisir une médiation, un objet M, support des investissements libidinaux ; or, de ce choix, « on peut parler » (Ce projet étant lui-même un excellent objet M)[840].

Cette phrase recèle en fait toute la poièsis de la praxis. En particulier, on peut voir là le moment théorique de la praxis embrayer sur la situation. La médiation n'est pas qu'un concept descriptif, elle est également un schème actif du déploiement de cette praxis, et le concept de médiation peut être, comme tout outil conceptuel, un moment réel du déploiement de la praxis.

i. Un schème à régime praxique

a. La médiation au sein de la classe

Dans l'immanence de la praxis, c'est bien autour de la parole que peuvent se résoudre des situations qui paraissent bloquées. Ainsi, par rapport à Angel, René Laffitte trouve une médiation bien évidente quand il y repense, mais qui n'avait pourtant rien d'assurée : apprendre à lire !

> « — C'est pour moi ces feuilles ?
> — Non, regarde.
> — Je sais pas lire !
> — Ça, ce n'est pas mon affaire, tu n'as qu'à apprendre !
> Ouf ! Paradoxalement, en disant cela, je retrouve mon métier d'instituteur. Au Conseil, je précise :
> 1. Si Angel nous gêne trop, il sera mis à la porte de l'école.
> 2. Pas question, pour le moment, qu'il participe à la promenade ou à une quelconque sortie. Ce jour-là, il restera chez lui.
> 3. Je propose pour Angel la punaise rouge. Un statut à part. il perd momentanément pouvoirs et libertés, il n'est pas dans une équipe, et c'est le maître qui décide pour lui.
> Il réagit vivement :
> — C'est pas une punaise comme les autres[841] ! »

Cette médiation ne trouve de sens et d'efficacité que resituée dans le tissu institutionnel plus large, auquel elle permet de mieux fonctionner, mais, symétriquement, sur lequel elle embraye : la médiation ne vaut, comme toute machine anthroposociale, que si elle est branchée sur un milieu qui l'intègre dans une circuit énergétique où elle peut puiser et renvoyer la propre énergie qu'elle crée. Alors, les statuts peuvent être parlés, les enjeux clairement énoncés, et le sens de ce qui se passe là, resitué. Et comme par hasard, Angel retrouve de son propre chef une place dans ce circuit. C'est par ailleurs à partir de quelques épisodes où des

[840] Vasquez, Oury, *De la classe coopérative à la Pédagogie institutionnelle*, *op. cit.*, p.683.
[841] René Laffitte, « Les « 3L » d'Angel ou : L'Accueil de la violence » *in* Laffitte et al., *Mémento de Pédagogie institutionnelle, op. cit.*, p.218.

médiations (ré)apparaissent exploitables à l'instituteur que la situation va commencer quelque peu à se débloquer entre Angel et le reste de la classe, malgré toutes les captations imaginaires qui, on l'a évoqué plus haut, rendent impuissante toute action directe de l'adulte sur le gitan.

Mais sans forcément en venir là, il s'agit de voir que « mettre des mots sur les choses », c'est déjà les faire entrer dans le circuit du logos. Et cela, c'est le quotidien d'une classe coopérative. Quand « on en parle au Conseil », lorsque l'on voit un groupe d'enfants et d'un adulte tenter de trouver une solution à des situations problématiques, quand on a vu la classe ne pas laisser Catherine Pochet seule face à Miloud, alors on se rend compte à quel point la praxis n'est pas un faire maintenu dans la banalité d'un ça-va-de-soi, mais une présence active qui vise à un traitement de soi des plus efficients, et n'a aucune leçon à recevoir en matière de jugement réflexif…

b. De la structuration permanente de la classe à l'éthique efficace

Parler de symbolique à propos de la médiation, c'est également évoquer sa caractéristique qui est de n'avoir rien de naturel : ni dans son advenue (son objet peut être contingent, mais sa raison d'être est une volonté, exprimée par des sujets à travers du symbolique, de se défaire d'une relation spéculaire), ni dans son déroulement. En cela, toute médiation contient une part de culturel, et, lorsqu'elle est située dans un milieu qui cultive la recherche de médiations, toute médiation est intrinsèquement institutionnelle. C'est-à-dire que l'analyse institutionnelle veille constamment à ce que son fonctionnement ne se fige pas et que la place de la médiation ne devienne pas à son tour un facteur de fascination, auquel les deux parties médiatisées voueraient un culte. En effet, on peut très bien mettre sur un piédestal ce qui nous a sorti d'affaire : un sauveur, une action, une idée, etc. C'est souvent ainsi qu'insensiblement se dévoient bien des praxis en promotion de leur propre système, et en volonté d'imposer ce qui a été pour elles « la » solution : alors que cette solution n'a été efficace que parce qu'elle a répondu spécifiquement à une situation elle-même singulière, mettant en contact des sujets singuliers, elle devient solution miracle, bonne parole prêchée, voire dictée aux autres situations du même champ d'activité. On a ainsi prêché Saint Freinet et Saint Oury à coup de programmes et d'instructions officiels : prêche dans le désert, qui a surtout eu pour

effet désastreux de réduire la richesse praxique de la pédagogie institutionnelle à une image asséchée, sans sève, et de faire déserter de sa lecture ou de son contact ceux qui s'en sont tenus à une telle image.

En effet, à quoi revient l'instauration d'une praxis en lieu et place d'une situation de champ macrosocial ? À l'introduction d'un élément qui coupe le « ça-va-de-soi » des relations entre les êtres qui fonctionnaient jusque là sur des évidences dans lesquelles les sujets étaient réduits à des rôles et des places doxiques. C'est briser l'immédiateté imaginaire et, face à une attente doxique, introduire ce que j'ai appelé « la durée d'une non-réponse » : par cet acte tout en négativité, se dégage une aire possible d'instauration de la praxis. C'est alors, une fois que du silence d'imaginaire fait de la place pour une articulation de réponse sur un mode symbolique, que la casse d'imprimerie peut vraiment être présente fantasmatiquement dans la classe et devenir le support d'une véritable médiation, au lieu de n'être qu'un moyen de combler un besoin des enfants conditionné par la doxa ambiante. Sur la dimension négative de la non-réponse, embraye l'acte positif d'instaurer une logique de production et de travail qui va poser un réel problème, appelant de réelles solutions autour desquelles le groupe va commencer à réellement communiquer et se structurer. Dans les faits, certes, c'est la mise en place positive de la classe qui est première : on met une imprimerie dans la classe ; mais dans la logique de l'émergence praxique, prévaut l'imposition négative aux individus de ne toucher à rien si cela doit être fait sur un mode imaginaire. On retrouve dans cette connivence la dimension bifrons de la praxis, à la fois pragmatique et transcendantale, qui veut qu'une qualité de relation, témoignant de la présence d'un Collectif dans le groupe, ne mène à rien si elle n'embraye pas sur un faire, et qui veut symétriquement qu'un milieu de production sans Collectif n'accède en rien à de la désaliénation sérieuse. C'est dresser là à nouveau le constat selon lequel on n'institue pas du vide : la médiation est donc bien un concept pertinent pour décrire l'architecture d'une praxis. En effet, dans un premier temps, là où la situation pourrait rester restée bloquée dans des captations imaginaires, elle évolue par l'introduction pratique d'un objet médiateur en tant qu'objet médiateur, c'est-à-dire non pas un objet quelconque mais un objet contingent analysé et convoqué pour sa valeur médiatrice, et considéré comme tel par les individus en présence. Cette évolution provoque à son

tour d'autres situations qui vont nécessiter des médiations, etc. : ce qui naît ainsi, peu à peu, c'est l'atomium de la classe. Et l'on comprend qu'il importe peu de savoir « par où commencer ». Non seulement la qualité logique de la structuration compte plus que son point de départ contingent, mais il serait de plus conceptuellement contradictoire de préférer le modèle de l'ingénieur à celui du bricoleur : penser qu'une planification prédéterminée de médiations pourrait être mise en place avant même d'être négociée *ad hoc*, avant même que ne se présente la situation dans laquelle les sujets auront précisément à résoudre avec pertinence nombre de problèmes relationnels, c'est condamner l'institution à rester abstraite. Dans une praxis naissante, les individus ne peuvent être préoccupés que par les premières étapes de leur chemin, qui sont actuellement les seules : c'est dans ces premiers moments que l'institution peut servir de médiation, aider à l'accumulation primitive de capital d'organisation, lancer la poièsis, et ancrer son autorité dans une utilité réelle pour la machine-classe.

La médiation est donc liée à l'institution dans la mesure où toutes deux structurent la vie de la classe en se renforçant mutuellement. Mais elle est également indissociable de la machine institutionnelle dans la mesure où toutes deux sauvent la praxis des captations imaginaires, tant sur le plan psychologique des relations « intersubjectives » que sur le plan social des glissements vers l'établissement. Rappelons ainsi que ce ne sont pas seulement des activités ou des règles qui peuvent faire office de médiation, mais tout ce qui relève du symbolique. Ainsi, des personnes peuvent remplir cette fonction : les chefs d'équipe sont des personnages relais et représentants de la loi ; ils participent donc, de par leurs statuts, du jeu de médiation qui peut exister entre les enfants et les figures de l'autorité (cf. « Les bouches de pénombre »). La médiation a pour avantage technique et pratique de protéger l'adulte et de lui permettre de faire encore plus finement son métier, ainsi débarrassé qu'il est de bien des projections imaginaires. Cela ne signifie évidemment pas qu'il se décharge sur les chefs d'équipe de sa responsabilité ou de son rôle : les chefs d'équipe ont une fonction médiatrice au sein de l'organisation symbolique de la classe, mais ne sont pas « désignés médiateurs » par l'adulte qui ainsi les bloquerait dans la position imaginaire de remplir un rôle, ce qui serait d'une part en opposition avec la notion même de médiation et d'autre part mettrait ces chefs

d'équipe dans la position très dangereuse de détenir un pouvoir au sein d'une hiérarchie dans laquelle ils seraient vite réduits à des mainteneurs de l'ordre, à des kapos. René Laffitte rappelle que :

> (…) ces réunions [des chefs d'équipe et du maître] sont indispensables pour aider les chefs d'équipe à situer leur rôle, et prévenir le phénomène « petit chef » ou « petit maître »[842].

Il rappelle aussi

> Un autre danger : nous ne pouvons empêcher personne d'utiliser les équipes à des fins plus que douteuses : dans telle classe les chefs d'équipe sont chargés de « persuader » les récalcitrants de travailler. Ce n'est jamais très efficace, mais ça peut avoir des effets psychologiques redoutables[843].

Au contraire, lorsque les institutions garantissent à la médiation son statut strictement symbolique de fonction machinique, contre la tentation de transformer les « personnes médiatrices » en un paratonnerre imaginaire des affects et des conflits, elle devient un outil, grâce auquel les enfants apprennent à manipuler et gérer leurs relations, qui peuvent désormais leur appartenir sérieusement. Le pouvoir manipulable est accessible, et le jeu des identifications par introjection symbolique peut commencer de s'effectuer : la médiation renforce la qualité praxique de la vie du groupe et de l'existence des sujets en son sein.

La médiation est donc un processus structural qui nécessite une gestion permanente. Car ce chemin ne va pas s'arrêter là, et la trame de la classe va se complexifier : l'étape médiatrice « initiale » ne peut pas rester isolée de l'évolution qu'elle a engendrée — sinon, il ne s'agirait plus d'une médiation à régime praxique. Tout d'abord, une médiation isolée est une contradiction dans les termes. Comme tout schème, la médiation est une pièce logique qui ne peut être disjointe des parties qu'elle met en contact : certes, un schème possède une dimension abstraite lorsque, au sein d'une analytique, on établit sa fonction et ses propriétés structurantes ; mais cette abstraction n'est elle-même pas isolable de la dialectique qu'elle crée immanquablement entre les deux parties ainsi médiatisées, du moins lorsqu'elle se situe au sein d'une structure évolutive. De plus, c'est à hauteur de l'ensemble de la situation actuelle que toute médiation doit donc être finalement analysée : car si elle a fait évoluer la situation en y introduisant de nouvelles données et de nouvelles articulations, alors elle-même va devoir se réadapter afin de ne pas être gênante pour le

[842] Laffitte, *Une journée dans une classe coopérative*, *op. cit.*, n.73, p.113.
[843] Laffitte, *Une journée dans une classe coopérative*, *op. cit.*, p. n.75, p.114.

nouvel état relationnel au sein de la praxis. Comme la valeur de l'échangeur universel, la notion de médiation ne peut être abordée qu'à hauteur de la situation globale qu'elle aide à faire émerger : autant dire que le concept de médiation contient en lui-même cette perpétuelle évolution. Une médiation possède une efficacité locale, mais son principe d'efficacité ne peut être que général (à hauteur de l'ensemble du circuit). C'est ainsi que les métiers, une institution quotidienne parmi tant d'autres, peuvent représenter « une médiation bien commode[844] », permettant entre autres de recourir et de donner leur raison d'être à d'autres institutions (comme le Conseil, les ceintures de niveau, etc.). Mais cela, seulement si tout le groupe reconnaît leur utilité.

> Les métiers, dans la classe coopérative, alimentent le Conseil en problèmes précis d'organisation qui tempèrent le flot des récriminations et des critiques.
>
> Les couleurs de comportement, mises à l'épreuve, prennent leur sens.
>
> L'*important* pourra sourire de l'attention que nous portons aux *détails*. C'est souvent la prise en compte de ces détails de la vie quotidienne qui font que la classe coopérative fonctionne ou non[845].

Mais si l'on se situe dans une praxis, cette valeur qui ne vaut qu'à hauteur de circuit n'est pas seulement objective : elle engage la question du sujet de cette valeur, et vient donc se placer également sur le plan de l'éthique. En effet, fonctionnant à régime praxique, l'action de la médiation concerne le sujet dans son entière complexité, sans le découper et n'en prendre en compte qu'une partie, celle justement qui semble « immédiatement lisible » par les institutions : elle concerne d'une part le tout du sujet individuel, sujet de la loi mais également sujet du désir, qui peut utiliser les systèmes de médiation mis en place par les institutions de la praxis (cela définit la dimension du respect et la fonction de l'accueil), et elle concerne d'autre part tous les sujets (sinon aucun) qui font vivre le groupe autour de la loi (dimension de l'ethos qui, en tant que norme présente structuralement dans le groupe, est générale à hauteur de ce groupe ou n'est pas : la Loi symbolique n'est la Loi que d'une communauté) :

> L'enfant, comme l'adulte, ne s'intègre au groupe que lorsqu'il s'y sent nécessaire, quand il existe pour les autres. Mieux vaut ne pas parler de coopérative avant que tous n'aient une responsabilité et un problème, avant que tous ne soient entrés dans le groupe-classe[846].

---

[844] Fernand Oury, « Les métiers — Une médiation bien commode » *in* Laffitte et al., *Mémento de Pédagogie institutionnelle, op. cit.*, p.227sq.
[845] Laffitte et al., *Mémento de Pédagogie institutionnelle, op. cit.*, p.231.
[846] Laffitte et al., *Mémento de Pédagogie institutionnelle, op. cit.*, p.231.

La pro-position de l'institution va piéger le désir dans du symbolique et ainsi permettre peu à peu aux individus, puis au groupe dans son ensemble, de se déprendre des captations imaginaires. Certes, ils s'aliéneront alors à la loi : mais du moins sera-t-elle réellement la leur (cf. la fonction « faire peuple »). C'est en cela que le schème de la médiation devient un schème éthique. L'éthique est au-delà de la bonne volonté : elle est question de Loi, sevrante et fondatrice. Elle décolle les êtres les uns des autres, ou de leur Moi idéal ; mais l'éthique ne se fait pas n'importe comment, et encore moins « naturellement ». Ce n'est que la mise en place sérieuse d'outils et de protections « de rechange » qui peut aider les sujets à faire face à l'inévitable épreuve sans laquelle ils ne peuvent grandir : faire face à leur angoisse, seuls. Ce n'est pas à Françoise Thébaudin d'affronter les parents au nom des enfants, c'est à Claude et Brigitte, au nom de la Loi (de la classe), d'avoir le courage de leur dire « Non », et d'affirmer leur plaisir à correspondre et à aller rendre visite aux « corres » : ce faisant, ils ne retombent pas dans la dépendance en une tierce personne, mais grâce au soutien de cette dernière, qui ainsi prend place médiatrice entre eux et l'image de leur angoisse, ils s'aliènent à un principe. C'est ce que l'on verra plus loin dans le chapitre.

Mais rappelons-nous que le terme d'éthique est toujours à lire comme la présence d'autre chose que la seule structuration institutionnelle de la classe. De tout cela ressort un point définitionnel de la médiation : sa force poiétique va aussi conditionner la praxis dans sa dimension sémantico-culturelle. En cela, elle est une composante essentielle de la pédagogie institutionnelle, et un principe moteur de la machine-classe. Il faut reprendre pour cela les relations qui s'instaurent entre institution et médiation. Sur le plan structural, la médiation introduit du symbolique, donc de la structure, et c'est en cela qu'elle est une condition native du phénomène praxique. La médiation rejoint alors l'institution : sans elles, il serait impossible aux individus de s'entendre quand les angoisses, les effusions ou les mutismes font régresser la parole vers les imaginaires « hypothèses de base » groupales. Mais les deux ne se confondent pas entièrement. Là où l'institution est avant tout un outil machinique, et situe son action directe sur l'aspect organisationnel de la praxis, la vertu médiatrice qu'elle véhicule et dont elle est le substrat influence qu'elle étend sur l'ensemble de la vie du groupe se situe à un niveau plus englobant. Elle déploie l'architecture relationnelle, et ouvre de

nouvelles voies de faits, de décisions, de paroles, qui ensuite pourront évoluer indépendamment d'elle. C'est pour cela que le précédent chapitre en faisait la « traduction » praxique privilégiée de la notion de boucle et de sa fonction déployante au sein du milieu. C'est à partir de là que la médiation n'influe plus seulement sur la disposition des éléments de la situation : elle agit également sur la singularité sémantico-culturelle de leur organisation, bref sur ce qui fait la singularité culturelle de la classe.

c. La médiation comme schème fondamental de la praxis

On peut dire que la médiation est un schème, c'est-à-dire un élément qui relie deux autres éléments : soit que ces éléments étaient trop liés (collage imaginaire), auquel cas le schème les délie (Francis Imbert y insiste à juste titre), soit qu'ils étaient sans aucun point d'accroche (disjonction), et alors il les relie. Dans le premier cas, en particulier, le schème de la médiation est de l'ordre du symbolique, faisant brisure symbolique de la relation en miroir qui maintient les identifications de soi et d'autrui dans un registre imaginaire ; mais c'est l'ensemble de la notion de médiation qui porte en elle une telle caractéristique d'introduction d'un tiers, d'une liaison digne de ce nom. Car cette mise à jour et ce travail de forces brutes qui, sinon, écraseraient dans leur affrontement le point de leur rencontre, comment ne pas y voir plus qu'une attitude interne au groupe : comment ne pas y voir aussi la volonté d'instaurer un milieu qui ne se contente pas de subir les aliénations de tous types, sociales, psychiques, doxiques, etc. et qui tente avant tout de protéger l'individu de leurs effets pervers, non pas en leur servant de bouclier ou de coquille utopiques, mais en mettant structuralement en œuvre un procès, un travail de ce donné aliénatoire polymorphe, afin de le rendre appréhendable avec des outils proprement humains : du symbolique ?

Le schème de la médiation introduit du liant là où il n'y avait que frottement de blocs non reliés, blocs de forces brutes aveugles les unes aux autres, s'ignorant en cas de non affrontement, ou se heurtant frontalement, « immédiatement » en cas de contact. Ce schème est proprement praxique, en ceci qu'il obéit au principe d'ouverture et de passage qui définit le régime praxique de fonctionnement. Ces principes organisationnels fondamentaux font qu'à travers elle, passe visiblement ce qui « ne passait pas » entre deux personnes, ou ce qui « passait inaperçu » et provoquait des effets que l'analyse institutionnelle a

pour but de mettre à jour et de travailler. C'est cette analyse institutionnelle qui permet l'autorégulation de la praxis par elle-même : il s'agit d'une médiation entre le groupe et lui-même par le truchement de l'analyse. Cette fonction, plus généralement, peut être assurée soit par l'analyse du groupe au sein de la classe, soit par l'ensemble des discussions et écrits produits dans les autres moments praxiques relevant de l'aire culturelle de la pédagogie institutionnelle : c'est la dimension « discursive » abstraite qui, dans la terminologie de cette enquête, regroupe cet ensemble de régulation créatrice de néguentropie et d'hypercomplexité, dimension discursive qui fera l'objet d'une analyse plus systématique dans la seconde partie de cette enquête.

La médiation est un schème qui redéploie les potentialités poiétiques d'une situation bien au-delà de ses seules limites de départ. On peut également parler d'un schème dans la mesure où la médiation n'est pas une source d'énergie à proprement parler. Elle ne fait que redisposer une matière subjective déjà présente mais mal agencée, en vue de libérer les énergies gâchées et dépensées à des actes stériles, au profit d'une production praxique, qui enrichisse la valeur des objets produits, du circuit de production et de ses sujets producteurs. Mais elle est une possibilité de redistribution des énergies : en cela, elle participe de la production de la valeur, et constitue l'une des pièces essentielles de la machine praxique. À ce titre, la dimension de la médiation peut être intégrée à l'aire du matérialisme institutionnel sans lequel une praxis deviendrait inexplicable et son fonctionnement, non opératoire. Son « substrat » est non seulement telle ou telle institution (qui n'en représente que le matériau ici ou là), mais carrément l'organisation institutionnelle, dont elle serait l'efficacité poiétique. En tant qu'outil, l'imprimerie permet une production ; en tant qu'outil nécessitant une organisation, l'imprimerie devient une institution ; mais en tant qu'elle est une médiation qui permet aux sujets d'accepter la confrontation avec autrui, avec l'épreuve et avec la question : « Qu'est-ce que je fous là ? », l'imprimerie devient un objet de sens. Ce qui conforte le constat selon lequel la complexité de la matière « humaine » ne peut être réduite à ce qu'en fait un physicalisme ou à un positivisme diffus de plus en plus prégnant dans les sciences « humaines » actuelles.

ii. La médiation fonctionnant à régime praxique : Claude, Brigitte et la lime

La notion de médiation est un principe efficace de la praxis symbolique : c'est dans sa direction que tend la mise en place de la classe coopérative. Mais cette qualité de médiation, de distance, n'est pas toujours facile à assumer, en tant que personne : il est très facile de se laisser piéger par ses propres images, par les images des autres. C'est pourquoi c'est aussi à la machine-classe qu'il faut pouvoir faire confiance, afin que la médiation soit assurée par autre chose que la faillibilité de chacun, et devienne un schème à l'efficacité machinique. La médiation ne remplit pleinement sa fonction symbolique qu'à régime praxique. C'est ce que nous montre l'admirable monographie de Françoise Thébaudin, emblème de l'action médiatrice de la praxis, et du nécessaire « retrait » dans lequel doit se tenir la personne de l'enseignante pour que la classe dont elle reste par ailleurs l'auteur et la responsable puisse avoir une action efficace.

Nous retrouvons Claude et Brigitte, le frère et la sœur. Le cocon familial confine à l'ambiance incestueuse. Les deux enfants dorment dans le même lit, les parents refusent qu'ils partent voir les correspondants une semaine avec le reste de la classe, etc. Tout cela, la classe et la correspondance vont y apporter quelques améliorations, mais pas sans mal, comme en témoigne le résumé que donne Françoise Thébaudin d'une entrevue qui a lieu entre elle, les deux enfants et les parents, dans la ferme familiale. En effet, il s'agit d'une école de village, où les relations entre l'intérieur et l'extérieur de la classe sont généralement moins cloisonnées qu'en milieu urbain : malgré les apparentes facilitations de communication qu'entraîne une telle promiscuité, ce qui va se passer nous indiquera s'il faut y voir une bonne chose ou non…

> Pour la quatrième fois, les parents refusent l'autorisation de partir en voyage, mais Brigitte, en classe, ne cesse de parler comme si elle partait. Je suis sourde.
>
> Pourtant, deux jours avant le départ, je prends Claude et Brigitte à part et leur propose deux solutions :
>
> — Ou je ne bouge pas et vous ne viendrez pas, ou je vais voir vos parents et vous venez avec moi pour essayer de les faire changer d'avis.
>
> Claude, la voix étranglée :
>
> — Voir nos parents.
>
> Brigitte acquiesce. Je pars avec eux. Ils s'échappent dans les champs.
>
> Je reste une heure et demie rivée à la table de la salle de séjour surchauffée. Je vois successivement le père seul, puis le père et les enfants (après qu'il les ait cherchés pendant un quart d'heure). De la cuisine où elle

écosse des petits pois, la mère hurle : « J'veux pas qu'ils partent. » Puis la mère seule, puis le père et la mère, puis les deux enfants, et enfin la famille réunie.

Finalement, les parents sont d'accord pour laisser partir leurs enfants… qui, au dernier moment, se mettent à pleurer pour ne pas partir. Je leur laisse les papiers et je pars avec l'impression d'avoir perdu mon temps et mon énergie[847].

Malgré tout,

Le lendemain, Claude et Brigitte rapportent leurs autorisations signées et nous annoncent leur départ en voyage avec une joie non dissimulée. Que s'est-il passé ? C'est Brigitte qui répond.

— J'ai décidé mon frère, mon frère a décidé ma mère, ma mère a décidé mon père, voilà.

Je suis contente : car si le voyage est utile pour tous les enfants de ce village isolé, il l'est bien davantage pour ces deux-là[848].

Ingratitude et inconséquence de cette famille arriérée ? Mieux vaudrait éviter de tels classements psychosociologiques, et se dire que l'institutrice n'a peut-être pas répondu à la demande de façon adéquate. Pourquoi cette idée ? Parce que quelques éléments, qui nous sont donnés par le récit que Françoise Thébaudin nous livre de cette année-là, peuvent être considérés comme l'expression métaphorique d'une certaine demande. Des indices que pourtant, sur le moment, elle a perçu. Il faut rappeler ici un épisode survenu un peu plus tôt :

(…) au choix de textes : *« Les outils »* de Claude.

« Il y avait une fois un marteau qui avait le manche trop long. Il demande à sa cousine la scie :

— Coupe-moi le bout du manche.

La scie lui répondit :

— Mes dents ne coupent presque plus, mais je veux bien essayer de te couper ton manche.

La lime arrive : Que puis-je faire pour vous ?

La scie répondit :

— Aiguise-moi les dents.

— Oui dit la lime.

Elle aiguisa les dents de la scie et celle-ci peut couper le bout du manche qui dépassait. »

Je suis sidérée. Vite accueillir, faire signe que j'ai entendu, lui dire quelque chose… mais quoi ? Sûrement pas lui communiquer mon interprétation !

— Et ton marteau, il est content ?

— Oui.

— Et toi, ça va ?

— Oui.

— Alors tout va bien.

Avril 82. Claude travaille beaucoup, s'affirme dans son équipe[849].

---

[847] Françoise Thébaudin, Fernand Oury, *Pédagogie institutionnelle, op. cit.*, p.31-32.

[848] Françoise Thébaudin, Fernand Oury, *Pédagogie institutionnelle, op. cit.*, p.31-32.

Pour notre propos, je me contenterai d'interpréter ce texte dans le sens de l'importance accordée ici à la médiation[850]. Si l'on suit ce qui vient immédiatement à l'esprit de l'institutrice, étant donné sa connaissance du garçon et de ses problèmes d'affirmation personnelle, le marteau est une projection de Claude lui-même. La scie est « sa cousine » : une image de Brigitte ? En effet, de cousine à sœur, il n'y a pas loin entre ces deux présences féminines de même niveau d'âge dans la généalogie familiale. C'est elle qui peut apparemment résoudre son problème, sauf qu'elle a elle-même un problème. Là-dessus, arrive la lime qui vient déclencher la réparation en chaîne. Notons bien qu'elle *arrive* de son propre chef, sans que personne ne l'ait appelée ; ce n'est qu'alors que la scie répond à sa demande d'aider par une demande d'aide. Mais la scie ne lui demande pas n'importe quoi : elle lui *demande de l'aider*, et non d'aller immédiatement couper le bout du manche du marteau, mais d'aiguiser ses dents pour qu'elle puisse ensuite couper elle-même le manche. C'est la scie qui a l'accès direct au marteau, nous dit le texte de Claude.

Partant de ce scénario, on peut se laisser aller à quelques associations, qui permettent de relire la venue de Françoise Thébaudin dans la cuisine familiale, et d'y déceler peut-être la cause de son échec apparent[851]. Dans cette perspective, l'arrivée de la lime fait penser à l'intrusion de l'institutrice dans la salle à manger familiale qui rend possible le « déchaînement » de la situation et opère une désaliénation en chaîne comme l'indique la structure de la réponse de Brigitte : la venue de l'institutrice donne le courage à Brigitte (la scie aux dents à nouveau aiguisées), de prendre la décision de décider son frère, qui décidera sa mère, qui à son tour décidera son père. Même structure que dans le texte : Claude se vit comme dépendant de sa sœur et de son sort ; complexification néanmoins : un chassé-croisé entre les sexes. Le rôle thérapeutique de la classe semble donc être, pour tenir compte de ce nœud familial à tendance incestueuse, de débloquer la

[849] Françoise Thébaudin, Fernand Oury, *Pédagogie institutionnelle*, *op. cit.*, p.30-31.

[850] Je précise qu'il ne s'agit là que de mon interprétation propre, de mon « texte libre imaginaire », et que je ne prétends pas à encore moins de justesse dans la signification que je donne de ce scénario que ne le font Catherine Pochet et Fernand Oury à propos de Miloud (sauf que, dans leur cas, joue l'expérience du terrain de la classe, laquelle de plus est là le lendemain pour réintégrer leur hypothèse dans un circuit de sens).

[851] Je précise bien qu'il s'agit d'une interprétation qui n'a aucune prétention ni à dire la vérité, ni encore moins à dire ce qu'il aurait fallu faire. Je me contente juste de relier des faits qui, présents dans la situation et dans le récit, ne me semblent pas avoir été assez reliés, dans un cas comme dans l'autre.

seule personne qui peut l'être dans la situation, c'est-à-dire celle de Brigitte. Car la demande de « Claude le marteau » résonne, certes, comme une demande de castration symbolique, mais reste ambivalente et symptomatique de la relation incestueuse généralisée de la famille. D'une part, seule la sœur (la scie) semble avoir l'accès direct et efficace au frère (le marteau) ; et d'autre part, conséquemment, là où Claude n'ose imaginer le fait d'aller parler aux parents, alors que Brigitte acquiesce, et apparemment accepte d'affronter l'épreuve. Il semblerait que Claude remette son sort dans les mains et les directives de sa sœur : à interpréter « crûment » le texte libre, on serait presque tenté à dire que pour Claude, seule sa sœur peut le castrer : il reste « dedans » leur relation, et n'a aucun contact direct, immédiat avec la lime qui vient du dehors. La correspondance scolaire représente à ce titre, comme pour beaucoup d'enfants confrontés à une telle angoisse de « couper le cordon ombilical », une occasion (institutionnalisée) de rejouer la partie, d'affronter sur un plan décalé ce principe de coupure qui bouleverse les relations entre tous les membres de cette famille. Dans cette famille, le désir des parents pèse sur les enfants, qui eux-mêmes finissent par pleurer à l'idée que, cette fois, ils pourraient réellement s'éloigner ; au point qu'ils refusent : de ce collage incestueux, ils ne peuvent se départir — et lorsqu'ils vont pour affronter cette séparation, malgré la présence de l'institutrice et leur décision, ils fuient dans les champs. L'angoisse à affronter est trop forte.

Face à cette névrose familiale qui ne relève pas immédiatement de son action, et qui ne peut éventuellement trouver dans sa praxis pédagogique qu'un terrain de médiation, l'institutrice P.I. échoue. C'est-à-dire que Françoise Thébaudin doit bien renoncer à croire « sa pédagogie » toute-puissante… là où elle n'a pas à aller : dans le nœud de vipères. C'est aux sujets concernés de se débrouiller avec leur propre désir, leur propre angoisse et leur propre complexe relationnel. Reprenons la scène. Réussir à « convaincre les parents » relève effectivement de l'exploit ; mais précisément, cette extraordinaire victoire à laquelle les enfants ne pouvaient croire peut les amener à se sentir responsables, coupables d'une telle reddition des Autorités, soudainement dépourvus au point de ne pas supporter l'accès à leur ambivalent désir de partir chez les correspondants. Seule Brigitte semble pouvoir, dans ce complexe familial, s'emparer de cette médiation institutionnelle de la correspondance scolaire et la rendre adéquatement efficace, c'est-à-dire pas

trop, ni trop vite : non pas emporter la décision des individus (cette décision avait déjà été obtenue par l'enseignante une première fois : mais vu les complications de la suite, cet accord demeurait à la surface du dit et des faits), mais faire venir à cette décision des sujets en tant que sujets : des êtres que Brigitte seule, depuis sa place et pour des raisons qui ne regardent que la famille, aura pu amener à supporter leur angoisse. Le sujet de Claude le sait : dans son texte, la lime reste extérieure et ne touche pas directement le marteau (le garçon, le père ?), elle aide là où elle peut aider à déchaîner, à distance, et à l'initiale. Au contraire, tant que l'institutrice voudra le bien des enfants malgré eux, c'est-à-dire tant qu'ils ne sont pas prêts à affronter eux-mêmes leur angoisse, tant qu'elle voudra les pousser à faire ce que seul leur propre désir peut se sentir prêt à affronter, tant qu'elle souhaitera s'introduire et tailler dans ce nœud familial fait de chair et de sang, elle ne pourra qu'écorcher et risquera fort de rencontrer la résistance en bloc des charcutés sans anesthésie. Bref, tant qu'elle se croira assez forte pour produire immédiatement cet acte proche d'une castration symbolique, la lime se prendra pour une scie et s'usera en vain.

Dans la réalité, l'action de Françoise Thébaudin est prise dans l'ambivalence — car, en fin de compte, les enfants arriveront bien le lendemain avec l'autorisation signée par les parents. Que s'est-il passé pour déchaîner ainsi les comportements, et dénouer le nœud ? D'un côté, l'enseignante va « en plein milieu » et vit comme un échec ce qui, effectivement, est un refus par la structure familiale de se laisser dénouer. Mais de l'autre côté, elle reste efficace sur le véritable plan de son efficacité : une fois qu'elle s'est retirée, que ses paroles et sa venue sont remises à leur place, c'est-à-dire à l'extérieur, son acte et sa présence arrivent tout de même à rendre possible le dénouement de l'imbroglio familial. Ce qui joue ici, c'est donc d'une part la place que veut occuper l'enseignante mais qui ne peut se prévaloir de l'efficacité polymorphique de la loi de la classe, et donc d'autre part le renoncement à cette place qui, au contraire, va permettre à la machine de véritablement fonctionner, et de dénouer la situation.

La fonction symbolique d'aide à la coupure que peut remplir l'enseignante, et appelée de ses vœux par le marteau, redevient efficace lorsque c'est Brigitte qui, à la « bonne » place (fantasmatiquement parlant), s'empare de cet outil médiateur. Cette situation témoigne peut-être que Françoise Thébaudin avait

interprété trop *im-médiatement* la demande du petit marteau, et avait voulu trop (bien) faire en remplissant elle-même le rôle de la scie. Ce n'est pas forcément à la personne de l'enseignante de faire un travail qui ne peut parfois être assumé que par la neutralité de la machine-classe, médiatrice entre l'enfant et « ce qu'il a à affronter ». S'il est vrai que l'enseignante joue le rôle de « maîtresse de langage » et qu'elle occupe une place particulière dans le jeu des identifications, elle ne tient souvent cette Autorité que parce qu'elle est l'*institutrice* de la véritable opératrice, de la véritable machine symboliquement efficace : la classe. Or la lime oublie que, si elle veut atteindre la demande du marteau, il lui faut respecter le passage obligé posé par cette demande, passage par la scie, la seule qui puisse parler au nom du petit marteau et s'ouvrir à cette tierce intruse. La lime arrive sans qu'on le lui demande pour proposer ce que personne ne lui a demandé : de l'aide. C'est là que s'ancre l'ambivalence de la demande provoquée, et que la retenue de la part de l'intervenante extérieure doit être d'autant plus grande. Bien que le marteau et la scie soient réellement en demande, en détresse, aucun des deux ne *lui* a demandé quoi que ce soit, lorsque soudain elle vient avec la volonté d'aider : va-t-elle vouloir trop bien faire et tout faire toute seule, ou bien agir en tenant compte des attentes précises du marteau et de la scie ? Ces derniers sont-ils par ailleurs conscients de cette attente ? Dans un premier temps, lors de la lecture du texte libre, l'institutrice entend la demande, et signale que Claude a été entendu ; mais dans le second temps de la visite à la famille, va-t-elle ensuite résister à la tentation de trop bien faire ? Tant que tout se déroule dans la classe, il semblerait que la machine s'occupe d'intégrer Claude, qui se met à bien travailler en équipe. C'est autre chose lorsque l'institutrice de la classe décide de sortir son action hors de son domaine d'autorité : la classe institutionnelle, pour aller immédiatement la situer au cœur de la famille. Or il ne faudrait pas confondre la polymorphie de la Loi de la classe avec une intrusion de l'enseignante dans ce qui reste extérieur au telos d'une praxis pédagogique, intrusion qui peut par ailleurs, comme c'est le cas ici, se faire au nom d'une idée de l'éducation et de la liberté de l'enfant (ce qui correspond à ce que promeut la pédagogie institutionnelle, mais ne relève en soi que de la partie idéologique de la P.I.). La notion de limite n'est pas qu'une question spatiale ; elle est, plus fondamentalement, une question de place et de statut dans l'architecture des

interrelations. Dans une autre situation, l'intervention de Françoise Thébaudin eût pu être efficace ; mais si, ici, on peut considérer qu'elle est sortie de l'aire de la loi coopérative, c'est parce qu'elle a enlevé les médiations qui pouvaient exister entre elle et cette situation familiale pathogène — des médiations que l'on peut repérer dans la mesure où c'est le texte de Claude qui les nomme, en livrant ainsi sa propre interprétation singulière de son histoire, de son complexe familial, et de l'articulation de la machine-classe vis-à-vis de ce complexe.

D'une certaine façon, donc, le vécu d'échec le soir en rentrant de la ferme représente, pour l'institutrice aussi, sur le plan de sa pratique, l'expérience de la castration. Et ce n'est qu'une fois désaliénée des captations imaginaires (« la bonne maîtresse P.I. saura aider, s'investir, prendre des risques… et être plus forte que la structure familiale ? ») que l'efficacité praxique de son geste peut advenir. Car effectivement, quelque chose va être plus fort que la structure familiale : du sujet va parler, va affronter l'angoisse, au seul poste où de la subjectivité peut sans doute s'exprimer : Brigitte. Bref, c'est en « remettant à leur place » les principes d'efficacité que l'on peut leur rendre leur efficacité réelle. Car au demeurant, étant donné la rapidité avec laquelle Brigitte réagit le soir même, la visite de Françoise Thébaudin n'a pas été sans conséquences — mais pas forcément telle qu'elle l'aurait « souhaité », « imaginé ». En effet, la véritable attitude interprétative de l'institutrice, loin de résider dans l'affrontement direct et dans la tentation de « convaincre » par les meilleurs arguments de la Raison, ne réside-t-elle pas au contraire dans son abandon ? Vécu comme un échec sur le plan intime, n'est-ce pas avant tout la véritable reconnaissance que quelque chose dépasse son aire praxique, et plus symboliquement tout cela ne résonne-t-il pas comme un renoncement sur le plan du Moi idéal de la praticienne ? Cet engagement dont elle a fait preuve a réellement aidé Brigitte, qui a pu vérifier la véritable confiance qu'elle peut avoir en l'institutrice de sa classe : ainsi étayée, elle a pu avoir le courage et la force d'affronter l'angoisse à l'état brut, et d'introduire au sein de sa structure familiale paralysée une pincée de différence, d'infraction au repli, tout en soutenant les autres pour qu'ils fassent ce pas, infime et si effrayant à la fois, vers l'ouverture et l'inédit. Bref, grâce à la confiance dans la Loi de la classe, un sujet a pu trouver une place où son action a « fomenté de

l'ouvert » : la praxis de la classe a pu jouer son rôle d'émergence poiétique, qui finira par toucher toute la famille. La puissance de la praxis pédagogique n'a pu se déchaîner que quand l'institutrice a laissé vaincre son imaginaire Surmoi par la loi de la réalité, ce qui lui a permis de vérifier sa véritable maîtrise, situable uniquement à régime symbolique : celle d'instaurer un milieu où les sujets peuvent plus s'aider de la force constante d'une Loi que de l'activisme d'une personne. Alors la praticienne peut récolter les fruits de son effort et voir enfin devenir réalisables tous les effets dont est potentiellement riche la classe qu'elle a institutionnalisée. La classe fera son travail ; la praxis instaurée par Françoise Thébaudin mérite le nom de machine, qui sera allée plus loin que certains désespoirs de la femme désemparée face à des ratés d'un soir, de ceux qui peuvent arriver n'importe quel soir, à n'importe quelle praticienne, mais dont on ne se sort pas n'importe comment, sans maîtrise. La classe et son métier sont la médiation entre l'institutrice et sa « bonne volonté ». Par cette médiation, la classe peut retrouver sa véritable efficacité : le vrai progrès ne se décrète pas, il se construit. L'institutrice aura donc bien le droit de reconnaître son autorité dans le travail de sa machine :

> En mai, il [Claude] aura enfin de courage de répondre : « Voir nos parents ». De là à penser que la classe coopérative aurait, de surcroît, quelques effets jusque dans les familles[852]…

3. Embrayage de l'aire culturelle et de l'aire discursive P.i. autour de la médiation de la machine-classe

La médiation est un concept actif du déploiement de la praxis, mais pas seulement dans son immanence. Elle l'est aussi lorsque son analyse est le fait d'autres praxis.

Je rappellerai seulement ce morceau de phrase de Jean Oury, simple aparté qui contient pourtant tout ce qui vient d'être ici développé :

> Le psychotique — à partir de qui la psychothérapie institutionnelle se structure — (…)[853].

Cet aspect nous permet de comprendre qu'il y a entre la structure de certains sujets (les psychotiques) et la structure de certaines classes des correspondances permettant de véritables travaux sur la dimension du

[852] Françoise Thébaudin, Fernand Oury, *Pédagogie institutionnelle*, *op. cit.*, p.36.
[853] Jean Oury « Place de la psychothérapie institutionnelle » (*Psychanalyse et Politique*, Colloque de Milan, 1973, *in* Oury, *Onze heures du soir à La Borde*, *op. cit.*, (première publication : Paris, Seuil, 1974), p.13.

transfert. Le chapitre sur le Collectif va évoquer cet aspect de la praxis en tant que milieu relié et hétérogène, propre à accueillir des sujets dont le rapport transférentiel au monde et à l'altérité est problématique : le milieu institutionnalisé génère ce que Pankow et Tosquelles nomment les greffes de transfert, par opposition à une relation thérapeutique traditionnelle, en établissement ou dans le cadre d'une psychanalyse. Ce n'est donc pas que par jeu de mots que l'on peut parler de « transferts » entre la nature du sujet que les praxis P.I. visent à accueillir et la structuration de cette praxis elle-même. Plusieurs raisons concourent à une telle homogénéité de structure entre la praxis et son sujet. Sur le plan épistémologique, la praxis de la pédagogie institutionnelle a été influencée par les sciences de l'inconscient. Mais avant tout, sur le plan technique et éthique, la praxis de la psychothérapie institutionnelle et de la pédagogie institutionnelle se sont structurées afin d'accueillir et de respecter le sujet humain, y compris lorsque son rapport symbolique au monde et aux autres est si déconstruit : la structuration du milieu n'a pas pu aller plus vite que le rythme imposé par la rencontre avec de tels sujets, dans les tâtonnements qu'impose toute démarche abductive et téléotique, ouverte sur le contingent. Et ici, au niveau même de l'émergence et de la formation de la praxis, on retrouve la problématique de la médiation. Comme on l'a dit plus haut, la « praxis originaire », qu'il s'agisse de la classe de La Garenne de Fernand Oury ou des conditions de travail de Jean Oury à Saumery, détermine dans sa substance éthique le discours praxique. Dans le cas de la psychothérapie institutionnelle, c'est dans la prise en compte du sujet psychotique que s'ancre le discours praxique, et de cela il sera impossible à sa théorie de s'abstraire. La pédagogie institutionnelle est doublement concernée par ce constat : d'une part elle est profondément marquée par l'expérience de la psychothérapie institutionnelle, et la praxis de la classe est tout à fait comparable à la praxis psychothérapeutique ; d'autre part, la théorie de la pédagogie institutionnelle est elle aussi ancrée de façon irréductible dans sa matière.

i. La classe, médiation et objet de tout discours pédagogique praxique

Aussi, si l'on suit la phrase de Fernand Oury : *(…) or, de ce choix, « on peut parler » (Ce projet étant lui-même un excellent objet M)*, on se rend compte qu'elle n'exclut nullement que le projet de choisir une

médiation et d'en parler, puisse faire l'objet des soins d'une autre praxis : on peut aussi parler hors de la classe, avec d'autres praticiens. Bref, la médiation embraye sur les autres praxis de la pédagogie institutionnelle : réunions, mises au point de monographies, stages de formation, etc. Et en cela, on retrouve l'évocation qui est faites des autres situations dérivées de la classes, à la fin de *Vers une Pédagogie institutionnelle* et de *De la classe coopérative à la Pédagogie institutionnelle* : ce sont des « applications possibles », des continuations, mais qui sont essentiellement nées de la classe, qui reste la praxis originaire. Elle le reste de droit. Pas seulement parce qu'elle est le point sociohistorique où eut lieu initialement cette « durée de non-réponse » d'où a pu émerger la logique praxique.

Dire que la classe est le point praxiquement originaire, c'est affirmer avant tout que le discours qui naît de ce lieu aura la classe pour objet. Le discours se fait autour et à partir d'un objet ; le discours de la pédagogie institutionnelle, laquelle est née elle-même comme une théorisation de la classe coopérative, aura donc pour objet cette classe coopérative. On retrouve ici la ligne de réflexion matérialiste qui a couru tout au long de cette thèse : une boucle s'établit entre la théorie et son objet. Mais l'objet, dans cette enquête, ne saurait être considéré de façon positive, seulement de façon négative, comme ce qui « force » la dialectique qui naît de son contact, et se structure autour de lui « en constellation », pour reprendre l'image d'Adorno — et pourquoi pas, à présent, en atomium[854] ? La classe joue donc, par rapport au discours, un rôle singularisant. C'est sur ce point, l'enracinement dans la praxis de la classe, que je poserai donc, quant à ma description, la singularité du discours propre de la pédagogie institutionnelle. Mais pourquoi, en quoi y a-t-il singularité ? Ce discours n'est cependant pas un discours émis par une seule voix réellement : qu'il donne lieu à une communauté de praticiens qui le reconnaîtront comme valide et comme « le leur », c'est un fait — un fait qui définit la culture P.I. certes ; mais la production praxique du

[854] La question qui reste posée concerne bien sûr la nature du rapport qui s'instaure entre le discours et l'objet. C'est une question qui concernera la deuxième partie de cette enquête, car la notion de circuit praxique doit pour cela être complètement définie dans son extension avant que l'on n'en vienne à établir un schème complexe qui relie discours et objet. Au sein de ce schème, la notion de pertinence jouera tout son rôle (établissant le lien spécifique entre théorie, pratique et objet), mais sans pouvoir se disjoindre ce que notre enquête a déjà imposé de prendre en compte au nom du respect de l'objet : la dimension éthique, et étant donné que cet objet du discours de la pédagogie institutionnelle est imprégné du désir et du sujet, la dimension du sens. Ainsi se construira le schème complexe, le macro-concept de base permettant de rendre compte d'une relation entre le discours et sa praxis : la trilogie sens/éthique/pertinence.

discours naît d'une discussion de ces mêmes praticiens, autour d'un objet commun — encore et toujours : la classe, et son problème quotidien : faire grandir. Ainsi, la classe n'est pas que l'objet du discours au sens d'un objet construit par une théorie ; c'est également un objet de discussion, de communication, autour duquel on peut parler. Bref, la classe, l'objet du discours, est une médiation. C'est là que se loge la singularité : dans l'objet qui sert de médiation à la construction du discours, étant entendu que ce terme de « discours » désigne à la fois l'acte de discourir et le produit de cette activité discursive. Nous avons là l'ébauche d'une définition praxique du discours (qui est à la fois processus, structure organisationnelle et production d'un objet, le tout étant relié de façon complexe : c'est ce que le parcours dans l'ensemble du circuit praxique aura pour charge de décrire). La médiation, dès lors qu'on l'intègre dans une dimension discursive à régime praxique, devient tout à la fois l'objet d'une activité symbolique, l'objet travaillé par cette activité, et l'objet qui en même temps se situe dans une position négative par rapport aux parties prenantes de cette production. Parler d'une aire de discours de la pédagogie institutionnelle, c'est désigner l'aire où la médiation indispensable à tout discours sera la machine-classe coopérative dans toute sa complexité. Ce qui, notons-le en passant, reviendra à faire se rejoindre, sinon dans leurs caractéristiques définitionnelles, du moins dans leur extension, les deux notions d'aire de discours et d'aire culturelle.

Le discours praxique de la pédagogie institutionnelle se singularise par rapport à d'autres productions de ce discours qui, isolées de la praxis de la classe, ne sont plus à proprement parler un discours strictement pédagogique. Deux cas sont à distinguer : les discours qui peuvent développer un discours à propos de la classe, mais centré sur ce qui constitue leur objet propre, leur médiation singulière ; et les discours carrément disjoints de la praxis. Le premier type de discours suppose que l'on a à faire à des discours fonctionnant à régime praxique. Ils peuvent prendre un aspect de la classe pour thème, ils auront beau, comme c'est le cas avec la présente enquête, prendre l'ensemble de la machine pour objet, il ne naissent pas dans la praxis de la classe, et n'y font pas retour. J'englobe dans ces cas de figure les différentes approches des classes coopératives T.F.P.I. qui étudient tel ou tel de ses aspects : inconscient, idéologique, didactique, etc. mais pas la machine, l'atomium dans son ensemble et dans sa spécificité. La classe en tant que praxis

n'est plus la médiation sur laquelle se construit le discours, et grâce à laquelle se construit la communication entre les différentes instances de discours. Si l'on prend par exemple cette enquête, j'ai beau y parler de certaines classes, essayer d'en rendre compte le plus fidèlement possible, cette « classe coopérative » dont je parle est certes une médiation utile lorsque je communique avec des praticiens — mais il ne s'agit pas de la classe, objet de discours qui leur sert de médiation au sein de leur aire culturelle ; cette classe-là n'est pas ma praxis : en cela, à strictement parler, je ne produis pas un discours praxique pédagogique. La médiation qui s'établit entre les praticiens de pédagogie institutionnelle et moi-même, praticien d'analyse du discours, se situe ailleurs. Un ailleurs qu'il faudrait préciser afin de savoir « de quoi l'on parle », et surtout « à propos de quoi » l'on se parler, et il ne sera pas inutile de reposer dans la seconde partie de l'enquête cette question du dialogue entre les différentes praxis de différentes aires culturelles, au sein du champ praxique. En effet, rien n'interdit que la médiation soit tel ou tel de ces objets discursifs cités ci-dessus (l'inconscient, le symbolique, les apprentissages, l'organisation des activités collectives, etc.), aux confins des deux discours praxiques qui se rencontrent. On a vu que la rencontre entre deux praxis était elle-même une praxis. Mais alors, ce n'est plus la classe en propre, médiation de la praxis pédagogique propre, mais cette nouvelle médiation commune qui joue le rôle de garant symbolique de pertinence du discours qui se construit dans cette rencontre entre les deux praxis, mais au prix de donner au discours un autre objet que la classe à proprement parler, et donc de ne plus faire fonctionner le discours sur la classe de pédagogie institutionnelle à un régime praxique strictement pédagogique.

Le second type de discours représente un danger lorsque l'on croit parler de la machine-classe alors que ce n'est pas le cas : je pense ici à ce que pourrait être un ouvrage dogmatique, un ouvrage historique, un cours didactique sur la pédagogie institutionnelle. Le danger, en fait, se dédouble : il n'y a plus de médiation réelle passant par la praxis de la classe (seul un praticien peut tenir un discours praxique quant à sa pratique) ce qui implique que l'on ne dispose d'aucun moyen de s'apercevoir si d'un tel discours disjoint, naîtrait une classe, une machine-classe complexe digne de ce nom. Il ne s'agit plus d'un autre discours praxique, mais carrément d'un discours qui ne fonctionne pas à régime praxique.

ii. La médiation de la classe : un schème éthique du discours praxique

De ce dernier type de discours, on peut conclure qu'il sera impossible à un (éventuel) métadiscours sur la pédagogie institutionnelle de faire abstraction de cette détermination substantielle dans son discours. Il faut toutefois préciser que la notion de métadiscours n'est ici utilisée que faute de mieux : ce sera tout l'enjeu de la relation entre les aires de discours au sein du champ praxique, que de voir en quoi il peut y avoir discours d'une praxis, sur une praxis, à partir d'une praxis, grâce à une praxis, mais qu'il n'y a pas de discours sans praxis de ce discours, que ce dernier ne sort donc jamais de sa relation directe à une praxis : à ce titre, pour pasticher Lacan, « Il n'y a pas de métadiscours », et la relation métadiscursive (une praxis donne naissance à un discours, qui lui-même donne naissance à un discours, etc.) ne témoigne que de l'engendrement multiple et toujours ouvert de discours réels, mais ne fonde pas pour autant une loi de recul à l'infini du principe d'abstraction. « Toujours », si du moins le discours conserve son régime praxique et son exigence de pertinence locale, si, né d'une praxis, il conserve un lien avec son objet : ainsi, la théorie ne partira jamais de cette relation à un objet, à du négatif qui seul peut lui rappeler qu'elle n'est pas toute-puissante, et que sa dialectique ne peut prétendre être pertinente que si elle ne rompt jamais l'amarre avec le négatif pour le mirage de la totalité et de l'identité absolue du rationnel et du réel sous sa seule et abstraite égide. Il ne faut donc pas résoudre la correspondance entre la structure du sujet et la structure de la praxis à des rationalisations. Cette question dépasse, on s'en doute, la seule dimension épistémologique ou théorique, et déborde largement sur le plan de l'éthique praxique, comme le rappelle Jean Oury, dans un entretien avec Aïda Vasquez et Janine Philip. La médiation, c'est la lutte contre le cloisonnement, cette

> (…) lèpre collective. Ce cloisonnement institutionnel, d'une classe à l'autre, d'un groupe à l'autre, véritable frontière (…) développe un système de massification, fait de sérialité. On pourrait illustrer cette notion de Sartre par l'école-caserne : modèle exemplaire de sérialité, de prise en masse dans un pratico-inerte (par opposition au processus des groupes). (…) cette sérialité conditionne l'attitude des enfants qui se comportent comme des moutons, effaçant les vraies différences, la distinction des individus entre eux.
>
> — A. Vasquez : Un enfant qui entre dans ce moule, au bout de deux ans, il n'existe plus ! Il y a un aplatissement même au niveau du langage ; on peut, en l'entendant parler, de quelle classe il est.
>
> — J. Philip : Dans le langage écrit, c'est encore plus net que dans le langage oral.

> — Jean Oury : Il y a un processus de souffrance des enfants et souvent un processus de mort. De souffrance et d'écrasement : écrasement de l'enthousiasme. Ça marque les gens à jamais, selon leur personnalité[855].

Il s'agit bien d'un problème éthique, c'est-à-dire qui vient jouer à hauteur de l'ethos influençant le discours de la praxis, discours au sens de la surface structurale autant que des différents discours individuels émergeant de cette aire culturelle. Ce problème abordé dans sa dimension d'action institutionnelle amène à établir des médiations au niveau de la structure d'ensemble de la praxis :

> Il est évident que l'analyse des psychotiques nécessite une *médiation*. Tout rapport direct est désorganisant et souvent extrêmement dangereux.
>
> On peut dire que c'est l'ensemble des systèmes qui règlent les institutions dans le collectif, qui forment *la médiation institutionnelle*. (…) Notons que ce que nous appelons rapport direct est celui qui prévaut aussi bien dans la relation soi-disant psychanalytique d'un psychanalyste sans expérience avec un psychotique, que les rapports de copinage, d'amitié, fondés sur le bon sens, le « ça va de soi », toutes dimensions qu'on voit fleurir dans l'anti-psychiatrie « officielle » et de nombreux journaux de plus en plus décadents qui semblent préluder sous une forme à peine voilée à une hyperségrégation totalitaire. Ceci pour dire que la véritable relation de sympathie n'exclut pas, bien au contraire, une vue diagnostique fine de celui à qui elle s'adresse[856].

Mais cela ne peut être ici qu'affirmé sans véritable étayage : ce sera développé lorsque l'on pourra statuer sur ce qu'est une théorie praxique. En ce qui concerne le problème de l'éthique sur le plan d'un ethos praxique et de ses liens avec un discours structurant les paroles, influant sur la demande des sujets (cf. chapitre sur le Collectif), la fonction de la médiation prend une importance encore plus grande.

Fixer la médiation de la pédagogie institutionnelle sur la machine-classe n'est pas établir un parangon quelconque : c'est simplement signer l'origine d'un ethos du discours de la pédagogie institutionnelle, et désigner sa singularité de point de vue, autant dans sa complexité que dans ses limites. Par exemple la thématisation du rapport à l'inconscient n'est pas aussi poussée et précisée dans les monographies de pédagogie institutionnelle qu'il ne pourrait l'être dans un discours praxique dont l'objet (objet médiateur) serait l'inconscient lui-même et non la classe : Fernand Oury lui-même le reconnaissait, qui se retenait de livrer dans les monographies certains détails touchant de trop près tel ou tel sujet concerné, ne se

---

[855] Jean Oury, entretien avec Aïda Vasquez et Janine Philip, *in* Oury, Pain, *Chronique de l'école-caserne*, *op. cit.*, p.407-408.
[856] Jean Oury, « La Notion de sujet dans la pratique de la psychothérapie institutionnelle » *in* Oury, *Psychiatrie et Psychothérapie institutionnelle op. cit.*, (première publication : *Recherches* n°11, janvier 1973) p.290.

reconnaissant pas le droit de devenir « farfouilleur d'inconscient » — ce qui ne l'empêchait pas, dans les faits, d'avoir mis au point une qualité d'écoute analytique, dans ses groupes de travail, lesquels restaient par ailleurs guidés par le telos pédagogique, par opposition au groupe Balint traditionnel. Il s'agit donc ici d'une limite au sens épistémologique et pratique : là s'arrête sa législation, c'est-à-dire son travail, même si ses effets peuvent aller beaucoup plus loin, en dehors de la classe, bien après le passage de l'enfant dans ce milieu) et que certains jugent également une limite au sens négatif. La médiation de la classe se voit conférer, dans le discours de la pédagogie institutionnelle, le statut d'origine de la détermination éthique, mais une origine au sens praxique du terme : point qui lance et relance en permanence le discours et son travail d'analyse. Cette médiation de la classe, en tant qu'elle est la détermination cruciale, originaire de la substance éthique du discours, peut donc prétendre à la place structurale centrale que Lacan nomme « le point de capiton », par référence au point de capitonnage qui dans un fauteuil vient piquer la surface du dessus sur le fond du siège, point par rapport auquel toute la surface de tissu voit sa forme déterminée. Nous verrons cela lorsque nous en viendrons à étudier le discours de la pédagogie institutionnelle proprement dit, dans la seconde partie de cette enquête. Voilà en tout cas pourquoi les instituteurs, pédagogues et auteurs, voient dans les classes leur trésor, comme le dit René Laffitte : « Notre trésor, ce sont les classes. Tant que nous les faisons vivre, et qu'elles produisent des monographies, la pédagogie institutionnelle vit. Dès qu'il n'y a plus de classes, il peut y avoir des livres, des cours, des instructions officielles, tout le monde peut tirer la pédagogie institutionnelle vers n'importe quoi. Mais rien ne remplacera l'existence de ces classes. »

Et pourtant, sans ce discours de la pédagogie institutionnelle, sans les outils théoriques, pratiques, et les repères culturels qu'ils représentent, sans leur hypothèse à la base de chaque situation de la classe, il serait impossible de comprendre comment la praxis de l'enseignant peut exister et se déployer. Se reproduit à ce niveau, entre praxis et aire culturelle, la caractéristique bifrons observée dans l'immanence de la praxis elle-même, et qui rend indissociables le pragmatique et le transcendantal, tout en faisant s'inverser l'ordre de leur implication réciproque, selon qu'on la prend sous l'angle des faits (c'est des classes qu'est née la

pédagogie institutionnelle) ou sous l'angle de la logique de l'émergence du complexe (c'est de la présence efficace du discours de la pédagogie institutionnelle que peut, ou non, naître une classe). Cette relation ne sera, elle aussi, analysable de façon satisfaisante qu'une fois effectué l'ensemble du circuit praxique.

iii. Le fonctionnement abductif du discours praxique : médiation nécessaire à la praxis de la classe

La classe est une médiation qui constitue une caractéristique profonde du discours de la pédagogie institutionnelle : elle joue au niveau de sa substance du contenu, je l'ai déjà fait remarquer et l'on pourra le voir de façon plus complète dans la seconde partie de cette enquête. Je tiens seulement à mettre en valeur la fonction médiatrice de la situation de la classe, de la praxis, dans l'élaboration du discours pédagogique.

Le meilleur exposé d'une telle valeur de la classe dans la pratique pédagogique reste sans doute l'importance que Catherine Pochet et Fernand Oury lui reconnaissent, lorsque leur but principal est de contrer les risques d'enlisement de l'enseignante dans les relations spéculaires, fascinantes ou harassantes, qui pourraient ne plus lui faire voir que Miloud, et l'empêcher ainsi de l'entendre. Cet extrait nos offre une description de la praxis dans l'étagement de tous ses niveaux logiques, depuis l'immanence du quotidien de la classe jusqu'au niveau abstrait du discours analytique. Les deux auteurs notent :

> *Trois corollaires intéressants*
>
> — Se polariser sur la classe évite de se polariser sur le « cas ». Si apparemment, les symptômes n'intéressent pas, *l'enfant va chercher autre chose* pour se faire entendre. Et il trouvera… si le milieu est « riche d'occasions » (Deligny) et si les moindres réussites s'inscrivent (Freinet et sa pédagogie de la réussite).
>
> — « Ce qui m'intéresse, moi, instituteur, ce n'est pas toi plus qu'un autre, c'est le fonctionnement de cette classe. Tu es concerné, comme les autres, mais *tu n'es pas spécialement visé.* »
>
> Ne m'intéressant pas particulièrement à tel enfant, je risque moins d'être piégé — et de le piéger — dans un transfert incontrôlable.
>
> — Même s'il ne participe guère, l'enfant en difficulté est dans la classe et, sauf imprévu, en sécurité. Des lieux existent où ses demandes peuvent être entendues (…). La coopérative peut répondre. Rien ne presse. L'urgence disparaît. *Je récupère du temps.* Je peux attendre. Au besoin, le moment venu, j'interviendrai.
>
> Si la classe fonctionne, ce qui insiste va pouvoir émerger, au Conseil ou ailleurs, se formuler, se dire, passer par « les défilés du signifiant », prendre forme et sens. Non satisfaite, la demande va se reformuler, changer d'objet… Psychothérapie ? Peut-être. Toujours est-il que, parfois, on ne sait trop comment, sans que personne n'intervienne, « ça s'arrange tout seul ».
>
> Voilà pourquoi nous disons : « d'abord la classe. Soigner le milieu. »
>
> Nous n'avons pas dit que ce travail, nécessaire, était toujours suffisant[857].

[857] Pochet, F. Oury, J. Oury, *« L'année dernière j'étais mort », signé Miloud, op. cit.*, p.136.

Ce qui est « passionnant », c'est le « cas » : l'inverse du problème intégré dans le milieu, médiatisé par la vie institutionnalisée. Pour maîtriser cette « passivité », il faut se détacher dans la pratique et dans la situation, de ce « passionnant », afin de rester vigilant à la machine. Cela ne signifie pas une négation du vécu passionné que l'on peut avoir dans le quotidien, mais seulement un refus de la tendance « naturelle » induite par cette attitude « captivée » à ne plus être médiatisée, c'est-à-dire reliée au reste de l'atomium afin de ne plus être seulement une « passion ». Il faut médiatiser cette passion, c'est-à-dire travailler l'objet de cette passion. Délicat : ça peut devenir Un cas « passionnant » en théorie peut devenir handicapant pour le reste de la machine. Il faut donc un lieu qui accueille cette passion « théorique », à la fois la laisse déferler dans des moments d'association libre et songe toujours à la relier aux autres lieux de la praxis de l'enseignante : l'écriture de la monographie[858], l'organisation de la classe, etc.[859] Son accueil neutre caractérise l'analyse de la classe : à partir des discussions, un mouvement s'enclenche en deux phases. Le premier est l'interprétation, l'hypothèse discursive de ce qui se passe ; le second est la réintégration d'une telle hypothèse dans la classe. Ce circuit praxique est insécable. La citation qui suit évoque une des situations évoquées en fin du chapitre « Le symbolique dans la classe ».

> Il semble que, sans rien dire, elle lui parle — gestes, attitudes, regards ? — et que Miloud entende ce qui n'est pas dit. Ainsi, reprenant l'épisode le plus aigu avons-nous *imaginé* le discours sans paroles à Miloud adressé :

---

[858] La monographie, en plus d'être une production, joue un rôle de médiation (elle est donc une institution) qui utilise le désir du sujet mais le symbolise et l'aliène à un faire — en l'occurrence une théorisation, une modélisation. Son importance sera donc, on le devine, cruciale elle aussi pour définir la substance éthique du discours de la pédagogie institutionnelle.

[859] Des ouvrages de pédagogie institutionnelle, c'est sans doute celui de René Laffitte, *Une Journée dans une classe coopérative* qui témoigne le mieux de cette importance accordée à la machine-classe. Le livre est comme la monographie de la classe, et constitue, dans l'ordre de présentation de cette classe, le renversement le plus fidèle à la pratique : contre les perversions « exemplarisantes » que pourraient contenir, à la lecture, les « cas » d'élèves, c'est avec soin, respect et émotion vis-à-vis du quotidien machinique que se déroule le livre, qui n'est centré ni sur un problème précis (la Loi dans la classe), ni sur un programme théorique (« la » pédagogie institutionnelle), ni sur un trajet d'enseignant (*Pédagogie institutionnelle*), mais sur la machine elle-même. Le « passionnant » (la monographie, l'épique, etc.) passe au second plan (ce qui ne veut pas dire qu'il est négligé), et c'est le machinique qui apparaît, ce qui n'est présent en général, dans les écrits de pédagogie institutionnelle, que sous le statut d'atomium sous-jacent. Ici, le sous-jacent est comme épochéisé : il n'est pas présenté « en soi » (ce serait une absurdité), mais le jeu d'optique propre à l'atomium fait varier les places, et la machine est au premier plan, là où elle était généralement mise à l'arrière plan. Par exemple, le livre commence par une description de la mise en route de la classe : ce n'est qu'ensuite, afin de donner un fond de compréhension à ce qui vient d'être narré, que l'auteur en vient à donner la monographie de Luc l'emprunteur, ou de Yolande la grande : c'est sur un fond existentiel que la machine praxique prend tout son relief. Non que les autres livres dé pédagogie institutionnelle ne prennent aussi en compte ces dimensions, mais ils le font soit à un niveau microstylistique soit à un niveau de l'idéologie de la forme (à l'échelle de l' « esprit d'ensemble » de l'ouvrage) : leur but propre est toujours la mise en avant d'une autre dimension (la loi, la mise en place comme récit, la modélisation théorique, l'effet thérapeutique). Ici, c'est la machine qui est le but propre du récit.

> *« Tes histoires de caca ne m'intéressent pas et ton petit frère guère davantage. Toi-même, tu ne m'intéresses pas plus qu'un autre.*
>
> *Ce qui m'intéresse, moi, institutrice, c'est que la classe fonctionne. Or, si tu ne guéris pas de ce petit frère, la machine est coincée donc j'interviens. Mais ce n'est pas une affaire entre toi et moi : je ne suis pas là pour t'aimer mais pour t'aider à t'en sortir afin que la classe redémarre.*
>
> *Tu as très bien compris que je suis la maîtresse de tous les enfants. »*
>
> Toujours référé à la classe, ce discours se révèle opératoire. Catherine peut alors attaquer : « Comment va ton petit frère, Miloud ? »
>
> Elle n'est pas séduite par le cas Miloud. Elle veut que la classe coopérative « guérisse » Miloud. Elle sait que pour cela elle doit s'intéresser à la classe et non à Miloud. Branchée sur les institutions, libre de Miloud, elle peut parler à Miloud.
>
> Rien de cela n'a été calculé, réfléchi. En apparence, ça s'est fait tout seul, naturellement. C'est la structure de la coopérative — ce que nous appelons la machine institutionnelle — qui a situé les partenaires dans le groupe, réglé les distances et rendu possibles les transferts indispensables.
>
> « L'insu, source de toute efficacité » (Deligny). Rappelons qu'il ne s'agit là que d'un jeu d'hypothèses et que notre texte libre imaginaire ne se prétend pas analyse du contre-transfert[860].

Ce texte libre imaginaire, discours sans paroles, est une construction de la part de Catherine Pochet et de ses collègues, ici agent du discours culturel P.I. Nous sommes ici dans de l'imaginaire, une construction qui ne dépasse pas les lieux communs de la Pédagogie institutionnelle, et qui ne fait des personnages de la monographie que des êtres culturels (le Miloud ici « manipulé » n'est qu'une hypothèse abductive, et non le Miloud réel) ; seule la personne qui signe Catherine Pochet, institutrice qui retourne dans la classe, sujet qui plus tard d'ailleurs refusera de s'étendre au sein du groupe sur son évidente relation transférentielle avec Miloud (attitude que l'on respectera : la praticienne est par ailleurs assez au fait de sa propre intimité pour être au clair avec cela, et régler son attitude en conséquence), et auteur de son ouvrage, seule « cette » Catherine Pochet peut dire ce qu'elle a vraiment dit. L'important est ailleurs : cette reconstruction est une construction hypothétique qui tente de modéliser et de donner sens à ce qui se passe, non afin de dire la vérité sur cela mais afin de faire acte d'interprétation, au sens lacanien du terme, et de revenir au sein de la praxis. Cette hypothèse, presque un artefact produit par la praxis d'élaboration, appartient au protocole de la monographie, et est ici décrite et développée ouvertement ; mais dans la majorité des cas, elle ne sera qu'une hypothèse posée, une fonction remplie en un moment du circuit praxique, de façon à ce qu'elle fasse circuler le sujet de l'institutrice et que celle-ci puisse établir entre elle-même et la situation dans

[860] Pochet, F. Oury, J. Oury, *« L'année dernière j'étais mort », signé Miloud, op. cit.*, p.139-140.

laquelle elle s'enferme une distance symbolique, c'est-à-dire une médiation. Ce « texte libre imaginaire » reviendra donc dans la classe sous forme d'outil hypothétique, de médiation silencieuse : il ne sera pas « dit » (une interprétation, surtout quand elle est pertinente, peut avoir les pires effets sur les sujets concernés), mais jouera néanmoins comme ethos dans la substance du contenu de toute énonciation relevant du discours culturel P.I., tel que Catherine Pochet le convoque à cet instant, dans ses attitudes et ses mots au sein de la classe. Il va permettre de déclencher une production de parole, émanant du sujet Catherine Pochet : « Comment va ton petit frère ? » Ce qui fait bien de l'enseignante un sujet de la structure de discours de la pédagogie institutionnelle, qui joue pour elle à la fois comme structure de lecture, d'interprétation, mais également de poièsis. Cet ultime moment de l'effet de discours de la pédagogie institutionnelle sur la classe ne peut advenir que dans la pratique, où il trouve soit sa vérification, soit la preuve de ce qu'il n'est pas un discours instituant pertinent pour cette classe (qu'elle n'est pas une praxis instaurée par une pédagogie institutionnelle) : ce n'est que si cette production du sujet fait effet sur Miloud que ce dernier se révélera lui aussi pris dans le filet institutionnel de la classe, et donc susceptible d'une aliénation aux effets de discours de la pédagogie institutionnelle (et non pas à ce discours lui-même). C'est bien ce qui arrivera, puisque la fameuse question fera elle-même office d'interprétation dans la situation, et que Miloud pourra s'en servir pour sortir, et avec quel succès, de sa phase de régression.

La médiation est ce qui lance ce que l'on pourrait appeler une logique triadique de la praxis. En introduisant une première fois un tiers au sein d'une relation duelle, elle lance tout le processus symbolique que la praxis a pour tâche technique et éthique ensuite d'entretenir. Ce processus croît ensuite selon une logique imprévisible à l'avance, presque à l'image des cristaux de sel, mais dont la structuration en atomium de la classe tente de canaliser la progression en fonction de sa propre problématique locale : la vie d'une classe primaire coopérative. Cette image de l'atomium accorde une large place à « l'effet boule de billard » : cet aspect de la logique de l'atomium peut être éclairé par l'étude de la dégénérescence des triades

dans le système peircien[861]. Cette thèse se limite à l'étude de cette logique au sein de l'atomium ; or pour saisir véritablement toute l'ampleur, la spécificité et les singularités locales de l'effort praxique pour structurer institutionnellement ces processus triadiques, il faudra attendre la deuxième partie de cette enquête. J'emploie le terme de « triadique » à dessein : en effet, la relation qui s'établit entre le discours et son objet grâce à un tiers peut rappeler par bien des points la logique triadique du triangle sémiotique de Peirce ; non que les deux soient identiques (la sémiose peircienne établit une relation entre un objet, un signe et un interprétant), mais différents points font converger les deux logiques en vue d'une étude du processus praxique de construction de la valeur. Tout d'abord, la structure ouverte sur une suite d'interventions de l'interprétant fait que la relation entre le signe, l'objet et l'interprétant n'est, chez Peirce, jamais figée et toujours en évolution, ce qui semble en tout point correspondre à la vision praxique du rapport du discours à l'objet. Objet de connaissance, objet de discours, mais aussi, dans le cadre praxique, objet de la poièsis humaine, c'est-à-dire, en d'autres termes : ce qui relève de la valeur et du sujet. En ce qui concerne la valeur, mes propres points de départ en matière de sémiotique (Hjelmslev relu par Molinié) ont déjà annoncé les perspectives de travail dans lesquelles cette enquête est menée. En ce qui concerne le sujet, c'est là le point qui pourrait sembler le plus délicat, étant donné que toute dimension psychologique est mise entre parenthèse par la sémiotique peircienne ; mais n'oublions pas que notre propre approche du sujet reste pour l'instant dans l'orbe de la pensée psychanalytique de Lacan, qui est elle aussi dépsychologisée ; de plus, les travaux de Michel Balat sur les fondements sémiotiques de la psychanalyse nous aideront en temps voulu à penser cette relation fondamentale entre d'une part la construction de la sémiose dans ses rapports avec la logique de l'inconscient, d'autre part la praxis comme production de la valeur symbolique et éthique, et enfin le sujet du sens. Mais ce n'est, encore une fois, qu'après avoir repéré toutes les étapes logiques du circuit praxique que notre modélisation du processus structural de production praxique de la valeur pourra rencontrer l'approche sémiotique afin de proposer une théorie du sens proprement praxique.

[861] Michel Balat, *Les Fondements sémiotiques de la psychanalyse. Peirce après Freud et Lacan*, Paris, L'Harmattan, Ouverture philosophique, 2000, p.98. Cf. également « L'atomium de la machine-classe ».

Mais la structure de la praxis de la classe ne suffit pas à elle seule à expliquer ce qui a pu jouer. Il faut également prendre en compte la structure du discours praxique. Celui-ci, dans son efficacité d'analyse et de relance de la praxis, obéit ici à une logique que, en suivant la lecture de Peirce par Michel Balat, on peut nommer inférentielle. Le stade de l'imagination du « texte libre imaginaire » constitue sa phase abductive, c'est-à-dire la position d'une interprétation hypothétique. Ce n'est pas dans la catégorie du vrai ou du faux que l'on peut juger de sa justesse, mais en la resituant dans un savoir, un circuit qui va passer ensuite par les phases de déduction (chaînes conséquentielles mettant l'hypothèse en opposition ou en harmonie avec ce que l'on sait, ou vérifie, de l'objet), et de l'induction (moment qui, des certitudes fondées sur l'abduction initiale et qui sont déductivement développées, mènent « à la certitude mesurée que nous offrent les caractéristiques habituelles du champ considéré ») :

> L'abduction est donc une sorte d'organisateur de rencontre ; elle ouvre un champ de possible, préparant la « rencontre » inductive avec les existants. Ainsi c'est bien à ses fruits que l'on jugera l'hypothèse. La tiendrions-nous pour vraie ou pour fausse qu'une chape empêcherait ses conséquences de croître. Vraie, elle ne serait en son fond qu'une tautologie. Fausse, elle nous fermerait la voie qui y conduit. Ni vraie, ni fausse, elle sera vague, indéfinie, nous ne cesserons d'y remonter, comme à une source[862].

Mais il faut bien se rendre compte d'une chose. Nous étions partis de la classe comme médiation du discours praxique qui ancre ce dernier dans un rapport singularisant avec son objet. Ici, ce à quoi nous arrivons, c'est à l'hypothèse produite par ce discours, cette abduction, comme « source » à laquelle on remonte : le discours est devenu la médiation entre la praticienne et sa classe, symétriquement à la situation où la classe était une médiation entre la praticienne et son discours. Il y a bien un circuit praxique, dans lequel chaque élément est médiation pour l'autre : la praxis ne serait rien sans discours qui l'analyse, et le discours ne serait rien sans praxis qui le force.

On peut dire, au sortir de ce parcours, que la médiation joue, pour le discours praxique, le même rôle que le matérialisme institutionnel jouait pour la structuration de la machine organisationnelle praxique : elle est son matériau et son schème organisationnel (sa source d'énergie proprement institutionnelle).

[862] Michel Balat, *Psychanalyse, logique, éveil de coma. Le Musement du scribe*, Paris, L'Harmattan, Ouverture philosophique, 2000, p.55.

Reprenons le raisonnement. La médiation est un matériau, un « objet » du discours praxique, tout d'abord. La médiation est en relation étroite avec les objets formels et manifestes qui apparaissent dans le discours du groupe, puisque tout ce qui passe dans la parole d'un sujet a besoin d'un objet médiateur pour être dit, et actualise pour cela les structures de langage de la classe (cf. le statut des paroles de Guilhem) : tout ce qui constitue la topique de la culture du groupe prend d'emblée un statut médiateur. Le fait de la médiation est la caractéristique propre que la pédagogie institutionnelle impose aux classes qu'elle met en place : institution et médiation se rejoignent pour favoriser la lecture et la maîtrise du milieu. Étant donné que la praxis est aussi un traitement sémiotique du donné contingent, cette structuration que représente la praxis joue également sur un plan langagier. Mais à l'échelle locale de la praxis, parler de langage en soi ne vaut que pour évoquer une dimension abstraite : si la structuration agit sur quelque chose, c'est sur un discours. Ce discours est propre à cette praxis. L'action structurante du milieu (à travers les repères que construisent et situent les sujets grâce à l'institutionnalisation du milieu) est présente à titre d'ethos dans la formation du discours ; et dans les formations du discours, c'est-à-dire dans la sémiotisation du monde et les productions culturelles du groupe, elle se retrouve sous forme de substance du contenu. À ce titre, la médiation « imprègne » l'ethos du groupe, ce qui donne à la médiation d'emblée cette place que j'ai nommée, à la suite de Molinié, « substance du contenu » des discours produits dans l'aire culturelle de ces classes. On peut même dire qu'il s'agit d'un élément éthique proprement « P.I. », dans la mesure où ce recours aux mots, au symbolique, à la Loi, est la marque de toute classe de pédagogie institutionnelle : la médiation, une fois intégrée à l'analyse de ce discours P.I., en devient, pourrait-on dire, un lieu générique. Et de la médiation comme matériau du discours praxique, nous en sommes venus à la dimension de schème. Ce qui correspond au vaste spectre de son rôle dans la praxis, qui va de l'institutionnel au culturel : la médiation est le schème poiétique de la praxis, celui de son déploiement et de son existence, dans sa dimension pragmatique.

Ainsi, par la médiation, une première boucle dans la polymorphie du concept d'institution est atteinte, qui permet de relier entre elles les sphères constitutives de la praxis, que nous avons étudiées dans la

première partie de thèse : le symbolique, la singularité et les interrelations entre ces singularités autour d'un objet commun. Des interrelations qui ne se peuvent penser de façon isolées, tant au dedans de la praxis, qu'au sein du circuit plus large qu'exige le mouvement d'analyse permanent par lequel naît le discours de la pédagogie institutionnelle. La singularité de ce discours en tant que discours praxique de la P.I. se définit dans son rapport à la classe, qui en représente à ce titre la médiation et l'objet propres. Quant au circuit qui se crée entre le discours et la situation praxique, il fait de ce discours, à son tour, une médiation entre l'enseignant et sa pratique. Bref, le circuit praxique s'origine dans le moment matériel des classes coopératives, mais en rend indissociables les autres lieux de l'aire culturelle de la pédagogie institutionnelle. En son sein, la qualité circulatoire est assurée par la médiation, cette figure symbolique de la « polyboucle » nécessaire au fonctionnement de toute machine praxique. La médiation est la boucle poiétique de la praxis par excellence, étant à la fois celle qui toujours redéploie le mouvement et donc la création de néguentropie, et celle qui toujours maintient la continuité du circuit, sans laquelle aucune organisation de soi ne serait concevable.

En d'autres termes, ce qui, au sortir de ces deux chapitres sur la machine-classe, m'autorise à parler d'une première boucle stabilisant le polymorphique concept d'institution, c'est qu'à présent cette boucle est considérée dans ce qu'a de propre le traitement de ses matériaux multiples par la machine pédagogique institutionnelle, *à régime praxique*.

Chapitre bouclant.
Le schématisme du Collectif.
L'hypothèse abductive d'un champ transcendantal pragmatique

Fragments d'un discours psychothérapeutique

La psychothérapie institutionnelle et la pédagogie institutionnelle, c'est la même chose[863].

*

Ces dislocations, ces glissements, ces choses abruptes tassées dans le silence : chaos, ténèbre, mort ; ces choses trop pleines de bruits, ces conglomérats de paroles. *Le schizophrène crie le silence pour naître au simulacre* : sa seule chance de survie.

Peut-on créer des lieux qui l'accueillent ; des lieux autres que la Mort, que les musées de la Mort. Comment vivre « avec » ? Comment éviter ces sinistres méprises où, par bonne conscience « d'animation », on ne produit que des Arlequinades ; sous couvert de sexe, du bon sexe, on fomente une gigantesque perversion collective. Le plaisir devient la voir royale, multicolore, de la mort. Arlequin, ou la mort masquée. Par méconnaissance de la Mort, on crève dans ces milieux de plaisir extrême : la Mort est escamotée. Pierrot, l'enfariné, fait crever sa Colombine en lui chatouillant les pieds. Applaudissement de mains d'os. Organisation collective d'un évitement éperdu[864].

*

Nous voici dans la vie quotidienne. Enthousiasmes, monotonie, stéréotypies, lassitude : épaisseur humorale, atmosphère lourde ou diaphane, rencontres ratées. Nous sommes comme des taupes, à la vision faible, aux oreilles assourdies. Chacun fait son petit boulot institutionnel ; chacun creuse son chemin, poussé par des forces obscures, dans un contexte massif dont l'infini n'est qu'une erreur de perspective.

[863] Jean Oury, entretien avec l'auteur.
[864] Jean Oury, « La Psychose, l'institution et la mort », *in* Jean Oury, *Onze heures du soir à La Borde*, Paris, Galilée, « Débats », 1980 (première publication : *Matière et Pulsion de mort*, Colloque de Milan, 1974, Paris, 10/18, 1975), p.45-46.

Horizon borné par des corps, par des choses et par le niveau limité de notre existence. Nous n'irons pas plus loin que là où nous en sommes. Loin de s'arranger lorsque nous sommes en groupe, tout ça se réduit encore plus. La pulsion de Mort domine ces ensembles : uniformisation, hiérarchies pesantes, immutabilité ; tressage de plates-formes, de boucliers rassurants. Chacun fonctionne dans son domaine, arrimant ses semblables dans des territoires imperméables. (…) Nous nous agitons, soumis aux idéologies variables, complices d'une répression tranquille (…). Même si des marginaux crachent dans nos assiettes, ça ne nous dérange guère ; ils sont là pour nous rassurer de la justesse de nos limites, agents secrets du Pouvoir dont nous sommes les servants. *C'est ça notre univers, où la folie est forclose*. Culture de fantasmes standardisés, complémentarités prescrites qui s'emboîtent, forteresses familiales, scolaires ou médicales, l'inconscient est discipliné, choisi sur la grille du temps, annihilé. L'inconscient n'existe pas ici ; il n'a pas sa place. Aucun lieu n'est prescrit pour lui. Toute théorisation est vouée à disparaître si elle reste enclose dans cet univers.

Mais à certains moments de l'Histoire des cris viennent déchirer cette quiétude. Des cris qui sont des Demandes, des cris qui viennent d'ailleurs, des cris errants, des cris perdus. (…) la pulsion est là, à fleur de peau, recouverte d'une dentelle fragile, démasquant l'imposture de notre position. C'est là qu'intervient le choix, la décision, l'Éthique, décision impossible parce que aliénée, aussi bien dans la politique que dans le langage. Le « dire » est en effervescence et nous sommes confrontés à cette détresse : sans recours (*Hilflosigkeit*), insoluble.

C'est une *passion éthique* qui nous fait demeurer dans cet espace : l'espace d'accueil d'un lointain, d'un impossible. Cet accueil de l'inapparent, du non encore dit, met en question notre assise, notre confort. Sorte de Mimésis qui s'effiloche, se ramifie dans des zones précaires ; échafaudages fragiles, belvédères en carton, qui jalonnent des sentiers, des clairières : lieux insolites faits de virgules et de contrepoints. Ces lieux sont à déchiffrer dans leur propre déchirure (…) à moins qu'un souffle organisationnel disperse à tous les vents ces frêles constructions. (…)

C'est à ce niveau-là que l'abord de la psychose nécessite une lutte politique constante. (…) *La Psychose, l'institution, la Mort : rencontre inévitable de trois cartes fondamentales avec lesquelles il faut apprendre à jouer*. La règle du jeu n'est pas l'Amour mais le Désir. L'acte thérapeutique n'est pas un acte d'Amour ; c'est un acte diacritique qui empêche la coalescence de la Mort, de la Mère et du Désir. (…) C'est ce point d'ébullition, ce point de naissance du désir dans la discorde, qui peut cristalliser le fantasme, le tisser à partir de rien, dans une mise à mort radicale des contrats de signification, dans une passion démesurée pour l'inutile, le non-monnayable. (…) Mais il faut être là, à l'instant même, disponible, vigilant, vivant[865].

*

Ce type, il n'est pas dans le temps, d'ailleurs, le temps, ça n'a pas d'évidence, on peut dire que c'est une grâce de Dieu. Mais il y a une substructure du temps, qui est la patience.

« Dans la patience, acquiers ton âme », dit Luc. Relis le quatrième discours édifiant de Kierkegaard.

(…) Il ne faut pas demander : Alors, tu l'as enfin, ton âme ? Mais non, elle est dans la patience.

De cinq minutes en cinq minutes, tous les jours, je fabrique avec ce schizophrène de l'attente. Oh, il faut faire attention à ce mot ! Il y a deux mots, en allemand, qui opèrent une distinction : *Erwarten*, qui est « attente de quelque chose », et *Abwarten*, « attente de rien », comme l'attente d'un colis en souffrance. Un schizophrène, c'est plutôt un colis en souffrance. Jour après jour, on peut créer un point d'attente,

[865] Oury, « La Psychose, l'institution et la mort », art. cit., p. 53-54.

situé sur une ligne de démarcation entre les deux attentes, et ce point est l'ébauche, l'ombre, de ce que serait un point de symbiose, de rassemblement, qui le ferait entrer, ce type, dans l'espace-temps[866].

[866] Marie Depussé, Jean Oury, *À quelle heure passe le train… Conversations sur la folie*, Paris, Calmann-Lévy, 2002, p.30-31.

I.
Position du Collectif : articuler deux aliénations

Cette enquête n'a cessé de faire référence au « Collectif ». Que signifie ce terme, tel que l'entend Jean Oury ?

1. Ce que n'est pas le Collectif

Ce qui relève du Collectif, c'est ce qui permet que toutes les dimensions anthropologiques soient prises en compte et traduites structuralement et finissent par construire la praxis comme une situation structurée à partir du phénomène l'institutionnalisation, et en tant que volonté d'action (éthique). Ces deux points ont occupé les deux précédents chapitres, étudiant la construction de la machine institutionnelle en vue de favoriser l'interpénétration entre le singulier, le sujet, et l'efficacité machinique de cette praxis, c'est-à-dire l'interpénétration entre la structure et le sujet : cette interpénétration est le lieu où se construit l'éthique praxique. Et c'est la vie d'une telle interpénétration qui constituera la partie consacrée aux relations entre culture et sujet. Cette interpénétration visée, cette ultime et indispensable caractéristique de la machine praxique, c'est la présence ou non d'un Collectif au sein du milieu qui va en décider.

Il s'agit d'un substantif et non d'un adjectif. Il ne s'agit pas d'un synonyme de « groupal » ou de « commun ». Oury emprunte ce terme à Lucien Bonnafé, qui avait employé l'expression « Collectif de soins », mais, comme le dit Tosquelles, Oury a en vue de

> (…) lui donner une tout autre valeur structurante (…) le fait que celui-ci constitue essentiellement le « vecteur de la dimension de soins »[867].

Le Collectif n'est pas « quelque chose » : il s'agit à la fois d'une qualité dans l'organisation du groupe et d'une dimension dont la présence se note surtout par l'apparition de dysfonctionnements pathologiques lorsqu'elle n'est pas prise en compte et respectée. Ce terme désigne non l'organisation matérielle, mais la dimension transcendantale qui « double » la structuration proprement dite d'une praxis, et qui permet

[867] François Tosquelles, *Éducation et Psychothérapie institutionnelle*, Mantes-la-Ville, Hiatus, 1984 (réédition), p.65.

qu'un accueil puisse être fait, au sein d'une structure sociale, à ce qui relève du singulier, du négatif et du sujet. Cet accueil ne signifie pas seulement la prise en compte de cette singularité comme but, mais l'imprégnation du processus d'institutionnalisation même par cette singularité.

Sur le plan de son approche conceptuelle et théorique, le Collectif n'est pas isolable comme objet, et ne peut que s'abstraire des structures d'organisation et de vie d'un groupe : le collectif n'est accessible que par un mouvement d'analyse de la situation, et n'est donc jamais donné. En effet, le Collectif ne peut être considéré comme une présence donnée au même titre que le sont les dimensions étudiées dans la partie précédente, comme un « universel anthropologique ». Pour autant, lorsqu'il s'agit de comprendre comment une praxis peut émerger, se distinguer d'une situation de champ macrosocial, et perdurer en tant que telle, le Collectif n'est pas une donnée seconde : il fait partie des conditions de possibilité de toute praxis. C'est tout l'enjeu de la construction de la machine que d'intégrer théoriquement à la structuration de la praxis cette analyse permanente, afin de « vérifier » si l'hypothèse d'un Collectif, hypothèse abductive, est vérifiée par les événements occurrents dans la classe[868]. Ce circuit est évoqué, dans cette présentation de sa dimension « infondée » et cependant indispensable :

> *Donc, c'est à ce niveau-là, à partir de ces différents paliers, qu'on doit pouvoir organiser quelque chose de l'ordre d'un accès à ce qui est spécifique de la psychose.* Comment peut on avoir accès au champ transitionnel ? Ça n'a aucun sens, cette question. Mais c'est peut-être parce que ça n'a aucun sens qu'il faut essayer de la poursuivre, parce que si l'on avait vraiment accès au champ transitionnel ça détruirait le champ transitionnel[869].

Comment penser la place du collectif au sein de la machine praxique, cette machine fondée sur un matérialisme dont chaque nouveau chapitre a reconnu une région supplémentaire ? Au sein de la machine

[868] De cette analyse permanente, l'avatar le plus connu dans le domaine universitaire reste à ce jour « l'analyse institutionnelle », qui d'ailleurs reconnaît en Tosquelles l'un des premiers, sinon le premier de ses théoriciens. Mon étude ne va cependant pas suivre le chemin de l'analyse institutionnelle, pour trois raisons : il s'agirait d'une étude épistémologique spécifique trop lourde à mener de front avec la mienne ; la naissance des classes que j'étudie ne s'est pas à proprement parler inspirée du champ de l'analyse institutionnelle, même si elles en ont été très proches (historiquement, c'est même l'influence inverse que l'on pourrait observer) ; enfin le concept de Collectif, tel qu'il définit en propre la psychothérapie institutionnelle, et la pédagogie institutionnelle telle qu'elle est pratiquée par les auteurs et les enseignants convoqués dans mon étude, s'est construit dans un milieu théorique et pratique historiquement distinct de la branche du mouvement qui donna naissance à l'analyse institutionnelle, et qui fut plutôt imprégné de l'œuvre de Raymond Fonvieille, avec ensuite l'arrivée de personnalités telles que Lourau, Lapassade et d'autres. Cela, évidemment, ne m'empêchera pas de faire, au fil de mon enquête, mon miel des propositions théoriques propres à ce courant, qui connut il est vrai son apogée surtout dans les années 70 et 80.

[869] Jean Oury, « Finalités conscientes et inconscientes des institutions » (La Force (Dordogne), Fondation John Bost, 1977), *in* Oury, *Onze heures du soir à La Borde*, *op. cit.* (première publication dans la revue *Notre Prochain*) p.260-261.

praxique, et comme cela a été annoncé dès « l'atomium de la machine-classe », le Collectif correspond en fait, selon Oury, à une « machine abstraite », dans le sens où le concept de « machine » est utilisé en cybernétique, c'est-à-dire

> [ce qu'on appelle en cybernétique des machines abstraites de type 3] c'est-à-dire que chaque élément, disons chaque usager, est soi-même pris à la fois comme producteur et comme pièce de la machine. On est « en situation », comme dirait Sartre, mais bien plus concrètement. Du fait même qu'on est là — à condition d'être proche du Réel — on est soi-même combustible et pièce de la machine. (Coll 188-190)

Cette dimension de la machine, Oury l'explicite dans un cas particulier :

> [ce qu'on appelle en cybernétique des machines abstraites de type 3] c'est-à-dire que chaque élément, disons chaque usager, est soi-même pris à la fois comme producteur et comme pièce de la machine. On est « en situation », comme dirait Sartre, mais bien plus concrètement. Du fait même qu'on est là — à condition d'être proche du Réel — on est soi-même combustible et pièce de la machine. C'est par ce processus qu'il y a possibilité de mettre en question l'aliénation étatique. Ça ne veut pas dire qu'on va la supprimer, mais on pourra avoir une articulation qui permettra une sorte d'*auto-agencement*, pour qu'il puisse y avoir une possibilité collective de tenir compte de sujets psychotiques. Ça peut sembler abstrait, mais on pourrait donner des exemples par centaines, de façon très précise[870].

Partant de là, le Collectif n'est pas identifiable à nombre d'autres concepts pourtant proches :

> La machine abstraite, le Collectif, est-ce que c'est de l'ordre de ce que Tosquelles appelle la « *polyphonie* » et les multiréférences, la multidimensionnalité ? Non, car ce ne sont que des effets de cette machine abstraite.
>
> Est-ce que c'est ce que Félix Guattari appelle la « *transversalité* » ? Là aussi, ça ne peut être qu'un effet.
>
> Et les *rapports complémentaires de Dupréel*, dont on fait grand cas ? Ce n'est qu'un effet.
>
> Alors, est-ce qu'il y a un modèle, au sens de la théorie des modèles ? (…) Il [Badiou] parle d'un ensemble : l'ensemble des instances. J'en avais souvent parlé avec le groupe de pédagogie. L'ensemble des instances : avec l'instance dominante qui répartit les places et les fonctions dans l'ensemble. (…) Ce n'est pas ça. C'est simplement un des aspects possible (…).
>
> Est-ce que c'est l'Autre de l'ensemble social comme dit Sartre ? Non. Qu'il y ait un processus dialectique, oui, mais ce n'est qu'un effet.
>
> Est-ce que c'est quelque chose de l'ordre d'une aperception gestaltiste ? Est-ce que c'est la théorie de la forme ? Est-ce que ce n'est pas quelque chose qui puisse, en changeant l'aspect des choses, modifier la configuration ? Ou quelque chose qui se rapproche de l'élaboration de Lévi-Strauss à propos de la structure : ce qu'on appelle un *ensemble d'invariants* ? Je dis « non ». (…) Ce n'est pas ça, car c'est justement ce qu'on essaie de mettre en place, une distinctivité efficace, non pas dans le sens du phonologisme, mais dans la problématique de *l'effet de sens*[871].

---

[870] Jean Oury, *Le Collectif. Séminaire de Sainte-Anne, Cahier n°1, 4è année*, Paris, Éditions du Scarabée-CÉMÉA, L'ouverture Psychiatrique, 1996, p.188-190.

[871] Oury, *Le Collectif*, *op. cit.*, p.24-25.

Tentons donc de procéder de façon matérialiste : Qu'est-ce qui a pu mener Jean Oury, avec Tosquelles et quelques autres, à faire cette hypothèse abductive d'une présence, dans leur praxis dont décidément rien des approches psychosociologiques traditionnelles n'arrive à rendre compte, de ce « Collectif » ? Quel dispositif ont-ils pu mettre en place pour faire de cette abduction un principe de poièsis machinique ?

2. Le sujet et le milieu : soigner de l'imaginaire, accueillir le réel, aliéner au symbolique

Par rapport à l'ensemble de la machine praxique et de ses différentes activités machiniques, on a à faire avec le Collectif à une autre des dimensions de la production machinique : une machine à travailler l'aliénation. Cette tâche est apparemment commune à toutes les autres facettes de la praxis que nous avons décrites jusqu'ici ; en fait, si elle est le telos de chacune, si chacune aide à rendre effective, sérieuse et durable cette « désaliénation », le Collectif est ce qui va prendre en charge en propre cette tâche. Et néanmoins, on l'a dit, si le Collectif a une présence, s'il couvre sous son chef un ensemble de propriétés observables (ou non) dans la phénoménalité des faits machiniques, témoignant en faveur de l'hypothèse abductive faite quant à la présence de ce Collectif, il ne s'agit pas moins d'un champ transcendantal. « Champ transcendantal pragmatique » certes, dit Oury— peut-être faudrait-il dire « pragmaticiste », au sens peircien du terme : c'est par ses effets que ce champ se définit[872]. 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 qualité, il 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. Aussi, ce premier repérage de la présence du Collectif va devoir repasser par des phénomènes que l'on a déjà rencontrés, et dont les dimensions anthropologiques et les catégories organisationnelles de la machine ont rendu compte déjà par et pour elles-mêmes. On aura l'impression que ce chapitre répète les précédents, et que le champ notionnel du Collectif et ceux des autres composantes de la machine praxique se confondent. Mais ils ne se confondent pas, sinon peut-être dans leur extension : plus précisément, le Collectif, en tant que champ

[872] Michel Balat, *Les Fondements sémiotiques de la psychanalyse. Peirce après Freud et Lacan*, Paris, L'Harmattan, Ouverture philosophique, 2000, p.38.

transcendantal rendant possible le fonctionnement du régime praxique, « double » le champ de fonctionnement de la machine. C'est déjà, en soi, la présentation d'un trait définitionnel du Collectif ; mettons-le en attente pour plus tard, et refaisons en attendant ce parcours dans la praxis qu'il nous invite à reprendre, sous l'angle privilégié de la notion d'aliénation.

Voici un texte qui résume le programme du Collectif : une machine à traiter l'aliénation ; y sont présentes les principales catégories que l'on va repérer à l'œuvre dans la mise en place d'un Collectif, ainsi que les dimensions matérielles de l'enjeu de cette mise en place et de sa préservation :

> Le Collectif Psychiatrique devrait être une grande Machine où le temps de l'Histoire se singularise en Historial. Ceci pose le problème de ses assises, de sa matérialité, de ce que nous nommions il y a une dizaine d'années l'assiette du Collectif. Nous la posions dans sa dimension de Transfini. L'aleph zéro du collectif est cet espace de « l'Historico-Mondial » (Kierkegaard) qui sans cesse fait pression : pression des événements, pressions des idéologies, pression de l'État, pression de la mode, pression de temps qui courent. Il est ce par quoi s'historicisent les événements locaux, à condition que leur ensemble sémiotisable, structure sémique qui se clôture, devienne support, travaillé, d'une limite. Nous pourrions parler d'une incessante « limitisation », faisant jouer entre elles les parties d'un ensemble, matérialisées par les instances, gardant comme point de mire la puissance du continu, éclosion possible d'un nouvel « état de choses », coupure, mise en actes d'un nouveau transfini, celui du désir et de la singularité du sujet. (…) Chaque instance est un « centre » de lecture. La psychothérapie institutionnelle vient de Catalogne, par François Tosquelles. Elle en garde cette dimension de déchiffrement du monde, préservant dans chaque point de structure une valence polysémique, articulant dans sa matérialité l'avènement du signifiant dans le chatoiement d'une « semblance » indépassable. C'est donc par l'institution de structures collectives de gestion, de rencontres, de parole que le signifiant se manifeste[873].

i. Soigner le milieu, avant toute chose

Le Collectif est une façon de penser l'action sur le sujet du milieu dans lequel évolue toute institution à régime praxique. Il s'agit d'éviter de tomber dans certains travers manichéens et simplistes de la conception des relations entre individus et milieu, qui mènent bien souvent à une inefficacité thérapeutique, voire à une nocivité psychologique dans les rapports entre le sujet, le groupe et l'établissement.

> Ce n'est plus l'opposition absolue, ni le « moulage » passif, forcé ou hasardeux, entre milieu psychiatrique ou interrelationnel et folie que nous devons avoir en vue dans nos analyses et dans nos agissements. Il s'agit d'une véritable articulation, dans laquelle il sera possible de délimiter la forme de l'action médicale et

[873] Jean Oury, « Psychothérapie institutionnelle et Sémiotiques » *in* Oury, *Onze heures du soir à La Borde*, *op. cit.* (première publication *in Psychanalyse et Sémiotique*, Colloque de Milan, mai 1974, Paris, 10/18, 1975), p.33.

> la place du médecin, en même temps qu'on définit les systèmes de forces agissant dans chaque article et sur les surfaces d'application[874].

Cet impératif caractérise la psychothérapie institutionnelle dans l'histoire du mouvement psychiatrique contemporain : l'un de ses postulats est que le milieu influe sur le « malade », et que la structure d'accueil et de relations au sein des services sont autant à soigner, et à travailler en permanence, que les pathologies strictement individuelles dont souffrent les internés. Par ce travail sur « l'ambiance », il est possible de traiter la pathoplastie, c'est-à-dire la pathologie propre au milieu, liée à la structure de ce dernier et à ses influences sur le sujet.

> Nous nous permettons de souligner ces premières phrases de son rapport[875], parce que, d'une part, on était habitué à voir dans l'action de l'entourage comme une sorte de moule, dans lequel les facteurs pathogéniques s'inscrivent d'une façon relativement passive, d'où la notion de pathoplastie qu'Oury lui-même évoquait[876].

Oury définira lui-même la pathoplastie comme :

> (…) la création par l'ambiance de la symptomatologie morbide. D'où le rôle souvent pathogène de ce qu'on appelle « la banalité de la vie quotidienne ». S'intéresser à ces détails, c'est différent de ce qu'on appelle « le psychosomatique », qui suppose un clivage bien propre entre le corps et la psyché. (…)
>
> Évidemment, ça ne relève pas de la « logique du général » (au sens où l'entend Peirce)[877].

ii. Lier aliénation sociale et aliénation transcendantale à la folie

Soigner le milieu autant que le sujet, c'est prendre en compte toutes les aliénations qui pèsent sur ce dernier, sans les considérer a priori comme disjointes et indépendantes. Le Collectif appartient donc à une approche de l'aliénation humaine généralisée. Non dans le but d'en proposer une théorie unifiée, mais afin d'en préserver la polymorphie, et de ne jamais négliger tout ce qui entre en jeu dans la complexité d'une situation humaine.

> Le Collectif, ce serait peut-être une machine à traiter l'aliénation, toutes les formes d'aliénation, aussi bien l'aliénation sociale, chosifiante, produit de la production, que l'aliénation psychotique[878].

---

[874] Tosquelles, *Éducation et Psychothérapie institutionnelle*, *op. cit.*, p.59-60.
[875] Tosquelles fait ici référence à « Analyse de l'entourage immédiat du malade dans le cadre de la thérapeutique institutionnelle », rapport de Jean Oury au Congrès international de psychothérapie de groupe de Zurich, août 1957, suivi du Congrès international de psychothérapie de Barcelone, texte est repris in *Psychiatrie et Psychothérapie institutionnelle*, p.35sq.
[876] Tosquelles, *Éducation et Psychothérapie institutionnelle*, *op. cit.*, p.59-60.
[877] Depussé, Oury, *À quelle heure passe le train…, op. cit.*, p.315.
[878] Oury, *Le Collectif*, *op. cit.*, p.26.

C'est d'un souci de distinction entre deux types d'aliénation du sujet que part la réflexion sur le collectif : aliénation sociale et aliénation psychique.

> Ce point est-il le point de tissage, d'entrecroisement de ce qui représente ce que massivement nous pouvons appeler le « psychos » et le « socius »[879] ?

Mais ce souci ne correspond ni à la partition hermétique entre social et psychique ni à une tentative de réunion entre ces deux types d'aliénation, qui restent aux yeux d'Oury irréductibles (à l'inverse de ce qu'a pu présenter, entre autres, *Capitalisme et Schizophrénie* de Deleuze et Guattari).

> Rappelons, par exemple, la description faite par Daumezon (…) de ce point crucial et hasardeux où le malade pouvait résoudre son conflit « dans l'aliénation mentale, ou bien dans l'adaptation sociale », laquelle, bien sûr, est un autre type d'aliénation. En réalité, il nous semble utile de s'apercevoir, avec Oury, que parmi nous se glisse souvent un certain confusionnisme entre ces deux notions de l'aliénation. Souvent, quand on les distingue, on les oppose comme des « objets » d'une « autre » nature sans mettre l'accent sur ce qu'Oury appelle « leur articulation dialectique ». Ça va très loin : d'après Oury, c'est dans cette articulation dialectique que la psychothérapie, et, avec elle, toute la psychiatrie se place[880].

La naïveté serait de croire qu'une telle approche vise à éliminer toute aliénation. On a vu dans la partie précédente que c'était en vue d'une aliénation symbolique toujours plus fine que travaillait l'institutionnalisation des relations au sein de la classe. Sur ce point, Jean Oury s'était très tôt opposé au programme de « désaliénation » que L. Bonnafé fixait à l'action institutionnelle : conceptuellement, il est tout aussi utopiste de vouloir éliminer totalement une aliénation de type sociale que de croire qu'un travail thérapeutique peut mener à autre chose qu'un affinement de la relation constitutive de notre double aliénation au langage et au réel. Qui plus est, un tel idéal de sortie de tout cadre confinerait soit à la barbarie, soit à la folie[881]. D'où, dès le début, une très grande méfiance de la psychothérapie institutionnelle et de la pédagogie institutionnelle vis-à-vis des différentes tentatives de les annexer aux mouvements d'anti-psychiatrie et de pédagogie libertaire. Ce positionnement théorique sur l'aliénation vise à poser le débat à un niveau qui n'est ni strictement « psychologique » ni strictement « sociologique » ; reconnaître ces terrains et leurs lois spécifiques d'aliénation du sujet à leurs structures ne mène généralement pas à poser la

[879] Jean Oury, « Notes et variations sur la psychothérapie institutionnelle » *in* Jean Oury, *Psychiatrie et Psychothérapie institutionnelle, traces et configurations précaires*, Paris, Payot, Traces, 1976 (première publication *in Recherches*, n°2, février 1966) p.154.
[880] Tosquelles, *Éducation et Psychothérapie institutionnelle*, *op. cit.*, p.59-60.
[881] Qui ne sont pas pour autant similaires, évidemment ! Je renvoie pour cela à leur analyse à toutes deux comme des sorties du mondain (selon la sémiotique de Molinié), effectuées dans « Le symbolique dans la classe ».

question de l'articulation de ces différentes pressions sur le sujet ; d'où le déplacement qu'effectue Oury vers le symbolique, et qui place d'emblée la question de l'aliénation à un niveau anthropologique.

> C'est encore dans son rapport de Zurich qu'Oury essaie, trop brièvement — et d'une façon trop condensée, hélas ! — d'établir une certaine topologie des forces qui sont mises en jeu dans le groupe thérapeutique, « il faut essayer d'en tirer les lois qui règlent les ensembles ». Mais ceci n'a rien à voir avec un système de physique social. « Il s'agit d'un ordre humain où les lois n'existent que comme l'expression d'un ordre symbolique : le signifiant. » Et il précise que l'origine de cet ordre symbolique est l'échange : clef de voûte de toute description ethnographique[882].

La croisée de ces deux aliénations désigne ce que la partie précédente a désigné comme l'anthropologique. C'est déjà la reconnaissance d'une place, aussi tentant soit-il par ailleurs d'enfler en son sein la composante imaginaire : la place du sujet humain. Il n'y a aliénation que par rapport à un point dépendant de cette force aliénante ; le sujet émerge à la croisée de plusieurs aliénations. Le Collectif désigne ce qui permet à une organisation groupale de prendre en compte ce point nodal, complexe, du sujet, au lieu de le scinder d'emblée selon le paradigme disjonctif.

Sur le plan de la praxis, l'apport spécifique de la psychothérapie institutionnelle à son champ de pratique consiste dans la mise en place du milieu et des relations de façon à respecter une telle singularité. En effet, ce déplacement de l'aliénation vers la dimension symbolique, Oury l'effectue très tôt et dans le sillage des premiers textes de Lacan, mais avec une préoccupation des groupes et des situations réelles au sein des établissements qui n'était pas un des points centraux de la clinique lacanienne. La psychothérapie institutionnelle est une réflexion qui s'ancre dans un milieu, dans une pratique propre, et qui est à ce titre forcée à prendre en compte les phénomènes de groupe et d'organisation sociale : ainsi, non seulement dans le thème mais dans le rapport qu'elle établit entre sa pratique et sa théorie, la pensée d'Oury et de Tosquelles (parmi quelques autres) est matérialiste.

> Ça va loin, parce qu'il nous semble qu'Oury ne fait pas seulement une critique fondée d'un certain nombre de psychiatres qui partent d'un certain confusionnisme entre aliénation sociale et folie, mais elle vise aussi beaucoup de psychothérapeutes et probablement la psychanalyse elle-même. Ce serait au bénéfice de la thérapeutique institutionnelle, dont Oury dit que « par une technique du milieu (le médecin) arrive à éclairer des zones de la personnalité de chacun qui seraient restées à tout jamais dans

[882] Tosquelles, *Éducation et Psychothérapie institutionnelle*, *op. cit.*, p.61.

> l'ombre ». Puis Oury cerne cette technique en disant qu'elle « tend à créer des systèmes de médiations (comme dans l'articulation de genou, les ménisques) contrôlées médicalement entre l'ensemble du personnel de l'hôpital et l'ensemble des malades »[883].

La reconnaissance théorique de l'articulation entre les différents types d'aliénation aboutit sur le plan pratique à la mise en place de médiations, afin de disposer des systèmes grâce auxquels le sujet, au point d'articulation de ces forces, peut ne pas être seulement sujet à leurs frottements, sujet de douleur, mais sujet nodal. Une telle mise en place ne peut pas être considérée comme « naturelle », automatique. Elle est symbolique, dans la mesure où cette mise en place appelle une analyse et une théorie de la pratique ; mais également dans la mesure où la notion même de médiation permet au sujet de se déprendre des relations imaginaires duelles et de communiquer avec autrui « à propos » d'un objet commun. C'est pourquoi Oury rappelle dit de cette mise en place que

> (…) ça ne peut se développer de cette façon spontanée que s'il y a des systèmes matériels (comme l'imprimerie par exemple), des structures, qui font qu'on parle à propos de quelque chose, d'autre chose ; autrement dit des structures indirectes, ou, comme disait Kierkegaard, de double articulation. (…) Et c'est « à propos de », que collectivement on peut parler de choses qui étaient les plus intimes, qui ne le sont plus, mais ce n'est pas pour autant qu'elles sont détruites[884].

La notion de double articulation n'est pas directement référée à sa définition en linguistique structurale, mais dans ce cas précis, plus proche de ce qu'est la notion de médiation dans son acception situationnelle. Dans la mise en commun se construit ensuite une possibilité de construction collective de communication sur le mode du symbolique, ce qu'Oury appelle une « consistance » :

> (…) une « consistance », laquelle implique constamment une sorte d'évidence cognitive intersubjective transcendantale. C'est-à-dire, non pas simplement : « Ah ! tu es d'accord ? », mais quelque chose à élaborer (…). Il me semble que, si on veut parler du Collectif, c'est à ce niveau qu'on doit se placer, et non pas à un niveau empirique[885].

Notons bien que l'on n'est plus seulement en train de décrire la construction réelle du milieu institutionnel, mais bien l'articulation « abstraite », logique, qui mène d'une situation figée à un Collectif.

> C'est une sorte de machine à faire passer d'un système de non-dit, et même de non-élaboré, à un système de paroles. Si l'on voulait être plus précis, on pourrait dire qu'il s'agit d'accéder à un système d'inscription,

[883] Tosquelles, *Éducation et Psychothérapie institutionnelle*, *op. cit.*, 59-60.
[884] Jean Oury, « L'Angoisse et l'École » (Propos recueillis par Lucien Martin le 5 février 1976) *in* Oury, *Onze heures du soir à La Borde*, *op. cit.*, (première publication dans les *Cahiers pédagogiques*, n°156), p.152-154.
[885] Oury, *Le Collectif*, *op. cit.*, p.44-45.

> qu'on peut appeler d'inscription du dire, et c'est à partir de là qu'il peut y avoir de la parole qui tienne, de la « parole pleine » comme disait Lacan il y a vingt ans. Ce système d'inscription demande une double articulation, même matériellement[886].

Cette problématique de l'inscription d'un dire et de la production d'une parole sera reprise dans la phénoménalité de l'organisation de la classe comme visée thérapeutique et dans sa vie culturelle comme formation topique. Mais doublant ces étapes et les soutendant, il faut repérer ce qui permet de travailler la qualité de la situation de départ, et de traiter le rapport aliénatoire dans lequel est pris le sujet. D'une part, le Collectif est une « sorte de machine », c'est-à-dire la mise au point d'un outil analytique, qui révèle les points d'aliénation, étape primordiale en vue de les traiter. Ce mouvement de dire/entendre peut, dans une première phase, être vu comme une mise en valeur de la potentialité sémiotique inhérente à toute situation de contact entre de l'humain et du monde. Mais cette mise en valeur est elle-même une activité sémiotique, car travaillant à optimiser une valeur : en cela, il y a bien pénétration de l'être de la situation par la praxis par l'effort d'analyse. La praxis voit là l'une de ses premières prises sur l'aliénation que la situation de départ fait peser sur le sujet : le sujet devient de moins en moins passif dans ce rapport aliénatoire, et s'empare de plus en plus des outils qui lui permettront de faire embrayer ce donné sur un mode symbolique. C'est à cela que vise la mise en place de la machine institutionnelle :

> Il faut mettre en place une véritable construction, une production au sens marxiste du terme (ça rejoint l'auto-production) grâce aux « opérateurs » essentiels que sont les textes, l'imprimerie… Après, ça fonctionne tout seul. Machine qui produit ses bielles, son matériau et son charbon ! C'est la machine des langages abstraits[887].

D'autre part, cette construction n'est pas que technique, elle devient éthique. On peut parler d'éthique à tous les sens du terme. Dans le sens « structural » où l'action praxique imprègne l'ethos de la situation, et où la notion de pathoplastie vise à repérer les pressions aliénatoires proprement sociales ou ambiantes. Mais également dans le sens « moral » de respect du sujet, l'objet de la psychothérapie institutionnelle restant avant tout l'accueil du désir et de l'angoisse, principales voies d'accès à l'aliénation psychique. Respecter le sujet, c'est éviter toute détérioration de son état existentiel. Toucher à l'angoisse représente

[886] Jean Oury, « L'Angoisse et l'École », art. cit., p.152-154.
[887] Jean Oury, « L'Angoisse et l'École », art. cit., p.152-154.

l'enjeu le plus grand permettant à la personnalité de se tenir dans un état de relative et précaire unité, qui sont parfois d'une extrême fragilité, mais cela représente également le risque le plus grave de transformer l'accès au sujet en une destruction et un écrasement de structures. Aussi, mettre au point des approches médiatrices entre les individus, c'est permettre la neutralisation autant que faire se peut des mirages moïques par des dispositifs symboliques.

> Ce n'est pas une précaution artificielle. Si on veut parler de l'angoisse sans mettre en place de tels systèmes, alors là, c'est vraiment de la sauvagerie ! (…) Une fois posés ces systèmes du collectif institutionnel [la « véritable construction, production au sens marxiste du terme » citée *supra*], on peut alors parler de l'angoisse sans danger, car elle sera métabolisée ; ça devient une sorte d'énergie morcelée, elle peut être traitée sous forme de « petite monnaie[888] ».

On retrouve ici les articulations anthropologiques évoquées à propos de la place du Symbolique dans la classe comme circuit d'échanges, et qui ont accompagné la construction de la machine médiatisante.

iii. Lutte permanente pour défiger l'imaginaire de champ

On l'a vu, la distinction entre imaginaire et symbolique repose sur le figement ou non de la personne dans des postes, images ou rôles : que peut signifier une telle volonté de figement appliquée au milieu ? Dans le cas de l'école, c'est Tosquelles qui résume peut-être le mieux la chose :

> Au fond, c'est ça l'école-caserne, un système complètement individualiste ; il y a l'instituteur, et le groupe des élèves avec un seul homme en face. (…) Mais, aujourd'hui, à la place du groupe, on trouve la société anonyme. Il n'y aura pas d'école-caserne si on veut faire du groupe[889].

Par « faire du groupe », Tosquelles : entend mettre en place un milieu institutionnalisé qui ne se limite pas à de la gestion des relations intermoïques. Cela permet selon lui que les deux tares bloquant toute évolution et tout passage du sujet au sein des différents lieux que lui propose la classe soient efficacement combattues, et à travers elles l'individualisme monadique régnant dans un milieu où, pour tout principe liant, on ne trouve que l'anonymat du groupe. Ces deux tares définissent l'image de l'école à hauteur de champ macrosocial, en tant qu'établissement. Dans son cadre, on observe le phénomène hiérarchique, qui entraîne la chosification des statuts (cf. l'invention des notes pour les fonctionnaires par Thorez en novembre 1945) Au sein de la structure des relations, un tel tableau se traduit par des inhibitions, de

[888] Jean Oury, « L'Angoisse et l'École », art. cit., p.152-154.
[889] Fernand Oury, Jacques Pain, *Chronique de l'école-caserne*, Paris, François Maspero, « Textes à l'appui », 1972, p.383.

l'empêchement, symptôme et émotion[890], bref tout ce qui appauvrit les attitudes subjectives en postures moïques. S'ensuit une stéréotypie des comportements, qui renferme doublement les individus dans des rôles par amaigrissement des possibilités réelles d'articuler des réponses et des stratégies singulières face à un donné. Concomitamment, les structures hiérarchiques déclenchent une angoisse liée à une relation de surmoi entre les individus ; leur piège est alors de mettre les personnes en position d'être détentrices de ce qui va représenter le Surmoi : l'incarnation d'un pouvoir imaginaire (le supérieur, c'est-à-dire par ordre décroissant « Le » Ministre, « L »'inspecteur, « Le » directeur, « Le » maître) : « subtile technique d'aliénation, astuce sociale pour faire d'une personne un paratonnerre[891]. » Cette « infiltration du surmoi » provoque comme un effondrement au niveau inconscient. Pour se manifester, le Surmoi nécessite une double articulation — ici, entre l'établissement et l'État. C'est au contraire sur une double articulation entre l'institution et le Collectif que reposerait la praxis, afin de brancher l'activité des individus non sur une aliénation imaginaire, mais sur une aliénation symbolique. Dans le cas de l'éducation, des structures de champ sont effectivement porteuses d'une telle pathoplastie ; on peut donc parler d'une influence pathogène structurelle du milieu sur tout sujet. Ainsi en va-t-il des effets de la hiérarchie, faisant naître un type de relation transférentielle suraliénant. Un travail institutionnel, d'analyse et d'action, visera précisément à défaire le nœud d'une telle aliénation, dans le cadre de la classe. La confusion fréquente entre établissement et institution révèle bien, dans la conscience de ceux qui la font, l'absence de distinction dans les deux régimes de fonctionnement, entre l'institution entendue au sens habituel de norme hiérarchique imposée par le champ du pouvoir et vidé de sens, et l'institution entendue au sens anthropologique d'instauration d'un cadre symbolique. Dans la seconde, il y a la présence d'un Collectif. Ce Collectif et son dispositif d'analyse et d'instauration visent à lutter contre la dérive vers le figement à régime social.

[890] Jean Oury, Séminaire de Sainte-Anne, séance du 20/2/2002 – Oury reprend ici une élaboration lacanienne, à propos du chemin qui mène, par la détérioration du milieu, de l'acting out aux passages à l'acte.
[891] Séminaire de Sainte-Anne, séance du 20/2/2002.

Voici, à titre d'exemple, le programme d'une telle action, dans le cadre déjà décrit de la classe de Catherine Pochet, cadre dont la structuration, que nous avons eu à maintes reprises l'occasion de vérifier l'efficacité poiétique, est une réponse praxique à la nocivité de l'aliénation dénoncée :

> Conséquence de cette structure verticale, une seule relation possible, un seul transfert autorisé : l'amour du chef, l'amour du censeur. (…)
>
> Mais l'écolier s'aperçoit que l'instituteur-adjoint n'est pas le maître : il obéit à l'inspecteur, lui-même représentant d'un pouvoir lointain, mystérieux, invisible : Dieu, la Patrie, le Parti ou le Peuple souverain.
>
> Déplacement : l'objet change, le transfert demeure. (…)
>
> Et voilà notre bon maître invité à contrôler vingt-cinq relations duelles simultanées dans lesquelles il est fortement impliqué (multiplier par vingt-cinq la relation ne change pas sa structure binaire). On lui demande en outre de contrôler ses propres « contre transferts » autrement dit d'être conscient de son inconscient. Et, bien sûr, en fin d'année, il veillera à la liquidation de ces transferts : les enfants ne doivent-ils pas accéder à l'autonomie ?
>
> Vaste programme qu'aucun psychanalyste sérieux n'oserait proposer mais qui, implicitement, sous-tend la demande sociale d'éducation.
>
> Résumons-nous : l'École sous sa forme traditionnelle promeut par sa structure un type de transfert et un seul.
>
> Et répétons-nous : ce qui fait problème, ce n'est pas le transfert (…) et pas davantage son caractère ambivalent. Ce qui fait problème pour nous, c'est son caractère massif, qui peut être dévastateur. (…)
>
> Les deux partenaires risquent donc de s'aimer/haïr et de se mettre en danger.
>
> *Cette relation duelle asymétrique* n'est pas sans en rappeler un autre (…) : la relation du nourrisson dévorateur, démuni, impotent, à la mère archaïque fantasmée comme toute puissante, dispensatrice de vie et de mort. À ce niveau, on ne peut guère parler de relation d'objet qui supposerait une image du corps distincte, séparée de l'environnement et aussi un sujet désirant[892].

La lutte se fait contre le massif et l'exclusif d'un seul type de relation, ici transférentielle. Or, il s'agit d'une tendance des relations observable dans tout groupe intégré au champ éducatif actuel : ce n'est après tout qu'une version locale du principe d'entropie qui marque tout organisation vivante. Une force d'inertie finit par emporter tout l'édifice si l'on n'y prend garde ; c'est là le danger d'une doxa excessivement dominante au sein d'un groupe. Là encore, l'une des caractéristiques de la présence du Collectif se remarquera au défigement permanent des évidences dont font les frais les opinions trop massivement partagées. Il s'agit du visage symbolique de la lutte contre l'entropie que représente l'invasion par l'imaginaire des structures du groupe.

---

[892] Catherine Pochet, Fernand Oury, Jean Oury, *« L'année dernière j'étais mort », signé Miloud*, Vigneux, Matrice, 1986, p.123-124.

> Il semble que, justement, dans l'ensemble des gens du « Ça va de soi », il y ait une propension, plus ou moins exploitée, à l'*imaginarisation* des choses ; c'est-à-dire qu'il y a une sorte de glissement de tout ce qui peut se manifester de l'ordre de « l'Idéal du moi », vers le niveau du « moi idéal ».
>
> (…) Ceci met en question, diacritiquement, la prévalence d'un certain registre : celui du symbolique. Or, la résistance à cette fonction diacritique, c'est de faire verser tout ce qui peut se distinguer, tout ce qui peut s'unariser (c'est-à-dire tout ce qui peut faire apparaître des points spécifiques), de le faire glisser dans l'imaginaire, de l'enfourner dans l'imaginaire. C'est ce que j'appelais tout à l'heure l'imaginarisation de ce qui peut apparaître comme étant de l'ordre du distinctif. (…) On sait très bien que, dans les structures paranoïaques, c'est d'une *imaginarisation* du symbolique qu'il s'agit[893].

Comme tout ce qui relève de l'effort praxique, la mise en place du Collectif n'est jamais assurée. À tout moment, le milieu risque de régresser vers le stade « pratico-inerte », et le régime de fonctionnement rétrograde du praxique au macrosocial. Un blocage dans la dialectique entre institution, Collectif et singularité amène à un jeu de prestances qui immobilise tout le mouvement qui faisait de la situation une production et un commerce de valeur humaine :

> Malheureusement l'ensemble du Collectif est transi par des pressions d'aliénation massive. Il devient l'Autre des Autres et tend à se figer dans des équilibres « pratico-inertes ». Il en résulte des conflits d'instances « dominantes » et de pratiques « déterminantes » : des stases qui freinent ou empêchent toute dialectisation, tout accès à la singularité, tout essai de « stratégie analytique » du Collectif. Les conflits de « dominantes » sont créés par des contradictions idéologiques. Qu'une d'elles prenne le pouvoir, c'est-à-dire devienne une instance distributrice de rôles, de places, de fonction, elle peut bloquer tout accès à la « raison » du Collectif[894].

C'est ce danger constant contre lequel la lutte exige un travail permanent d'analyse et de questionnement, afin de ne pas étouffer les signes de dysfonctionnement sous les rationalisations des « explications » et autres « compréhensions ». Le travail d'analyse institutionnelle vise avant tout à ne pas plaquer ces « explications », autrement dit les lignes aliénatoires de type macrosocial (idéologie, doxa, lois de champ), sur des phénomènes de nature psychique dont les dysfonctionnements, pour être liés à la pathoplastie de l'établissement, n'en fonctionnent pas moins selon des lois propres. Ces lois sont celles dont la praxis, précisément, dialectise les effets singuliers ; mais encore faut-il que cette praxis ait lieu.

> Glissements, récupérations, évitements qui peuvent rendre perceptible l'urgence d'une théorisation de la praxis. C'est cette « théorisation terroriste » qui doit prendre le pouvoir, c'est-à-dire devenir l'instance dominante, sans méconnaître son articulation constante avec la pratique dominante. C'est en effet au

[893] Oury, *Le Collectif*, *op. cit.*, p.80.
[894] Jean Oury, « Onze heures du soir à La Borde ou les mésaventures de l'éthique », *in* Oury, *Onze heures du soir à La Borde*, *op. cit.* (première publication *in La Jouissance et la Loi*, Colloque de Milan, 1975, publié à Paris, 10/18, 1977), p.86-88.

> niveau non résolu, ambivalent, des positions théoriques dans un Collectif que se branchent les idéologies « réactionnaires » les plus difficilement dialectisables. Il en résulte des phénomènes subjectifs de démission, de découragement, de fuite, de persécution, d'interprétation, par la contradiction vécue, souvent de façon inconsciente, entre le niveau idéologique et la pratique théorique de base. D'où une surenchère des résistances et du sectarisme qui bloque pour un temps toute théorisation pourtant indispensable à la vie institutionnelle[895].

La nature du milieu institutionnel favorisera une telle fonction de lecture, d'analyse, d'interprétation et d'action, dans chaque lieu de la praxis : dans le cas de la praxis pédagogique, cela signifie que la classe sera structurée de façon à ce que puisse se lire ce qui se donne à déchiffrer (parole, acting out, etc.) mais aussi ce qui n'est pas destiné à être accueilli (symptôme, passage à l'acte, pathoplastie, etc.). Cela signifie également que des praxis de discussion, d'élaboration et de formation entre enseignants entoureront la classe, au sein de l'ère culturelle globale. Dans l'ensemble de ce circuit praxique entre la situation et son analyse par ses praticiens, se dessine la topologie au sein de laquelle la dialectique dont parle Oury est possible, c'est-à-dire d'un mouvement qui, du donné contingent, oppressif et aliénant, peut donner un matériau en vue d'une configuration singulière et de l'affirmation d'une « unarisation ». La qualité de cette dialectique ne réside donc pas dans une sélection du matériau qui peut ou non être traité par la praxis, mais dans le figement ou non dans chacun des stades par lequel passe le développement de la construction subjective du sens de ce donné ; c'est par la permanente remise dans le travail du, avec, et autour du négatif, que la dialectique de la praxis peut être caractérisée comme symbolique. Et c'est ce qui permet un tel régime de fonctionnement qui est au cœur du Collectif et de sa présence dans la matérialité de la machine praxique.

Il est temps de décrire cet ensemble de propriétés du Collectif, cet ensemble de propriétés dont l'observation dans la phénoménalité des faits machiniques témoigne en faveur de l'hypothèse abductive faite quant à ce champ transcendantal pragmatique.

3. Champ transcendantal pragmatique et éthique

Finalement, ce qui peut nous permettre d'approcher au plus près le Collectif, ce serait de mettre l'accent sur sa condition transcendantale. Dans la présentation qu'en fait Oury, le terme est à entendre de façon

[895] Oury, « Onze heures du soir à La Borde ou les mésaventures de l'éthique », art. Cit., p.86.

voisine à son acception au sein de la théorie de la communication de K. O. Appel, comme condition de possibilité hors de laquelle il est impossible de rendre compte des phénomènes observés. Dans mon propre commentaire, il m'arrivera de rapprocher directement cette caractéristique à son origine kantienne, dans le but d'en faire ressortir la problématique profonde, et non dans l'idée que la psychothérapie institutionnelle serait identifiable comme néokantisme : l'emprunt d'un outil conceptuel au champ criticiste n'implique pas obligatoirement, dans une théorie praxique, que les présupposés et les postulats propres à ce champ fassent eux aussi l'objet de la transhumance. Le tout pour ne pas qu'ils restent efficacement présents « en contrebande » est d'effectuer cet emprunt en gardant conscience de ce risque.

i. Aliénation sociale et aliénation transcendantale à la folie

Et surtout, en gardant à la conscience que cette dimension transcendantale, sa convocation par Oury l'ancre dans une réflexion spécifiquement psychiatrique, et évolue donc surtout dans le champ de réflexion de l'inconscient freudien : Oury la convoque pour distinguer ce qu'il appelle « l'aliénatoire » social (dans les termes de cette enquête : l'aliénation macrosociale) de l'aliénation transcendantale à la folie, celle qui ne se peut manipuler, travailler de la même façon que l'aliénation à l'imaginaire et à l'économique restreint.

> Freud a mis en évidence que le « point » de la folie est excentré par rapport aux critères habituels des discours sur la « normalité ». Au cœur de la problématique freudienne est le désir, celui-ci s'organisant suivant une logique bien particulière : le fantasme. Il nous semble que c'est à ce niveau que nous devons chercher ce qu'il en est de l'aliénation spécifiquement psychotique. C'est pour mettre en valeur cette donnée d'une importance pratique considérable que nous avons toujours insisté sur la distinction entre deux types d'aliénation : sociale et psychotique. L'insolite est le plus souvent caché, secret, à surprendre au détour d'une conversation, révélant silencieusement cette brisure qui fait que, malgré l'apparence d'une réalité accommodée aux modèles culturels de l'époque, le psychotique ne peut pas vivre « comme tout le monde », montrant alors une solitude faite de dispersion, de vide, de « non-méconnaissance » des autres. C'est dans ce sens que le psychotique semble vivre non dans la réalité, mais dans une surface que nous pouvons spécifier comme étant le « réel ». (…) La nuit, l'obscure, le Chaos (…).
>
> C'est à ce niveau que l'ensemble complexe de la psychothérapie institutionnelle doit s'articuler : le paradoxe étant qu'il est impossible d'y vivre mais que c'est là qu'il faut « agir ».
>
> Il est bien évident que ceci met en question les voies d'accès à cet univers insolite, autrement dit la nécessité d'une analyse structurale permanente de l'Établissement. C'est le sens de ce que nous appelons l' « *institutionnalisation* »[896].

[896] Jean Oury, « Thérapeutique institutionnelle » *in* Oury, *Psychiatrie et Psychothérapie institutionnelle op. cit.*, (première publication *in Encyclopédie médico-chirurgicale*, Psychiatrie, 1972) p.278-279.

Les conditions macrosociales de production de ce Collectif étant insuffisantes à rendre compte de son fonctionnement, Oury parle, en s'inspirant d'une approche sémiotique et communicationnelle de la praxis, d'un « champ pragmatique transcendantal ». Mais dans le cadre de la praxis thérapeutique, le sujet auquel il est demandé d'assurer le dépassement de l'empirique au profit d'une singularité inaccessible positivement change d'origine, et l'accent est mis sur la découverte freudienne.

> Kant n'avait pas les moyens, Hegel non plus, de distinguer : le « je », le sujet de l'inconscient, et le moi. Maintenant, on en a les moyens, mais l'immense majorité des « penseurs » ne s'en préoccupent pas. C'est du gâchis.
>
> Alors, dans un champ pragmatique transcendantal, au lieu de dire « sujet de l'épistémè », je dirais plutôt « sujet de l'inconscient ». Freud dit qu'il faut savoir mettre en suspens la compréhension qu'on peut avoir de ce qu'on fait, c'est-à-dire l'empirique. Ce qu'on fait, il ne faut pas en chercher la raison au niveau de l'existence quotidienne, mais, dans une méthodologie particulière, qu'on peut appeler l'interprétation. Dans une fonction interprétative, corrélative d'un concept — qui n'est pas un concept purement explicatif, ni purement de déductibilité, mais un concept inatteignable — : l'inconscient[897].

Le Collectif correspond à la présence de ce qui permet, au sein d'un établissement, de conserver une qualité d'organisation, une finesse de travail qui puisse ne pas écraser sous les systèmes hiérarchiques et identitaires la singularité de ce qui relève du sujet. On reconnaît donc bien la fonction qui, dans l'organisation matérielle de la machine praxique, échoit à l'institutionnalisation permanente et à l'analyse institutionnelle. Il s'agit toutefois de ne pas confondre le Collectif avec la praxis, laquelle est aussi l'organisation et l'institutionnalisation ; et c'est pourquoi j'ai tenu à distinguer dans les précédents chapitres les études de ces deux aspects fondamentaux et structuraux de la praxis, sans les dissocier bien entendu. Au sein de cette machine, le Collectif sera la « condition de possibilité » d'une telle gestion symbolique des relations entre les sujets et de la production praxique qui ancre leur coprésence dans un matérialisme, « scolaire » dans le cas de la praxis pédagogique, « psychiatrique » dans le cas de la praxis psychothérapique. C'est pourquoi, du moins à régime praxique, la dimension transcendantale du Collectif n'est pas en contradiction avec la définition marxienne de la praxis : une praxis ne peut se concevoir sans un mouvement d'auto-analyse et de travail sur sa structure de production. Aussi, lorsqu'il sera temps, dans la seconde partie de cette enquête, de proposer une vision théorique plus générale du champ praxique, je

[897] Oury, *Le Collectif*, *op. cit.*, p.37-38

me permettrai donc de parler à son égard, à la différence des « universels anthropologiques », d'un « universel praxique ».

La notion de transcendantal ne doit donc surtout pas faire croire à une abstraction au sens où elle serait disjointe de la matérialité de la situation. Au contraire, rien n'est plus ancré que le Collectif dans la concrétude des situations : la position matérialiste est là encore de rigueur, tant vis-à-vis de la matière inconsciente, que de la matière sociale[898].

> S'il n'y a pas de possibilité d'articulation dans la praxis même, ce n'est pas la peine de parler de transcendantal. La difficulté est cette articulation entre le champ de l'empirique, qui serait le champ de la demande, et le champ transcendantal qui serait le champ du désir[899].

Cet ancrage se remarque surtout dans le cas où la pression aliénatoire risque de mettre à bas l'édifice du Collectif : il existe un lien aliénatoire, relevant d'une physique macrosociale, entre les conditions sociales d'un transcendantal et la qualité de ces praxis. J'entends par là que le Collectif, dans son articulation singulière, est comme tout ce qui relève de la praxis, intégré dans une problématique macrosociale, à la façon dont on a pu voir que s'articulait le « quelque chose et le quelque rien » (cf. la fin de « Les bouches de pénombre ») : son expression du respect radical avec lequel traiter la négativité est tissée d'une relation éthique au milieu dans lequel il se développe.

> La sous-jacence est en corrélation avec les aspects socio-économiques. Par exemple, quand des décrets ministériels réduisent le nombre d'infirmiers, ou les crédits, quand on ne peut plus faire de secteur faute de véhicules, on peut dire qu'il y a une atteinte directe au niveau de la sous-jacence, en ce sens qu'il n'y aura plus possibilité de mettre en place quelque chose d'enraciné profondément dans la vie des gens. Il y a donc un abord socio-économique, dimension toujours prise dans une certaine aliénation. Mais il y a aussi l'abord, dont je viens de parler, de déraillement dans le symbolique. Alors, comment pouvoir traiter ce genre de phénomène[900] ?

ii. Contenu notionnel et ethos du Collectif : un respect institutionnalisé de la singularité

Le terme de Collectif comporte dans son sémantisme la notion de collectivité. Cette collectivité n'est pas, on l'a vu, de l'ordre de la structure (organisationnelle ou anthropologique) de la praxis, mais elle l'imprègne sur le mode éthique. Cette collectivité n'est pas non plus de l'ordre des « phénomènes de

[898] Et en tenant bien sûr compte, à chaque fois, de la nature de la matière : je rappelle que, dans le cadre d'une réflexion sur les faits de valeur, le terme de matière n'est pas toujours à prendre dans sa dimension hylétique.
[899] Oury, *Le Collectif*, *op. cit.*, p.42.
[900] Oury, *Le Collectif*, *op. cit.*, p.62.

groupe ». Soit qu'on entende par « phénomène de groupe » les règles de relations intermoïques de « l'interrelationnel », qui bien souvent restent bloquées au niveau de l'interpersonnel de surface, superficialité d'analyse où se noie tout ce qui relève du sujet. Soit qu'on suppose une possible translation des concepts singuliers relevant du comportement du sujet sur des organisations groupale, dépassant l'échelle du corps (*Leib*) propre (Oury s'est ainsi toujours démarqué fermement des théories de Deleuze et Guattari sur l'éros de groupe). La notion de collectivité ne peut donc être approchée que médiatement et matériellement : elle n'est pas jamais appréhendable immédiatement, tel un objet de connaissance construit puis constant, et cependant il est impossible de la séparer de la matière dans laquelle elle joue un rôle fondateur. C'est pourquoi il faut entendre le recours d'Oury au terme de « transcendantal » pour désigner le Collectif dans un sens précis, qui n'est pas exactement celui de Kant (et bien que ma lecture, j'en suis conscient, l'en rapproche plus qu'Oury ne le fait lui-même). En effet, le Collectif correspond bien à cette *condition de possibilité sine qua non de la praxis*, c'est-à-dire un *respect institutionnalisé de la singularité*. L'autre pôle notionnel du Collectif, dialectiquement articulé au pôle de la collectivité, n'est pas celui de « l'individu », mais du singulier. C'est la dialectique institutionnelle entre ces deux pôles qui constitue la présence à l'œuvre du Collectif au sein de la situation.

L'approche praxique à laquelle s'identifie dans sa définition même la construction d'un Collectif se scelle à deux résultats qui se sont construits au fur et à mesure de cette étude de la praxis (et qui seront des acquis définitionnels pour la future approche du champ praxique).

Le premier de ces résultats découle presque automatiquement du rapprochement des deux termes « matière » et de « médiation » : le positionnement qui permet d'accéder au Collectif est le « matérialisme institutionnel » défini dans le précédent chapitre : l'institutionnalisation du milieu s'ancre dans la situation, embraye son efficacité sur le donné contingent qu'elle est chargée de traiter et finit par entrer dans les composantes structurelles de la situation elle-même, amenant par là à une élaboration qualitative singulière de chaque praxis.

Le second résultat consiste dans le fait que le Collectif, cette « condition de possibilité » d'une telle institutionnalisation n'est pas « matérielle », ni positivement appréhendable, ni même ne réside dans le fait d'institutionnaliser à proprement parler. Le Collectif ne préexiste pas non plus à la machine, sinon, sa transcendantalité se transformerait *ipso facto* en transcendance, hypothèse exclue d'emblée par la position matérialiste qui marque toute praxis quant à sa propre structuration machinique[901]. Jamais le terme de « transcendantal » ne camoufle l'imposition d'une transcendance, qui quant à elle chercherait à imposer une véritable césure entre ce qui est de l'ordre du fini, et ce qui est de l'ordre de l'inaccessible, de l'infini au sens usuel du terme. Dans ces conditions en effet, le Collectif ne serait qu'une illusion et, dans le cadre d'une approche de la praxis du point de vue matérialiste, ne reviendrait qu'à priver la sphère empirique de son véritable lieu structurant et décisionnel. On aurait alors à faire à une confiscation qui n'incomberait absolument pas à une loi ontologique, mais à ce qu'elle révèle toujours dans le cadre de l'activité historique : une confiscation idéologique dans une visée hégémonique. Mais une telle description de la transcendance ne vaut que dans une approche praxique et ne vaut pas pour un jugement quant à la transcendance en soi : la foi est une dimension qui, comme tout donné, est accueilli au sein de la machine praxique, pris en compte, travaillé[902].

Le Collectif est une condition logique à la logique, que ne peut expliquer la logique, et qui au contraire peut seul permettre à la logique d'expliquer ce qui, au sein de la logique, est du domaine du légiférable. Le Collectif est une condition imposée par l'analyse à l'objet qu'elle traite afin de rendre compte de ce qui peut fonder son existence. En ce sens le Collectif occupe bien systémiquement une fonction

[901] La transcendance en tant qu'engagement et croyance intimes n'entre pas dans le champ de réflexion de l'analyse praxis – sinon à titre de singularité (dans le cas de la foi intime) ou de doxa et d'ethos (dans le cas de la foi partagée et de ses manifestations culturelles, religieuses et autres).

[902] Ce qui indique que l'athéisme ou le déisme ne sont pas *a priori* des catégories pertinentes en ce qui concerne l'analyse structurale de la praxis, et ce malgré l'inévitable engagement éthique que contient toute mise en place praxique. Il s'agit là de la face idéologique de la question de la transcendance (et dont la religion n'est qu'un des aspects). Cette question est transversale, décalée par rapport à la problématique praxique. La face existentielle de la question de la transcendance relève, quant à elle, de la foi, et pareillement, la praxis n'a pas à accueillir cette donnée autrement que toute autre contingence. Rappelons-nous du mot de Tosquelles, en tant que psychanalyste : « Mon travail, c'est qu'une bonne sœur soit une vraie bonne sœur, et qu'un communiste soit un vrai communiste. » Toute pratique engageant l'être d'un individu est plus ou moins liée à une foi ; toute foi implique une pratique en adéquation avec cette foi. Respecter une telle relation est le but éthique qui définit le fonctionnement à régime praxique d'une pratique. Travaillée par les deux aspects de la transcendance, la vie culturelle de la praxis les intègre à la machine praxique, et se centre quant à elle, je l'ai dit, sur le phénomène de croyance, qu'elle articule avec la dimension de confiance.

transcendantale de type kantien. Néanmoins, le Collectif n'est pas isolable comme peut l'être l'empire nouménal, par rapport au phénoménal : c'est en cela que l'établissement de l'éthique praxique ne peut se ramener à l'instauration d'une législation de la raison pratique et de la Liberté telle que le propose la deuxième *Critique*.

La limite inhérente à ce second résultat découle en fait de deux impossibilités. Tout d'abord, celle de distinguer une zone nouménale sans pour autant que nous puissions nous contenter théoriquement du seul niveau phénoménal ou d'un traitement strictement phénoménologique de cette surface situationnelle. La seconde impossibilité réside dans ce qu'il nous est pour autant interdit de limiter la modélisation de la praxis à une analyse structurale totalement dépourvue de l'intervention d'un sujet comprise dans la structuration même de cette praxis. Les analyses qui émaillent cette enquête dans les praxis des classes mettent en permanence en coprésence sujet et structure, phénomène et nécessité de comprendre ce phénomène par une hypothèse conceptuelle qui ne vaut que si elle reste liée à la matière situationnelle. Ce lien est rendu possible tant de par la substance de cette hypothèse que de par la façon dont elle est posée, abductivement, en vue d'être réinjectée dans les faits : ce qui revient à dire que l'analyse d'une praxis ne peut se faire que de façon immanente, que sa propriété et son effectuation ne peut revenir qu'à des praticiens qui ont même statut que les sujets de la praxis. Le Collectif est le niveau auquel se décide le geste important que constitue l'émergence d'une machine praxique singulière et institutionnalisée : elle déplace une frontière au sein du champ conceptuel des sciences humaines, en posant le couple irréductible sujet/structure, tout en refusant toutefois à ce couple le statut de « dualisme », étant donné ce qu'implique ontologiquement une telle disjonction (et d'où, selon moi, mais pour des raisons que je ne pourrai aborder qu'à hauteur de champ praxique, découlent toutes les apories de la phénoménologie, en particulier dans ses tentatives sartrienne et ricœurienne). La scission ne passe pas entre le phénomène et le noumène, on l'a vu, mais entre le phénomène et la structure. Du moins était-ce la frontière qui se dessinait en ce qui concerne le sujet de l'inconscient ; cela n'est pas exactement le cas pour le Collectif, mais va influer sur son sort. En effet, s'il est impossible de saisir le Collectif hors du monde phénoménal, ce n'est pas par seule faiblesse de

la connaissance mais parce qu'il n'est rien sans ce pour quoi et par quoi un phénomène est concevable : un sujet. La subjectivité imprègne tout l'édifice praxique, non seulement à un niveau phénoménal (dans la présence actuelle et active d'individus gérant et vivant la machine-classe ou la machine-club), mais aussi à un niveau structural, dans l'intégration de cette présence phénoménale qui participe de la boucle organisationnelle de la machine. Un travail est imposé au donné qui ne voit son statut changer qu'au fur et à mesure qu'il intègre une dialectique de l'investissement par les sujets praxiques[903] (dialectique que Lacan désignera comme « dialectique de la demande », terme que j'entends, lorsque j'y fais référence, comme une articulation symbolique du réel par un processus praxique : la demande passe autant par des actes que par du discours[904]).

Quel contenu notionnel recouvre donc le transcendantal dans le discours d'Oury ? Il s'agit avant tout d'un effort, là encore pour éviter de tomber dans les captations imaginaires. Non plus sur le plan technique des relations : l'instauration institutionnelle de médiations y pourvoit au niveau de l'organisation de la production. Le débat se situe à présent, chez Oury, sur le plan philosophique. Il s'agit de tenter de comprendre ce qui se passe dans un groupe, et ne pas en rester aux seules relations de surface : pour éviter les rationalisations écrasant la singularité et le négatif des présences subjectives, et ne pas rester dans une objectivation, macrosociologique ou psychosociologique. Bref, le Collectif est un effort de théorisation juste par delà l'immanence de la machine institutionnelle, une volonté d'abstraire la négativité de la singularité des fonctionnements groupaux ; mais une abstraction à régime praxique, qui jamais ne se disjoint de la situation et qui toujours veille à rester au plus près de la pression de la chose, de l'objet, du sujet. N'y a-t-il pas là contradiction, entre un « par delà » et une volonté de rester, après tout, dans l'immanence ? Si on étudie cela de façon purement abstraite, oui ; si l'on considère au contraire que la

[903] Il n'est pas lieu ici de proposer une théorie du sujet praxique, mais seulement d'en repérer les ancrages dans le réel praxique lui-même. Voire les fondements. Mais cela, dit tel quel, ne peut être décidé à cette étape : une théorie matérialiste ne peut, sans tomber dans un réalisme irrecevable, se réclamer d'une quelconque « fidélité aux faits », qui annexerait la matière au lieu d'en émerger. C'est au contraire dans son processus d'émergence qu'elle doit construire, par analyse des modalités de ce processus, sa propre légitimité. C'est pourquoi la progression de cette étude, peut-être décevante dans le recul de ses positions théoriques fondamentales, ne les placera justement qu'à la seule place légitime pouvant revenir à des axiomes théoriques fondateurs : à la fin du mouvement dialectique de la construction de l'édifice historiquement analysé. Il n'y a théorisation matérialiste, c'est-à-dire rationalité praxique, qu'en acte et qu'en progrès.

[904] Étant donné par ailleurs que, pour Lacan lui-même, il n'y a de faits que de discours.

pensée abstraite est toujours une praxis, et si l'on comprend que cette pensée a toujours pour telos de fluidifier le cours de ce circuit, alors il n'est plus possible d'étudier « purement » cette relation entre l'analyse institutionnelle et l'organisation institutionnelle, et l'on rend à la complexité de la praxis son impureté constitutive, sa revendication justifiée à se réclamer d'une immanence de toutes ses composantes. Une immanence qui n'est pas « purement » présente, mais qui se construit dans toute l'organisation de son circuit, de son ouverture à de l'autre, du passage entre l'ici et l'ailleurs. Tant dans le fait d'être réellement pensé-là, dans la proximité des choses, que dans son contenu conceptuel, le Collectif prend cette place d'une condition de possibilité hypothétique, et donc, encore une fois, mérite sa désignation par Oury de « champ transcendantal pragmatique ».

Une telle visée théorique embraye d'emblée sur l'éthique, entendue au double sens que le régime praxique lui reconnaît : un sens engagé dans le respect du désir du sujet, et un sens doxique d'imprégnation de l'être-humain par l'ethos de son groupe. Dans cette approche par le Collectif, il en va en effet de la réalité du respect du sujet et de sa singularité.

> Le problème que je voulais essayer d'éclaircir, c'est celui que l'on peut poser ainsi : il y a certainement quelque chose de l'ordre d'une *justification*. Mot très traditionnellement chargé. (…)
>
> Mais il ne s'agit pas de ce niveau-là de justification (…) empirique. Kant, dans la *Critique de la raison pure*, pose le problème de la justification. En allemand, c'est un terme plus subtil : le verbe « *Sollen* ». *Sollen*, qui veut dire : devoir faire quelque chose, mais dans une dimension éthique. C'est un appel à une sorte de juridiction. Mais dans le champ empirique, il ne peut y avoir qu'une sorte de rationalisation de ce qu'on fait. Par contre, dans le champ *transcendantal*, c'est tout autre chose. (…) Cela peut sembler loin de notre propos, mais il me semble que s'il n'y a pas de recours, de l'ordre transcendantal, on ne pourra pas clarifier le problème de la justification dans notre praxis[905].

La dimension hors de toute rationalisation et de tout telos de l'affirmation éthique sera étudiée en son temps. Il importe toutefois de bien préciser comment Oury entend cette articulation entre éthique et pratique :

> Que dire de cela, sinon que dans ce tissu relationnel ce qui est mis en jeu intéresse chaque sujet, mais que chaque sujet n'est vraiment intéressé que s'il est respecté en tant que sujet, c'est-à-dire en dehors de toute préoccupation stratégique ou de prestance. Il est là, dans son monde ek-statique, afin de mieux articuler par une sorte de relation humoristique dirigée les interférences moïques avec l'ensemble de la structure. Il

[905] Oury, *Le Collectif*, *op. cit.*, p.34-35.

> est certain que ce système ne peut se réaliser que s'il existe un lieu, une sorte de surface topologique où cette problématique du sujet est posée : là où les « responsables » du Collectif sont dans une attitude analytique, non pour décider ou s'informer en détail, mais pour élaborer les équations signifiantes[906].

Notons surtout que cette attaque de la question vise la situation dans sa structure profonde, et participe donc de la trans-formation de son ethos. C'est l'une des raisons pour lesquelles l'analyse du niveau empirique, phénoménal, est insuffisante à fonder une approche théorique qui relève du symbolique et non de l'imaginaire.

> (…) au niveau empirique, on peut très bien faire un groupe d'organisation, une grille d'emploi du temps, de stratégie, de ce qu'on voudra — c'est parfait et c'est ce qu'il faut faire — mais pour pouvoir le justifier éthiquement (et on voit bien qu'on est dans l'éthique, quand on est avec ce genre de personnes) il faut bien faire le saut, c'est-à-dire passer à un niveau transcendantal.

Ce « régime symbolique » de la théorie ne se décrète pas, ni ne « s'atteint » ; il se construit, comme pour toute analyse matérialiste.

> Mais pour pouvoir bien articuler ces différentes choses, il est nécessaire de faire (…) une « analyse diacritique » : séparer les plans, les registres, ce qui peut être utile sur le plan des groupes ou d'un système institutionnel ; bien distinguer ce qui est en question au niveau des registres — symbolique, imaginaire, réel — de la réalité. Autrement dit, mettre en question cette articulation nodale que Lacan a présenté à propos du nœud borroméen (…) articulation du Symbolique, de l'imaginaire et du Réel ; et leur entrecroisement : la compacité, l'objet « a »[907].

iii. Le Collectif : fonder praxiquement le rapport entre mon désir et mon action

Pourquoi ce retour à une interrogation critique, préfreudienne et prémarxienne, alors que la psychothérapie institutionnelle trouve dans ces deux pensées ses points d'appui théoriques ? La encore, pour une raison qui touche à la relation complexe entre théorie et éthique.

L'articulation des deux champs aliénatoires, social et inconscient, a longtemps représenté le serpent de mer des penseurs du psychique et du social. Contre une collusion grossière des deux systèmes de force, et contre une pure et simple ignorance de l'un au profit de l'autre, qui furent le fait de bien des tentatives théoriques, la pratique de la psychothérapie institutionnelle était dans son existence même confrontée à cet enjeu : ou comprendre les articulations entre angoisse et pathoplastie, ou échouer à pratiquer la psychiatrie

[906] Jean Oury, « Peut-on parler d'un concept de réunions ? », *in* Oury, *Psychiatrie et Psychothérapie institutionnelle op. cit.* (première publication *in Revue de Psychothérapie institutionnelle*, n°5), p.165.
[907] Oury, *Le Collectif*, *op. cit.*, p.44-45.

comme elle l'entendait. Et disparaître. Elle reconnaît à la fois la nécessité de tenir compte des deux surfaces aliénatoires si elle veut accueillir la topologie du sujet avec pertinence, et l'impossibilité d'articuler de façon positive les deux « raisons » (au sens de loi sérielle, comme je le développe plus loin). C'est pour cela qu'elle a dû sortir d'une vision de deux immanentismes, l'un psychique et l'autre social, considérés comme exclusifs l'un de l'autre. Dès le moment où le praticien doit tenir compte des deux dans une même situation, postuler leur incompatibilité (ou leur fusion) ne peut signifier qu'une destruction de toute l'unité situationnelle sérieuse. Il s'agit au contraire de les intégrer dans la praxis, afin à la fois de ne pas les nier et de ne pas chercher à résoudre leur antagonisme en les « subsumant » sous une imaginaire identité : l'intégration à régime praxique joue à ce titre le rôle de machine à dialectiser. La praxis est alors d'emblée ce milieu autonome de droit, où elle possède sa propre logique, singulière, de structuration et d'existence, à laquelle elle intègre les différentes lignes aliénatoires entre lesquelles elle ne se contente plus d'être déchirée et au sein desquelles elle ne représente plus seulement une « situation particulière » de chacune, chaque fois coupée de ce qui fait sa singularité. Mais ce fonctionnement de la machine à régime praxique ne doit pas faire croire que la praxis est physiquement repérable, isolable et conservable : c'est sur la qualité de son fonctionnement qu'elle se distingue des autres situations de champ ; et c'est en cela que la nécessité de situer le Collectif à un niveau transcendantal, et non seulement empirique, s'ancre non plus seulement dans la seule perspective du sujet psychique, mais entre également dans la perspective sociale des champs (ce qui fera l'objet proprement dit de la deuxième étape de cette enquête).

On retrouve la dimension négative qui marque la relation du sujet inconscient au langage, dans la mesure où il ne s'agit plus pour elle de colmater les brèches de surface entre inconscient et social, et encore moins de considérer comme but psychothérapeutique « l'adaptation » de l'individu, sa conformation aux normes sociales (ce qui est le fait, par exemple, de la psychanalyse nord-américaine, ou encore de l'analyse transactionnelle). Au contraire, elle vise à traiter l'aliénation du sujet en se situant à son niveau fondamental : le rythme. L'hypothèse d'une présence du Collectif, au statut transcendantal, est donc la conséquence de la prise en compte de cette logique négative, qu'Oury reconnaît quant à lui comme un des

apports épistémologiques les plus radicaux de Freud. Mais le Collectif n'est ni une translation conceptuelle, au niveau institutionnel, du sujet inconscient, ni une négativité comme peut l'être ce sujet : il est ce qui permet de préserver la négativité du sujet par rapport aux structures de la situation de production et des relations au sein du groupe.

Mais théoriquement et pratiquement, rien par définition ne peut témoigner de la présence négative. Rien, sinon des dysfonctionnements de surface à force de ne pas tenir compte d'un tel sujet. Pour accueillir ce sujet toujours négatif par rapport à toute structure institutionnelle, et pour en préserver le respect lorsque l'on traite avec ce qui de lui vient se prendre dans le filet des médiations, c'est-à-dire l'angoisse et le désir, il est nécessaire de conserver au sujet un statut théorique et une place institutionnelle négatifs ; or cela n'est en rien donné au départ. Ce choix théorique et pratique engage donc un choix éthique, autant qu'il est engagé par lui : ce choix décide de poser le sujet comme ce qui est irréductible à la relation interpersonnelle, intergroupale, doxique. À régime praxique, le sujet est constitué ainsi comme un inaccessible, hormis par le sujet lui-même. Il n'est pas question de traiter directement avec lui, ce qui constituerait une illusion théorique et un anéantissement totalitariste.

Aussi, une telle situation du Collectif n'est pas positivement localisable dans la praxis, elle ne peut être là que du fait d'une décision. Son hypothèse représente un effort décisoire et peut, seul, assurer cet effet structurel de conserver au sujet sa négativité. C'est en ce sens que le Collectif, dans la mesure où il est une hypothèse forcé par un tel objet négatif, se situe à un niveau transcendantal : cette position de l'action machinique sauve d'un rabattement du psychique sur le social ou d'un écrasement du premier par le second. De plus cette hypothèse ne peut se fonder ultimement qu'à l'aune de ce qu'elle permet, c'est-à-dire le déploiement de la poièsis du sujet et de la praxis. Sans Collectif, la praxis ne peut que rétrograder soit au stade de champ sans repères où la précarité cède le pas au réel, soit à l'état de gestion sociale d'une pathologie dont on aggrave les méfaits en les ignorant. On retrouve alors et le statut abductif de la présence du Collectif dans la praxis, et l'importance de l'intégration du Collectif à l'ensemble de la machine praxique, sans lequel cette hypothèse n'aurait plus ni sens, ni pertinence à être imposée par le praticien sur

une situation où il faut en permanence gagner, victoire précaire, de l'organisation symbolique sur de la contingence. C'est dans la mise en place d'un dispositif pouvant accueillir et interpréter des phénomènes inconscients profonds (surtout les transferts) que consiste l'efficacité du Collectif ; c'est dans la sécurité des individus quant à ce qu'il advient de ces émanations du sujet que consiste l'éthique du Collectif ; c'est dans la confiance et la croyance dans le bien-fondé de cette éthique, enfin, que réside l'investissement proprement culturel, au sein des interrelations entre les individus, permettant à la praxis de travailler en permanence en vue d'une préservation de ce Collectif.

Enfin, en ce qui concerne le sujet que vise à respecter le Collectif, il s'agit avant tout du sujet inconscient tel que Lacan l'a mis en lumière à partir de l'analyse freudienne, et il est à ce titre absolument hors de prise de tout langage (même s'il en est toujours l'effet). On l'a vu, la dialectique de la demande ne peut saisir que métaphoriquement ce qui relève de ce sujet ; le Collectif, comme on va le voir en étudiant son schématisme, est ce qui permet l'articulation entre ce qui relève d'une aliénation au réel et de ce qui relève aux aliénations imaginaire et symbolique, relevant du champ de l'interhumain. Dans ce contexte, le sujet pris en compte ne peut être directement le sujet de la communication, au sens où on l'entend par exemple dans le cadre des théories de l'agir communicationnel : il est ce sujet qui permet l'instauration d'un régime symbolique de l'intercommunication, et des relations au sein du groupe et de tout ce que l'on peut considérer comme relevant d'une psychologie de la surface (phénomènes de groupe, relations intermoïques, etc.). À ce titre, il se situe dans un en-deçà de l'intersubjectif, à la façon dont l'enforme se situait en deçà de la formation des catégories du temps et de l'espace, et encore plus en deçà du partage commun de ces catégories entre les membres d'un groupe social. Aussi, quand Oury parle d'un « champ pragmatique transcendantal », il me semble réducteur de n'y voir là que le seul concept d'une éthique de l'agir communicationnel : le Collectif est ce qui permet précisément qu'un tel agir ne devienne pas un pur *flatus vocis*, qui fonde la possibilité pour les sujets de se prêter à un tel commerce symbolique. Sans entrer dans son exposé définitif (qui ne viendra que dans la deuxième étape de cette recherche), on peut néanmoins affirmer que l'éthique du Collectif est plus radicale qu'une telle gestion intersubjective dans

l'immanence du circuit d'échange : elle se situe dans la préservation de la singularité, ce que la seule reconnaissance de l'humain comme agent d'un quelconque commerce, fût-il celui d'une morale, ne saurait fonder ; pour cela, il faut radicaliser le fondement de l'éthique, et en arriver à la formule lacanienne : « Ne pas céder sur son Désir ». Avec une nuance, néanmoins, comme on l'a vu dans « Les bouches de pénombre », mais qu'il est bon de resituer à présent dans le cadre machinique qu'a atteint l'exposé de la praxis. De même que la théorisation de la psychothérapie institutionnelle tient compte plus fondamentalement du *socius* que la seule réflexion du psychanalyste, il est possible de noter, en ce qui concerne l'éthique, la même visée dans la lecture que fait Oury de la formule lacanienne : « L'éthique est le rapport entre mon désir et mon action. » Resituée dans le contexte de la praxis, cette interprétation par Oury apparaît comme fidèle à l'impératif lacanien de fonder l'éthique dans ce sujet où cependant il est impossible de rien fonder, de par sa non-préhension définitionnelle. En cela, adopter la topologie lacanienne nécessite la décision de tenir compte de ce niveau du Collectif qui « n'apparaît pas », mais sans l'hypothèse duquel il serait cependant impossible de lire certains signes dans la praxis, et de faire du coup de cette praxis un lieu où le sujet puisse se saisir de ces signes. Mais cette ex-plication de la formule lacanienne à laquelle se livre Oury, en dépliant cette relation induite dans le « ne pas céder sur son désir », relation entre le désir et l'action, cette explication me semble représentative de la relation entre la praxis institutionnelle et la pensée psychanalytique : l'action est une catégorie proprement praxique, et ce n'est que dans l'agir que la décision de n'avoir pas cédé sur la dimension du désir trouvera son autorisation, de façon apparemment rétroactive mais en obéissant en fait à la logique abductive, autrement dit, ici, à la dialectique entre ce qui dans la praxis relève du sujet et ce qui relève de l'être-avec (les autres) et de l'être-dans (la situation à prendre en main). Cette interprétation praxique sauve, à mes yeux, la radicalité de la formule lacanienne de ce dans quoi l'univocité de sa formulation a fini par la noyer : la vulgate psychanalysante qui servit d'alibi idéologique à un oubli de ce qui fonde tout être-là historique : les autres. Entre ces deux devenirs de l'interprétation de la formule lacanienne, nous retrouvons une illustration de plus de la différence de régime entre praxis et situation de champ macrosociale.

> Tout ce qu'on peut faire dans ce domaine, aussi bien psychiatrique que pédagogique, doit être traversé, structuré par une dimension éthique : le respect d'autrui. Agence des structures, ou des petits groupes, qui puissent assumer cette fonction essentielle de l'éthique : « être responsable de la responsabilité d'autrui », comme dit É. Lévinas. Et, en même temps, tenir compte du désir, en reprenant une définition de Lacan à propose de l'éthique, qu'on à peu près résumer comme ceci : l'éthique est la juste mesure entre le désir et l'action. C'est ce qui permet d'acquérir la « discernabilité » pour chaque sujet, c'est-à-dire la capacité d'avoir une aperception critique du monde, afin de ne pas se faire englober, massifier. Cette capacité est soutenue par son propre désir, par sa propre spécificité. Le désir, en effet, le désir inconscient, est ce qui se manifeste du sujet, de sa propre unicité. L'éthique, c'est tenir compte de ce qui est le plus intime, le plus singulier, d'autrui. Bien sûr, il ne faut pas confondre le désir avec la demande, la jouissance, et toutes les allées traditionnelles vers l'hédonisme ; il ne s'agit pas de confondre le bien et le bon[908]…

Ainsi, l'accent est mis par Oury sur l'intégration de l'action dans la praxis : ni dans une doxa qui réglerait le Bien et le Mal, ni dans une pure situation empirique qui détruirait tout sous forme de rationalisation, mais dans le seul cadre anthropologique suffisamment complexe pour que l'on puisse y parler véritablement de la présence d'un sujet, et d'une action « articulant quelque chose à quelque rien ».

> On peut rapprocher ça, de façon approximative, de ce qui est en question dans une certaine phénoménologie, celle de la présence. On sait que les schizophrènes sont nulle part, tout en étant là. Ça mélange tout : nulle par et là ! Or, ce qui est en question, c'est la qualité de manifestation — par exemple d'un discours — c'est ce qui fait qu'il y a de la présence. Présence, c'est un terme qui avait été repris par Jacques Schotte dans ses études sur le Szondi. Il disait : « Mais le présent ? ». Lacan a répondu : « Le présent, c'est quand je parle ». Ça résout un peu la question. Ça évite de glisser vers des versions phallico-théologiques du « corpus christi » présent. Ça, c'est bien pour l'eucharistie, mais pas pour tous les jours, pas tout le temps, pas jour et nuit… Pourtant, on voit bien qu'il y a toujours un risque de glissement (…) C'est pour ça que je fait appel (…) à Heidegger : présence au sens de « *Anwesenheit* », ce qui émerge là, non pas frontalement, mais dans une sorte de laisser être, qui permette que ça puisse se présenter comme ça : ce qui se présente, c'est pas forcément ce qui va ses voir. Et c'est dans ce sens là que j'ai dit que ce qui est en question — et c'est peut-être ça le semblant — ce qui se rapproche le plus de cette version là de la présence, on pourrait dire que c'est « le paraître du retrait[909] ».

4. Décision en faveur d'un certain schématisme

i. Transcendantal et sous-jacence

En fin de compte, l'importance est le retrait des réductions positiviste qui constitue l'enjeu du Collectif et de sa présence au sein de la praxis. C'est-à-dire, dans un sens : l'enjeu pour lequel le Collectif représente un outil (abductif) en vue de protéger la négativité du sujet. Mais le Collectif est aussi un enjeu en lui-même, en ce que sa place doit en permanence rester dans ce retrait pourtant présent partout où il y a du régime

[908] Pochet, F. Oury, J. Oury, *« L'année dernière j'étais mort », signé Miloud*, *op. cit.*, p.171-173.
[909] Oury, *Le Collectif*, *op. cit.*, p.69-70.

praxique en acte. Il doit rester dans le retrait pour ne pas devenir autre qu'il n'est : une hypothèse, une présence négative sans laquelle il ne saurait y avoir l'articulation positive que représente la vie du groupe et l'évolution des sujets en son sein. Ce retrait doit également rester toujours proche de cette matière praxique à laquelle il est cependant articulé : c'est en cela qu'il est une catégorie maintenue-là par l'analyse praticienne, et que cette analyse fait elle-même partie du fonctionnement de la machine. C'est donc dans la place du Collectif et dans sa préservation que la qualité de la maîtrise de la praxis par les praticiens va résider.

Comment définir cette place ?

Il y a en effet, dans cette expression de « champ pragmatique transcendantal », une collusion entre le phénoménal et le transcendantal qui ne peut manquer d'être remarqué. Si l'on part du point de vue kantien, on remarque cette contradiction rencontre entre deux terrains distincts. Quelle est, dans ces conditions, la position du transcendantal par rapport à l'organisation praxique ? Il se situe dans ce qu'Oury appelle la sous-jacence.

> Sous-jacence, je voulais dire par là qu'il y a d'autres dimensions que celles qui sont prises dans la dialectique des demandes[910].

Il faut entendre par là que le Collectif n'est ni l'archaïque, ni la réalité, ni la structure, ou quoi que ce soit qui relève du donné premier et contingent, à partir duquel justement le Collectif va pouvoir émerger.

> Une des fonctions du Collectif doit être de mettre en équation cette notion de « sous-jacence »[911].

C'est souligner l'importance de l'acte, et donc de la décision, dans la mise en place du Collectif. Il ne représente pas plus les catégories anthropologiques fondamentales de l'imaginaire, du symbolique ou du réel.

> On voit bien que ce qui se passe dans un tissu social, de vie quotidiennes — avec toutes les finesses que ça peut représenter, la façon de saluer quelqu'un, etc. — que tout ça peut être complètement cassé ; et que cette destruction-là (si on reprend les catégories, classiques maintenant) elle ne touche pas le niveau du

[910] Oury, *Le Collectif*, *op. cit.*, p.36.
[911] Oury, *Le Collectif*, *op. cit.*, p.62.

> réel, ni le niveau du symbolique, ni celui de l'imaginaire : ces systèmes-là n'appartiennent pas à la sous-jacence, mais ils sont le soubassement de ce qui est en question[912].

Il ne s'agit pas, enfin, de ce qui est de l'ordre de la pathoplastie, laquelle reste au contraire de l'ordre de l'action immédiate des structures du milieu sur le sujet— et d'elle relève le plus souvent, dans l'état morbide de nombre d'établissements, ce qui peut venir détruire ce Collectif sous-jacent à travers la détérioration de ce qui permet d'accueillir le sujet dans le cadre institutionnel.

> (…) par quel procédé peut-on espérer en maintenir l'existence structurelle dans le Collectif ? Car si ce lieu n'existe pas, l'expérience nous montre de façon criante les catastrophes qui en résultent pour toute psychothérapie, individuelle ou collective[913].

Par rapport à ces dimensions qui vont faire l'objet d'une lecture, d'une analyse, d'une interprétation et qui vont donc être les objets sur lesquels l'attention des praticiens va se porter, le Collectif se situe dans une position articulatoire à double titre. Il est d'une part ce qui rend possible l'unité vive de tout l'atomium, et il est d'autre part ce par quoi le sujet entre dans la structure de la situation, non plus seulement en tant qu'acteur pouvant agir sur elle, mais carrément en tant que dimension de son être.

Autrement dit, ce qui dans le Collectif ressort comme son rôle organisationnel le plus actif, c'est son schématisme. Il faut faire détour par cette notion de schème afin de saisir en quoi la sous-jacence rendue présente par le Collectif est une hypothèse abductive.

ii. Le Collectif comme schème transcendantal de la praxis

Je parlerais en effet, quant à moi, d'un schématisme du Collectif dans la structuration de la praxis. Un schématisme particulier, certes : non seulement il est ce qui permet qu'il y ait du passage au sein de la « machine », et qu'elle fonctionne vraiment sur le registre symbolique, comme on va le voir plus bas dans ce chapitre ; mais il est schématique également en ceci, qu'il ne permet pas seulement le fonctionnement machinique de la praxis, et introduit dans la machine la fonction perceptrice et agissante du sujet. Il est un schème transcendantal du circuit d'échange. Il va falloir le préciser, et avant tout préciser ce qu'il n'est pas.

---

[912] Oury, *Le Collectif*, *op. cit.*, p.69-70.
[913] Oury, « Notes et variations sur la psychothérapie institutionnelle », art. cit., p.162-163.

Le schème transcendantal du circuit d'échange n'est pas son agent. Il ne s'agit pas d'un être pris dans la matérialité des choses et des individus de la classe, comme par exemple peut l'être, dans une relation scolaire classique, l'enseignant sur les épaules de qui repose toute la responsabilité de l'organisation ; mais ce n'est pas non plus un être institutionnel ou culturel comme peut l'être, dans la classe coopérative, le Conseil (qui, je le rappelle, est une « idole », au sens que Rastier donne à ce terme). Cela interdit d'emblée à toute analyse de la praxis, et surtout de la vie culturelle qui se déploie en son sein, l'allée vers un telos programmatique détenu par, soit une personne (dans sa dimension imaginaire : une *persona*), soit un *Geist* quelconque, esprit du peuple ou inconscient collectif. Pas plus qu'agent du circuit d'échange, le Collectif n'est le schème « objectif », « automatique » du passage au sein de ce circuit : ce schème-là est à rattacher à la fonction de l'échangeur universel. Cette distinction interdit cette fois à la praxis de n'être qu'une structure, un « procès sans sujet ». Car le Collectif est également un schème intégré à l'être-là du sujet de la praxis, répondant par là— d'une façon certes hétérodoxe !— à ce que présuppose l' « Esthétique transcendantale » : la relation entre ère transcendantale et constitution du sujet. Mais la praxis donne cette rencontre dans un même mouvement de constitution, et met de plus, d'emblée (c'est là son appartenance à une ère de pensée non plus kantienne, mais dialectique), l'accent sur l'action du sujet et son intégration dans l'objet de son action et de sa connaissance. D'une part la praxis ne précède pas l'action de son sujet, et « avant » la praxis, il n'y a que du contingent. D'autre part, on l'a vu, le statut de l'éthique praxique est irréductible à la seule Morale pratique et, dans le cadre de l'analyse praxique, l'attitude « morale » au sens où l'entend Kant devrait être répertoriée parmi les différentes lignes aliénatoires participant de la complexité de la praxis : aliénation à l'impératif catégorique de l'Être-libre qui définit l'Humanité rationnelle, « aliénation nouménale » pourrait-on dire, qui définit un sujet de la Raison. Il en découle une impossibilité de faire du sujet pris en compte par la praxis un simple agent de l'Universel.

iii. Processus sémiotique et décision du Collectif

Fidèlement à notre analyse de la dimension sémiotique de la praxis, on peut affirmer que le sujet participe de la praxis d'emblée sur le mode de la lecture (de l'analyse, de l'interprétation), laquelle est intégrée à

l'ensemble des activités subjectives, au même titre que les actes, la valeur produite, ou la qualité de la situation traitée. Sans la propre intégration du sujet au commerce des échanges, il serait impossible que l'institutionnalisation du milieu puisse prendre racine dans le sol humain, c'est-à-dire fasse du sens pour les sujets humains.

> (…) articuler ça [le Collectif] avec ce qui serait de l'ordre de la *décision*, en général. Ce qui rejoint le problème de l'interprétation. Qu'est-ce qu'il y a, comme décision ? Qu'est-ce qu'il y a, comme *interprétation* ? Qu'est-ce qu'il y a, comme *action*, qu'il faut mettre en œuvre pour que cette machine abstraite puisse advenir[914] ?

Mais symétriquement, c'est la volonté de la lire qui fait de la situation praxique une aire d'inscription de dire et de production d'une parole : à la fois parce que toute situation humaine est d'emblée travaillée par le sémiotique ; parce qu'elle est abordée comme telle par un regard désirant analyser ; et parce que le travail de la situation vise à en augmenter la lisibilité et la « conductivité » (pour prendre une comparaison physique). Il est impossible de disjoindre la praxis de son analyse, tant théoriquement que dans leur effectuation ; ce qui revient à refuser de réduire le schématisme transcendantal du Collectif sous prétexte qu'il ne serait qu'une schématisation de la part du sujet. Le cercle notionnel entre sujet et structure, et l'intrication entre son statut théorique et son effectuation, qui ne fonctionne qu'à régime praxique, rejoignent l'autre cercle notionnel, déjà évoqué dans « Le symbolique dans la classe », à propos de la relation entre sémiotique et praxis. Il n'y a là aucun hasard : fonction sémiotique et action nécessitent toutes deux une mise en rapport entre sujet et monde, d'où résulte une production de schèmes perceptifs et herméneutiques. Mais ces schèmes sont pris dans la structuration, l'institutionnalisation et le déploiement culturel de la vie praxique, donc dans l'être de la machine praxique elle-même. Ce qui nous fait retrouver un autre constat de l'enquête, à savoir qu'une praxis n'étant pas physiquement assurée de la même certitude d'existence qu'une situation sociale, elle dépend de la présence du sujet dans sa structuration intime et d'une décision prise et entretenue.

[914] Oury, *Le Collectif*, *op. cit.*, p.236.

À ce titre, la présence d'un Collectif dans la praxis apparaît bien comme un élément homogène au fonctionnement d'ensemble de la machine : il n' « est » pas, il est seulement décidé ; et à partir du moment où il est décidé, maintenu par des sujets comme dimension à prendre en compte, il devient un élément de la construction en cours :

> (…) dire : « il y a de la sous-jacence », c'est une décision. C'est un acte « décisoire » épistémologique. C'est une décision de dire : « Il y a autre chose que ce qu'on voit. » Autrement dit, c'est prendre parti pour une théorisation plus complexe. et en particulier c'est tenir compte du fait qu'on doit pouvoir articuler quelque chose de l'ordre de l'inconscient. L'invention de ce concept qu'on appelle l'inconscient doit être utile à quelque chose. On en est encore souvent comme avant Freud et à faire comme s'il n'y avait pas d'inconscient… Mais il ne s'agit pas de confondre, d'amalgamer l'inconscient et la sous-jacence. La sous-jacence est certainement bien plus complexe[915].

Autrement dit :

> (…) *par décision*, je dis que c'est une « affaire », au sens où je pourrais aussi bien dire : « on s'en fout ». On décide donc que c'est un acting out, ça devient dialectisable.
>
> (…) C'est un paradoxe : mais c'est ce qui se passe tous les jours. D'où la critique, toujours à faire, de la « neutralité » ! La neutralité de quoi ? Justement, il s'agit d'être vigilant, et de tenir compte qu'il y a des signifiants, là, ou qu'il n'y en a pas. (…) S'il n'y avait pas de conflits, il n'y aurait pas de vie, et notre travail est, non pas de les étouffer, mais de s'en servir dans une dialectique globale[916].

La conséquence d'une telle décision est la dialectisation généralisée de toutes les dimensions entrant en jeu dans la praxis : rien ne vient ultimement fonder la prise de position, sinon la praxis elle-même, c'est-à-dire ce qu'il advient d'une telle décision. Face à une situation, seule sa lecture permet d'émettre des hypothèses, de poser des concepts et des articulations, et de proposer à partir de là des traitement de la situation : la légitimité d'un acte praxique, ainsi que sa légalité, n'ont rien à voir avec un fondement « objectif » au sens strictement rationnel qu'une épistémologie scientifique traditionnelle recherche. On reconnaît l'ancrage dans la pratique psychanalytique d'une telle position : ainsi, Lacan a rappelé à plusieurs reprises qu'il parlait non de l'inconscient, mais du concept d'inconscient, et qu'à ce titre, « l'inconscient » était une décision. Et de même, si une « raison » est à rechercher à un fait observé ou à un acte engagé dans la praxis, cette raison n'est pas à entendre dans le sens de « cause » ou de « justification », mais plutôt dans un sens proche de sa signification mathématique de description immanente et pertinente, permettant de

[915] Oury, *Le Collectif, op. cit.*, p.61.
[916] Oury, *Le Collectif, op. cit.*, p.196.

saisir la survenue singulière d'un événement, son intégration dans l'ensemble de la situation, la façon dont il peut être spécifiquement traité, ainsi que d'intégrer à la grille d'analyse et d'action un tel cas de figure. Bref, cette « raison » correspond à l'établissement d'un schème à la fois de lecture et d'action :

> Je pense qu'il serait important d'essayer de préciser quelle est la « raison » (au sens mathématique du terme) de cette fonction diacritique de distinction d'un événement, et de cette décision[917].

Expliquer un fait humain revient à en dégager la raison autant que la rationalité. C'est dans le refus de replier cette raison sur une rationalité sans reste que se situe une entreprise épistémologiquement singulière : celle de la psychanalyse, ainsi que, dans son sillage, la psychothérapie institutionnelle. La raison peut faire déboucher notre analyse sur du non rationalisable, et néanmoins indéniable : une présence dont il est impossible de rendre compte et devant cependant être prise en compte. Ainsi, si on la laisse disjointe, la technè en reste à la rationalité ; mais le fait au contraire de l'intégrer dans le triangle noétique/éthique/thymique, c'est-à-dire de la faire entrer dans le circuit praxique, fait alors passer à une épistémologie hypercomplexe. C'est-à-dire une épistémologie qui crée elle-même de la poièsis en faveur de l'objet, avec lequel les relations ne se font plus à régime macrosocial, demandant à l'objet de rendre des comptes face à la logique instituée, mais à régime praxique : de l'exigence de rationalité objective, on passe à la construction commune d'une pertinence. Il y a de l'engagement concernant tout l'être, dans un tel acte de connaître. Il y a irréductibilité de la décision à un pur programme d'étude.

Une telle importance de la décision impose à toute situation prétendant au titre de praxis d'entrer dans un cadre épistémologique, pratique et politique où la notion de bien-fondé est profondément remise en cause. La partie qui s'achève a tenté de décrire les modalités praxiques étayant une telle décision. L'analyse de la culture en décrira les modalités culturelles et leurs conséquences : la dialectique qui se tisse entre confiance et croyance, seul moyen pour l'humain de créer une néguentropie à régime praxique. Cette dialectique est déjà présente comme une « évidence » en filigrane à travers tout ce qui précède, à travers la description de la machine-classe (et surtout lors de la partie topique de l'étude du texte libre de Fathia) : pour que ce fonctionnement institutionnel existe, encore faut-il que les enfants et l'adulte « croient » en la

[917] Oury, *Le Collectif*, *op. cit.*, p.79.

classe coopérative. L'analyse de la vie culturelle de la classe lui donnera toute son importance, si tant est que l'humain soit fait de l'étoffe de ses rêves. Car la culture participe de la poièsis de la machine au titre de création de néguentropie spécifiquement noologique. L'institutionnalisation de la classe s'étoffe en culture lorsque les sujets, intégrés à la vie de la classe, créent des œuvres singulières et, *ipso facto*, bâtissent une topique commune.

De par la pression du champ social, mais aussi de par la discontinuité fondamentale qu'impose la précarité praxique et l'impératif de non-évidence permanente qui régit sa lutte anti-identitariste, et qui constitue, au sein du champ social, une faiblesse, il faut en permanence réaffirmer et refonder la confiance et la croyance dans les institutions, les repères et le sens qui nous rattachent à notre praxis. Ainsi Jean Oury écrit-il à propos de *Pédagogie institutionnelle* :

> Il y a eu déjà beaucoup d'écrits à propos de la pédagogie institutionnelle. Mais il faut continuer d'extraire de tels récits, de les dégager, de les sauver de l'enlisement des toujours « nouvelles » idéologies. Pas simplement pour témoigner, mais pour maintenir un certain cap, un parti-pris nécessaire. Freud n'est pas mort, ni Lacan, ni Freinet, ni Tosquelles, n'en déplaise à des sectaires d'un « modernisme » grimaçant, ou à des épigones de bas étage[918].

Le prix à payer d'une telle exigence est, logiquement, induit par le besoin d'une décision et d'un engagement : que le fondement d'une praxis est toujours à refaire, à réaffirmer, et à renforcer. Il n'y a aucun « bien-fondé » absolu à la praxis. La praxis doit se construire son propre bien-fondé pour et par elle-même. L'enjeu du bien-fondé est de taille : il en va de la possibilité même d'existence de la praxis. Comment, malgré l'absence d'un fondement « objectif », et en prenant comme fondement transcendantal le Collectif bâti *ex nihilo*, la praxis arrive à « tenir », c'est-à-dire à se structurer, à vivre et à se maintenir au sein du milieu macrosocial ? Face au risque d'entropie qui caractérise particulièrement les praxis dans la pression du champ social, la décision constitue l'un des gestes subjectifs majeurs en faveur d'une néguentropie— néguentropie qui ne deviendra effective, réinjectée dans la machine que par l'augmentation culturelle de la substance éthique de la praxis.

[918] Jean Oury, *in* Françoise Thébaudin, Fernand Oury, *Pédagogie institutionnelle*, Vigneux, Matrice, 1991, p.156-157.

Bouclons le constat et revenons au point de départ : le Collectif lui-même ne peut être un bien-fondé au sens traditionnel. Il ne pourra jamais être considéré comme un acquis puisque, comme on l'a dit, il n'est déjà pas un allant-de-soi technique, ni une évidence anthropologique. C'est-à-dire qu'il ne peut faire l'objet d'une mise en marche laissée ensuite à un fonctionnement automatique et anonyme. Il doit toujours être réaffirmé. Si l'on n'en retient qu'un mot d'ordre en faveur de l'ouverture aux multiplicités, il rétrogradant à régime social et n'est plus qu'une idéologie fade. Le Collectif ne peut avoir de sens et d'existence que si ses acquis sont constamment remis en question, remis à *la* question : « Qu'est-ce que ça fout là ? » Ainsi, le « parti pris » des multiplicités, cela peut demeurer véritablement le fait de

> (…) croire qu'il y a une complexité infinie ou indéterminée et affirmer que, quoi qu'on fasse, on n'arrivera pas à saisir (*Begreifen, Begriff*) l'état de chose. Mais cette position qui peut paraître d'abandon, ou de passivité, est elle-même dogmatique ; se considérer comme manié par un ensemble est un choix en soi. la décision de vouloir élaborer une matrice de fonctionnement est par elle-même une prise de conscience politique. Il n'y a pas de multiplicité naturelle, il n'y a pas de mise en ordre de quelque chose qui serait déjà là[919].

En d'autres termes, on éclaire ici, et encore une fois, l'un des visages de la précarité praxique, définitoire du Collectif : l'actuel. L'actualité est la traduction, sur le plan de l'existence de la praxis et de l'événementialité, de ce que représente la singularité sur le plan du sujet.

Première ouverture conclusive : ancrage du champ praxique dans l'actualité et la précarité de ses situations

Mais au-delà, l'actualité définit tout le champ praxique. Rien de praxique n'existe en dehors de son actualisation, et nulle assurance « physique » ne permet à une praxis de perdurer sans la présence active d'un sujet ni sans la présence d'une efficacité machinique. Cette modalité, consécutive à la non-évidence et la précarité qui touche le Collectif, peut augmenter cette précarité autant que la capacité poiétique de la praxis. Souvenons-nous d'une autre des caractéristiques du champ praxique, annoncées plus haut dans la thèse : le monisme. Ce monisme, s'il est lié à de l'actualité, ne pourra donc pas être considéré comme une constante continue : soit il sera, si l'actualité praxique est avérée, soit il ne sera pas, s'il est avéré qu'au contraire la situation où l'on croyait reconnaître une de champ praxique n'est qu'un ersatz de praxis. Le

[919] Oury, « Psychothérapie institutionnelle et sémiotiques », art. cit., p.25.

champ praxique est moniste, et discontinu ; cette discontinuité oscillera donc entre son actualité et son inexistence. La conséquence annexe à cela est que la discontinuité n'est pas que temporelle (« tantôt… tantôt… »), elle peut aussi être topologique : nul besoin d'une continuité entre des praxis qui souvent sont isolées les unes les autres, de par leur intégration au sein du champ macrosocial qui leur dicte leur positionnement, mais qui, isolément et dans les liens qu'elles tissent les unes avec les autres, n'en font pas moins vivre ce champ praxique qui ne se distingue du macrosocial que par son régime de fonctionnement. Cette actualité qui fait dépendre le sort de l'être du champ de l'existence ou non du fonctionnement à régime praxique d'une situation, c'est-à-dire en dernier recours de l'être-là d'un sujet, peut avoir sur le praxique un effet soit poiétique soit fatal. Si le sujet est présent dans la situation, avec son désir, alors ce qui se passe peut fonctionner à régime praxique, et le champ praxique existe. Mais l'on sait à quel point, par exemple, un écolier peut « être là tout en étant ailleurs » : et si la praxis n'est pas enclenchée, elle n'existe plus. L'actualité est donc une modalité qui, reliée aux autres caractéristiques du fonctionnement praxique, est créatrice d'une hypercomplexité, comme toute force poiétique : autant elle peut renforcer la tendance à la néguentropie, autant elle peut accélérer la destruction de l'ensemble de la machine. Il sera temps, dans la seconde étape de cette enquête, d'en tirer toutes les conséquences théoriques.

Mais, pour en rester au Collectif, sa décision représente bien un enjeu vital pour la praxis.

Voilà posée la situation le Collectif. Il faut à présent revenir dans chacune des deux principales régions de la praxis, celle de la structure et celle du sujet, afin d'interroger sa fonctionnalité dans le bon fonctionnement de la machine praxique.

II.
Schématisme structural du Collectif

1. Diacritique et transfini

i. Collectif, préservation de l'aliénation transcendantale face à l'aliénation idéologique et économique (dans « position du Collectif » ?)

a. Présentation de l'enjeu idéologique et théorique (le Collectif entre transcendantal et pragmatique)

Le Collectif, en tant qu'impératif de respect envers la dimension de l'aliénation transcendantale, s'ancre dans une prise de distance par rapport aux réflexes qui voudraient trop rapidement, im-médiatement, rabattre l'idéologique et l'aliénation sociale sur le psychotique.

On pourrait en effet se contenter de distinguer le plan de l'émergence de la praxis, qui obéirait à une législation de type dialectique, dans le sillage à la fois hégélien (via Lacan) et marxiste ; et de fait, c'est une telle logique que l'on peut observer, tant dans la clinique que dans la théorie de la psychothérapie institutionnelle, dès lors qu'il s'agit de la mise en place des clubs, des services, ou carrément des établissements comme c'est le cas à La Borde, et comme ce le fut à Saint-Alban. Mais précisément, les vicissitudes que connurent le respect et la finesse d'écoute des psychotiques du fait des plaquages du matérialisme historique et de la certitude que la Raison rejoignait l'Histoire, a incité à la plus grande prudence vis-à-vis d'une vulgate marxiste et hégélienne réduisant l'Histoire au seul règne des vainqueurs du champ macrosocial et de leurs schèmes économico-idéologiques. Tosquelles, membre du POUM mettant en place son service psychiatrique face aux forces franquistes mais aussi face à la répression stalinienne lors du conflit espagnol ; Bonnafé défendant (malgré son appartenance au Parti) la psychiatrie face aux ravages de la « science de classe » ; Oury à La Borde envahie par la « place publique » de 68, quand le Quartier latin en cure chez les « psychanalystes des villes » débarquait chez le « psychiatre des champs », et confondait la psychothérapie institutionnelle avec l'antipsychiatrie ; les efforts d'une partie de l'actuelle psychiatrie face aux rationalisations et rationnements étatico-libéraux, etc. : la liste est longue de toutes les forces à déployer pour éviter que les idéaux soucieux de bonheur pour l'homme mais sans réel souci de pertinence ne viennent écraser cette précaire et invisible couche transcendantale du Collectif.

> La psychothérapie institutionnelle n'est donc pas, en soi, une pièce de la machine politique de la société globale : elle dégénère si elle est récupérée par les idéologies étatiques, « révolutionnaires », ou même libertaires. Cependant, la pratique qu'elle a des micro-groupes dans le domaine de la psychopathologie met radicalement en question le fonctionnement des groupes politiques (cellules, instances du parti, etc.). (…) Par son « autoconstitution », la psychose est transcendante à toute manœuvre réductionniste, et garantit ainsi le non-renfermement sur des structures préétablies d'aliénation oppressive[920].

Et c'est cette lutte contre le plaquage im-médiat de l'imaginaire sur le réel qui passe, sur le plan de l'organisation matérielle et institutionnelle du milieu, par l'instauration d'une médiation symbolique :

> Il est évident que l'analyse des psychotiques nécessite une *médiation*. Tout rapport direct est désorganisant et souvent extrêmement dangereux.
>
> On peut dire que c'est l'ensemble des systèmes qui règlent les institutions dans le collectif, qui forment *la médiation institutionnelle*. (…) Notons que ce que nous appelons rapport direct est celui qui prévaut aussi bien dans la relation soi-disant psychanalytique d'un psychanalyste sans expérience avec un psychotique, que les rapports de copinage, d'amitié, fondés sur le bon sens, le « ça va de soi », toutes dimensions qu'on voit fleurir dans l'anti-psychiatrie « officielle » et de nombreux journaux de plus en plus décadents qui semblent préluder sous une forme à peine voilée à une hyperségrégation totalitaire. Ceci pour dire que la véritable relation de sympathie n'exclut pas, bien au contraire, une vue diagnostique fine de celui à qui elle s'adresse[921].

L'établissement d'une praxis ne relève pas d'un processus dialectique dans le sens où une certaine conception de l'Histoire a pu le concevoir, à hauteur des champs de force macrosociaux. La praxis est peut-être intégrée à un ensemble sociétal et civilisationnel dont le cours est analysable en de tels termes, certes, mais cela ne sera éventuellement prenable en compte par cette enquête qu'à partir du moment où la discussion se portera sur la notion de champ, et se hissera à même hauteur que les analyses macrosociales. De telles pressions tendent soit à appauvrir les structures et les conditions réelles de l'exercice de la psychiatrie (politique actuelle de la psychiatrie), soit à les améliorer mais de façon purement matérielle sans en comprendre les enjeux théoriques et éthiques (c'est pourquoi la désectorisation peut engendrer des conséquences néfastes si l'on n'y prend garde). C'est une chute de régime de fonctionnement à laquelle on assiste, un rachitisme positiviste croyant atteindre par la réduction à une formule standard la possibilité de

[920] Jean Oury, « Place de la psychothérapie institutionnelle » *in* Oury, *Onze heures du soir à La Borde*, *op. cit.* (première publication *in Psychanalyse et Politique*, Colloque de Milan, 1973, édition : Paris, Seuil, 1974), p.16-17.
[921] Jean Oury, « La Notion de sujet dans la pratique de la psychothérapie institutionnelle » *in* Oury, *Psychiatrie et Psychothérapie institutionnelle. op. cit.* (première publication *in Recherches* n°11, janvier 1973), p.290.

généraliser, mais cette fois au sens péjoratif du terme (semblable au sens que prend ce terme dans la « logique du général » peircienne, relue par Balat) :

> Mais cette ré-animation ne peut se faire que dans certaines structures sociales. Dans cette perspective, certaines structures dites « libertaires » équivalent à la codification technocratique : elles réduisent « l'espace de greffe », soit par encombrement parasitaire, soit par dessèchement de l'ambiance ; et la rencontre est porteuse de mort existentielle (perte de la *dimension énigmatique*).
>
> Il s'agit donc, non pas de créer des zones de rencontre (système contradictoire en soi) mais des *points de rencontre* : points signifiants qui ne peuvent pas être totalisés dans une structure fermée, mais sont les points d'un « *ensemble disjonctif non inclusif* ». Le psychotique suit ainsi une sorte d'itinéraire intime qui le reformule petit à petit comme sujet, opération préalable à toute remise en forme de fonctions égarées, déraillées.
>
> Une des tâches fondamentales de la psychothérapie institutionnelle est d'assumer une fonction didactique sur « l'encadrement » (…). Cette action didactique est, entre autres, un déconditionnement (…) sans jamais entamer cette part d'ombre (Pindare : « rêve d'une ombre : l'Homme ») qui garantit la qualité de la relation énigmatique à l'autre vivant. / Malheureusement, c'est cette « part d'ombre » qui est le plus souvent effacée, stérilisée. Le processus le plus mortifère : le privilège de la moitié dans une conception psychosociologique restreinte, le collectif d'individus, l'individu du collectif, l'individu collectif ; par opposition à ce qui devrait être le but de toute systématisation : le *singulier*.
>
> (…) En effet, dans ce champ du psychotique, la production délirante est, dans son essence, destruction[922].

L'appauvrissement peut, enfin, consister à hypostasier la conception praxique de l'organisation à une échelle qui n'est pas la sienne (l'usage idéologique qu'on a cru bon de faire de la psychothérapie et de la pédagogie institutionnelles).

> Autour des années 60, j'avais essayé de définir, déjà, le Collectif à ma manière, sentant qu'il y avait quelque chose, là, de nécessaire ; j'avais insisté sur le fait qu'il ne fallait surtout pas essayer de représenter cette sorte de machine abstraite comme quelque chose de fermé. Sinon on retombe dans des structures, soit de charité, comme je le disais tout à l'heure, soit même de phalanstère, de néosociété, comme on me l'a souvent reproché. (À chaque fois qu'on fait un blabla sur la psychothérapie institutionnelle, depuis plus de trente ans que ça dure, à chaque fois il y a un auditeur qui se dévoue pour poser la question, toujours la même : — « Ah oui, vous créez une néosociété ? ». Au début, ça me foutait en rogne ; maintenant, même plus !). Il ne faut pas se tromper dans ce que j'essaie de définir quand je parle du Collectif[923].

Par opposition, le Collectif est la lutte décisoire pour maintenir cet entre-deux qui n'est ni une « surface de rencontre », d'emblée condamnée à devenir espace de gestion tuant toute possible advenue d'un hasard, d'une ouverture essentielle au fonctionnement de l'abductif, ni une pure absence de détermination, qui ne

[922] Oury, « Thérapeutique institutionnelle », art. cit., p.275-276.
[923] Oury, *Le Collectif*, *op. cit.*, p.179.

serait alors que chaos. On retrouve le chaosmos, mais articulé en des termes institutionnels, et l'espace proposé devient un endroit neutre vis-à-vis de ces pressions aliénatoires idéologiques, c'est-à-dire non pas un espace utopiquement isolé d'elles, mais un espace qui les travaille selon sa propre logique intégratrice :

> Mais, ce qui est en question, c'est l'impact institutionnel de la surface déchiquetée du sujet psychotique. « L'impact institutionnel » : laisser libre cours au psychotique dans un champ extrêmement varié, à condition qu'il soit redevenu « tête chercheuse » (relations analytiques, biologiques, etc.). Ce « laisser libre cours » devant être compris suivant ce mot intraduisible de Heidegger : *Gelassenheit*. Mot fondamental, concept-clef de toute pratique institutionnelle. Il permet la mise en valeur d'une *topologie de la rencontre* : de l'ordre de la réanimation.
>
> Mais cette ré-animation ne peut se faire que dans certaines structures sociales. Dans cette perspective, certaines structures dites « libertaires » équivalent à la codification technocratique : elles réduisent « l'espace de greffe », soit par encombrement parasitaire, soit par dessèchement de l'ambiance ; et la rencontre est porteuse de mort existentielle (perte de la *dimension énigmatique*).
>
> Il s'agit donc, non pas de créer des zones de rencontre (système contradictoire en soi) mais des *points de rencontre* : points signifiants qui ne peuvent pas être totalisés dans une structure fermée, mais sont les points d'un « *ensemble disjonctif non inclusif* ». Le psychotique suit ainsi une sorte d'itinéraire intime qui le reformule petit à petit comme sujet, opération préalable à toute remise en forme de fonctions égarées, déraillées.
>
> (…)ce qui devrait être le but de toute systématisation : le *singulier*.
>
> (…) En effet, dans ce champ du psychotique, la production délirante est, dans son essence, destruction. Tenant compte de ce vide, de cette Spaltung, la psychothérapie institutionnelle peut tisser un réseau de demandes, de demandes à partir du corps : échanges, délimitations par la mise en circulation d'images articulées sur des « systèmes dynamiques », ressaisies dans des « actions » qui ont structure de fantasmes[924].

b. Le Collectif comme articulation transcendantale au sein de l'Histoire, et comme causalité transcendantale au sein du champ praxique

Théoriquement, et non plus historiquement, le danger contre lequel lutte la décision abductive d'une présence du Collectif est le suivant : la boucle établie entre praxis et sémiose, entre action du sujet et structuration de la situation sociohistorique, peut mener à un cercle qui n'a pour se fonder aucun besoin d'une norme extérieure. On reconnaît là l'immanentisme de la morale à l'Histoire, qui a autorisé tant d'actes à évacuer purement et simplement toute recherche sérieuse d'une norme morale. Du point de vue matérialiste, défendu par Oury, cette norme ne peut certes être qu'historique, et cependant, au sein de la praxis qui s'instaure, elle doit permettre d'échapper aux captations imaginaires qui sous-tendent le rapport idéologique considéré comme un absolu, totalement disjoint. L'effort praxique d'élaboration d'une théorie

[924] Oury, « Thérapeutique institutionnelle », art. cit., p. 275-276.

et d'une éthique, tel que le présente l'ensemble de cette enquête sur la pédagogie et a psychothérapie institutionnelles, vise à penser et surtout à instaurer un champ où cette donnée est élevée au rang d'impératif. Cet impératif regroupe une dimension éthique, celle qui demande de respecter ce qui relève— négativement— du sujet, ainsi qu'une dimension de pertinence, dans la viabilité de la mise en place de telles structures. Le but est de permettre de trouver de tels repères, dans l'immanence de la praxis, et donc hors de tout report à une transcendance (Raison dans l'Histoire, Experts supérieurs privant les praticiens du discours de leur pratique, etc.).

Une précision est ici nécessaire, afin de contrebalancer le constat anti-dialectique qui précède. Je rappelle que par « norme morale », je n'entends, à la suite de Molinié, que la version la plus maigre, et négative de ce que l'on peut définir comme l'immoral : le mépris du corps. Que la question de la morale se pose ensuite en certains termes, qu'elle implique forcément une dimension idéologique, normative, etc. : c'est là une conséquence que j'accepte, à la seule condition que l'on me reconnaisse la non naïveté qui consiste à ne placer le lieu pour une morale ailleurs que dans une praxis. Aussi, la morale que je prends en considération est celle qui entre dans l'éthique praxique. Cela ne livre pas un blanc-seing à la morale entendue à régime macrosocial. Cela ne signifie pas non plus que j'oublie que le fondement de l'éthique praxique ne se soutient d'aucune positivité, mais au contraire articule « quelque chose (négative) » et « quelque rien ». La morale n'apparaît, en tant que conscience et pro-position d'une norme institutionnalisée de ce qui serait de l'ordre du Bien, que dans le moment de l'effet de cette émergence à partir de l'ex nihilo du sujet[925]. Mais nous avons évoqué le fait que, dans le fonctionnement de la praxis, ce moment de l'effet était également le lieu de création d'une néguentropie proprement praxique : si une telle pro-position est acceptée, et entre dans la vie institutionnelle et culturelle de la classe, au point qu'elle y joue un rôle désaliénant pour le sujet, si elle aide à grandir, alors il sera possible d'intégrer une telle efficacité morale normative dans le fonctionnement machinique. La morale sera alors présente dans la vie

[925] Chez Lacan, ce sujet a à voir avec la vérité ; ce qui, d'une certaine façon, peut être rapproché du constat de Badiou, selon qui il n'y a d'éthique que des vérités. Mais Badiou, il est vrai, part de Lacan, pour ensuite produire sa propre théorie, et de la vérité, et du sujet, et de l'éthique.

des individus à régime praxique. En un sens, elle sera là comme toute institution pro-posée et acceptée : les individus s'aliéneront à une loi qui les rend plus libres. Retrouve-t-on là, finalement, l'impératif catégorique kantien ? Non, dans la mesure où ce n'est pas dans l'universalité de sa forme qu'il fonde sa valeur (l'adhésion des sujets est toujours sujette à discussion), mais dans la singularité de son advenue et de sa rencontre avec d'autres dimensions tout aussi singulières. Au sein de ces communautés, les normes morales fonctionnent comme impératifs : c'est un relativisme qui à lui seul empêche la référence kantienne d'emporter le sort de l'éthique praxique.

Quant à la praxis, pour l'occasion, elle se révèle bien pour ce qu'elle est : un dispositif machinique où la présence du sujet en tant que sujet est requise, c'est-à-dire une machine qui ne se réduira jamais ni à une procédure ni à un dogme, et où l'éthique, telle qu'elle s'actualise dans une action et un être-là entre sujets, ne sera pas annexée par une quelconque norme. C'est là que le Collectif représente un outil qui reste de l'ordre du transcendantal. Un transcendantal qui n'est plus totalement intouchable, mais qui fait fonction d'intouchable. Il est détruit dès que ce qui relève de l'humain est attaqué dans un groupe institutionnalisé. Et par « humain », il faut autant entendre ce sujet qui ne saura en rien se borner dans une norme, que le non mépris du corps (corps de soi ou d'autrui), c'est-à-dire, finalement, la seule norme que la morale praxique peut accepter, et qui se retrouve au fond de cette fameuse loi, la seule qui semble toujours au fondement de toute classe coopérative : « Je ne me moque pas ». Cette « fonction d'intouchable » a ses signes : les symptômes qui envahissent l'espace alors réservé à, et travaillé par le langage. « Quand la parole cesse, c'est le symptôme qui parle », disait Dolto ; les acting-outs cèdent le pas aux passages à l'acte, toujours sauvages. Plus de loi, c'est la jungle. « Le plus terrible, c'est l'angoisse ratée[926]. » La présence du Collectif est alors anéantie.

Comme le Collectif est un champ transcendantal mais reste indissociable du sort matériel de sa praxis, il est lui-même lié au sort de cette production matérielle. Non seulement en tant qu'il naît *ex nihilo* d'une décision, mais en tant qu'il permet la production du champ pragmatique qu'il redouble, et donc qu'il

[926] Séminaire de Sainte-Anne, séance du 20/2/2002.

étend ou réduit en conséquence l'aire de sa propre présence. L'auto-production machinique, qui établit la boucle entre situation institutionnelle et analyse théorique, intègre alors le Collectif à l'ensemble de la machine, lui empêchant par là la disjonction qui serait fatale à tout l'ensemble, privant d'un côté la praxis de la présence constitutive en son sein du transcendantal et la condamnant à régresser à un régime de fonctionnement macrosocial, et privant de l'autre côté le Collectif du champ pragmatique sans lequel il n'a aucune raison d'être supposé abductivement.

La puissance schématisante irradie donc l'ensemble de la machine : on a vu en fin du chapitre précédent qu'elle définit la médiation, et l'on a vu qu'elle est aussi à la base de la fonction du Collectif ; mais avec cette acception pragmaticiste du terme de « transcendantal », la puissance schématisante établit aussi le lien entre transcendantal et empirique. Le schématisme, fondateur des fonctions de médiation, de passage et d'ouverture, et ce au niveau organisationnel, institutionnel et transcendantal, fait du schème le vecteur de la production praxique de néguentropie, de la poièsis machinique propre. Étant donné, par ailleurs, que l'ouvert et le passage ne sont institutionnellement possibles qu'en posant l'hypothèse du Collectif, on en déduit que la logique du Collectif occupe ainsi, vis-à-vis de la matérialité de la praxis, une place et une fonction de causalité transcendantale.

Cette causalité transcendantale rend possible l'organisation d'une aire de légitimité, mais cela seulement à l'échelle locale, dans une dimension restreinte. Si l'on accepte d'entrer dans le circuit de fonctionnement de la boucle praxique, on peut alors considérer la situation comme un devenir manipulable, dans lequel la logique inférentielle a tous ses droits. On est alors en mesure de voir que, en tant qu'hypothèse abductive, le collectif est impossible à représenter, et que c'est son mode de présence propre que d'engendrer de quoi en lire des signes de fonctionnement ou de dysfonctionnement. Il est hors préhension mais permet de mettre en place la praxis. On retrouve ici toujours le couple non disjonctif phénomène/structure, sauf que le Collectif n'entretient pas avec la praxis une relation comparable à celle qui existe entre les trois instances lacaniennes du psychisme. Le Collectif serait le réel de la praxis, alors que son institutionnalisation serait son symbolique, et sa culture, son imaginaire ? Dire cela ne serait que comparaison. Les instances

lacanienne valent dans une psychologie et dans une aire de langage. Le Collectif quant à lui évolue dans du machine et dans une aire de discours et de culture. La distinction est la suivante : le Collectif vise à mettre en place le milieu qui pourra tenir compte de cette psychologie et de cette dimension structurale du langage, mais sera quant à lui attaché à l'organisation locale d'une dynamique de groupe. Dimension restreinte, donc, que celle de ce Collectif, qui témoigne néanmoins au sein de cette situation restreinte de la présence d'une qualité et d'une dimension qui, elles, sont articulées aux catégories anthropologiquement plus « universelles » (langage, symbolique, imaginaire, réel). C'est pour tenir compte du sujet que le Collectif est abductivement im-posé par des sujets. Il est la reconduction permanente, circulaire d'un impératif : c'est en cela que la praxis n'est pas une réalité ni une idéalité pure, c'est-à-dire une nature dont le Collectif représenterait l'être nouménal. Elle est un cercle, en cela tout à fait fidèle au cercle dialectique, si l'on y maintient le rôle moteur de la négativité.

> Elle [la distinction lacanienne entre réel et réalité] d'une importance de premier ordre pour mieux articuler les phénomènes de la vie collective. Le réel est l'assiette du Collectif. Il a cette dimension de l'impossible (le possible impliquant la symbolisation). Nous pensons qu'il est un lieu de causalité. C'est à son propos que nous avions introduit la logique du transfini pour mieux spécifier le rapport du Collectif avec ce qui se passe dans le monde (problèmes historiques contemporains, rapport à l'État, etc.)[927].

ii. La fonction diacritique et désaliénante : permettre le passage et pratiquer l'ouvert

a. De la concrétude du transfini à la pratique de l'ouverture

Ouverture au sens large, interne autant qu'externe : tel est le telos fondamental de la fonction diacritique du Collectif au sein de la machine, et qui, on l'a vu, produit de l'existence, faite d'incertitude et d'accueil du contingent. La logique qui commande à une telle ouverture est dans la continuité de la fonction diacritique, qui instaure le mouvement permanent d'une sphère à l'autre de l'atomium praxique, mouvement de ce qui fait et est la valeur : tout ce qui peut être reconnu comme « signifiant », au sens de Lacan, ou de façon plus large, comme « porteur de, et faisant, sens ». Je le rappelle, ce n'est pas le sujet qui passe d'une sphère à l'autre : le sujet est toujours de la dimension du négatif ; c'est l'individu qui fait l'expérience de la valeur en soi, et peu à peu de sa propre valeur, par le trajet qu'il effectue à travers le

[927] Jean Oury, « Compléments théoriques » *in* Oury, *Psychiatrie et Psychothérapie institutionnelle, op. cit.* (première publication *in Encyclopédie médico-chirurgicale*, Psychiatrie, novembre 1968) note, p.215.

circuit des échanges de la classe. Par la négative, ce qu'il situe en la travaillant, c'est sa singularité et son unarité. Le sujet est toujours le hors-langage, mais la valeur est le terme générique pour tout ce qui en est la présence métaphorique au sein de la praxis, milieu de langage où le fait métaphorique est non seulement possible mais, en ce qui concerne la participation de l'énergie subjective à la vie groupale, fondateur. Pour reprendre Lacan, le signifiant est ce qui représente le sujet pour un autre signifiant : jamais le sujet en tant que tel n'est pris dans les rets de la valeur et du symbolique, mais jamais ce qui de lui charpente l'individu n'est rejeté par l'organisation du circuit d'échange, jamais le signifiant ne saurait ne pas représenter le sujet. Mais cela, cette possibilité de créer de la signifiance qui emporterait la structure symbolique signifiante et la présence négative du sujet, n'est possible seulement que si le Collectif est présent dans la praxis. Le Collectif n'exerce pas qu'une fonction instauratrice/analytique diacritique, mais commande également une logique de fonctionnement machinique, organisationnel, et c'est en cela, avons-nous dit, qu'il concerne aussi « l'être » de la praxis, et non seulement la praxis comme connaissance et analyse. Cette logique, c'est ce qu'Oury nomme le « transfini ».

> (…) j'avais insisté sur le fait qu'il ne fallait surtout pas essayer de représenter cette sorte de machine abstraite comme quelque chose de fermé. (…) C'est pour ça que j'avais essayé de formuler la chose en disant que s'il y a un « ensemble » — ce qui n'est pas si fréquent ! — cet ensemble ne doit pas être fermé, mais obéir à une logique du transfini[928].

Le Collectif n'est isolable ni comme « une dimension parmi d'autres », ni comme un champ qui serait totalement déconnecté de la praxis. Il est présent à travers toutes les individualités (individu humain, groupe, mais aussi institution, objets, etc.) agissantes isolables, lisibles, analysables et interprétables dans la praxis : non comme une qualité dont le principe se retrouverait de façon soit hologrammatique soit microcosmique dans ces individualités, mais comme schème établissant entre elles un régime de fonction et de relations qui les fait entrer dans le registre du symbolique. Cette impossibilité d'être localisé est due non seulement à sa situation systématique, mais également à son « contenu » théorique : le Collectif implique le rejet d'un hermétisme catégorique, et Oury affirme qu'il relève d'une logique du transfini. Ce transfini ne signifie pas « infini » : il contient avant tout la notion de passage. C'est cette possibilité de faire

[928] Oury, *Le Collectif*, *op. cit.*, p.179.

passage qui est fondatrice de la respiration de la praxis, et qui conditionne ensuite une réelle potentialité diacritique ; mais jamais, répétons-le, le transcendantal n'est séparable de l'empirique : Oury rappelle bien qu'il parle d'

> une logique qui ne soit pas fermée, la *logique du transfini*, (…) c'est extrêmement concret[929].

Une telle logique à l'œuvre dans la présence du Collectif dirige la praxis dans toute sa matérialité. Non pas comme un modèle ni comme une forme, ce qui réduirait la praxis à une situation qui ne constituerait que la matérialisation ou la construction d'un idéal. La logique du transfini régit la praxis dans sa matérialité en tant que la praxis est productrice d'une matière nouvelle (production) mais également de sa propre matière, organisationnelle et éthique — cette matière éthique, proche de la *Sittlichkeit* hégélienne, sur ce point du moins, sera étudiée sous le chef de la vie culturelle de la praxis.

L'ouverture induite par le transfini n'est pas qu'une caractéristique interne ; elle est également une caractéristique systématique, en ceci qu'elle remet en question la limite extérieure même de la vision praxique, et carrément la pertinence d'une quelconque limite extérieure à un espace praxique.

> (…) la clinique psychiatrique ne doit pas être un refuge, le lieu où l'on vient se mettre à la retraite pour un temps. Ce n'est pas un endroit fermé dont l'efficacité est proportionnelle à la hauteur et à l'épaisseur des remparts. Libre d'accès à tous, elle doit être un lieu secret où tout apparaît normal et ouvert, mais travaillé à la base par une notion essentielle qui conditionne la désaliénation[930].

C'est là que la distinction entre singulier et particulier prend toute sa portée :

> (…) les rapports du Collectif avec le Singulier. Supports concrets de la loi qui donnent sa dimension à l'Éthique. Le Collectif en tant que système transfini, la singularité par opposition au particulier. Problème souvent insoluble dans les systèmes traditionnels de logique. Mais la psychanalyse apporte implicitement une logique qui permet de dépasser certains paradoxes, certaines impasses. Logique modale qui articule la singularité du désir avec les différents paliers institutionnels. Mais tout se complique du fait de la nécessaire hétérogénéité du Collectif. Les multiples champs fantasmatiques doivent pouvoir se délimiter à travers une structure qui ne peut pas être fermée. Cela exige idéalement de chaque palier une capacité analytique suffisante[931].

On retrouve ici tout ce qui a été pointé dans « Les bouches de pénombre » comme étant les sources d'énergie de la machine praxique et ses rouages essentiels : le fantasme, le rythme et le désir. Cette

[929] Oury, *Le Collectif*, *op. cit.*, p.188-190.
[930] Jean Oury, « Introduction. Traces et configurations précaires » *in* Oury, *Psychiatrie et Psychothérapie institutionnelle, op. cit.*, p.24.
[931] Oury, « Onze heures du soir à La Borde ou les mésaventures de l'éthique », art. cit., p.86-88.

articulation entre ouverture au sujet, et possibilité structurale de distinctivité ouvrent le champ qui obéit à cette logique du transfini, qui le schématise et le structure.

b. L'utilité de la fonction diacritique : permettre le passage

Le Collectif est donc la décision d'une hypothèse. C'est à son absence, et aux symptômes qu'elle occasionne, qu'on peut le plus le remarquer ; c'est en tout cas dans une sémiologie, au sens originel du terme, et tel qu'il fut développé par la médecine : étude des signes dans le but d'en déceler les causes pathologiques, que le Collectif entre en vigueur.

> Le Collectif, en effet, se présente comme étant également un ensemble de signes ; il est parlant. (…) Mais pour le déchiffrer, certaines conditions sont requises. Cette sorte de langage quasi immanent peut se lire et se décrire. (…) Il est ce par quoi s'articule ce que nous appelions l'ensemble transfini avec les groupes et les individus ; mais, pour y avoir accès, il est nécessaire de franchir des barrières de défenses, les mêmes, croyons-nous, que celles qui s'interposent entre l'individu et l'inconscient. Le Sujet n'y est pleinement sensible qu'une fois débarrassé de ses systèmes de défenses plus ou moins socialisés. Il peut ainsi accéder à cette zone particulièrement inconfortable qui, au-delà de l'angoisse, s'apparente à la Spaltung[932].

Le Collectif est donc avant tout un outil : cette dimension transcendantale n'est rien si elle n'est rattachée à une action pratique. C'est le Collectif qui, à hauteur de la machine, rend possible la prise en compte de la dimension anthropologique fondamentale du symbolique, à travers tous ses représentants : la loi, l'échange, le langage et la valeur. C'est indissociablement ce qui permet au Sujet l'inconscient de ne pas être écrasé sous des rouages purement macrosociaux, et d'être accueilli sur le mode symbolique, au lieu d'être soumis à l'assignation imaginaire à une place, un rôle et un statut figés. C'est tout cet ensemble de prises en compte que permet le Collectif.

Et cela serait impossible si une fonction ne pouvait être exercée, par laquelle le Collectif entre dans la présence de la praxis, est désignée par Jean Oury comme la fonction *diacritique*.

> … un établissement traditionnel, avec tous ses cloisonnements, ses enchaînements, ses hiérarchies, ses programmations, avec tous ses problèmes de syndicats, de C.E., avec ses changements permanents d'internes— quand il y en a encore—… je dis, d'une façon un peu abrupte, qu'un tel établissement n'a pas de Collectif. Tout reste sous la pression de l'aliénation sociale. Il est donc nécessaire qu'il y ait quelque

[932] Jean Oury, « Quelques Problèmes théoriques de psychothérapie institutionnelle » (« Journées d'études sur les psychoses chez l'enfant », Paris, 21-22 octobre 1967), *in* Oury, *Psychiatrie et Psychothérapie institutionnelle, op. cit.* (première publication *in Enfance aliénée, Recherche*, septembre 1967), p.177.

> chose qui ne soit ni institution, ni établissement, ni groupe, ni etc. Ce que j'avais appelé une machine abstraite (…) dont une des fonctions essentielles (…) est la *fonction diacritique*[933].

Cette fonction n'est pas la fonction critique au sens où le Collectif, instance transcendantale, pourrait à lui seul décider de l'ensemble des fonctions de la praxis, dans une législation correspondant au rapport qu'établit Kant, dans sa théorie de la connaissance, entre les Idées de la Raison et les actes et les catégories de l'entendement. Dans le cas du Collectif, il y a comme une généralisation du principe critique dans la mesure où il est ce « champ pragmatique transcendantal » qui double intégralement la vie praxique. Il est effectivement de l'ordre de la fondation en droit et en condition de possibilité de la praxis, en tant que la praxis est l'acte du sujet sur son milieu. Sauf qu'il s'agit d'un acte de connaissance puis d'un acte moral chez Kant, alors que dans la praxis d'Oury, l'acte est tout à la fois théorique, éthique et surtout productif, « pratique » au sens marxien et non plus kantien. Mais de plus, dans le contexte marxien de la théorisation de la psychothérapie institutionnelle, la distinction entre l'acte de logos et son « objet » (son telos de connaissance, d'action ou d'imposition) tombe, et ce « champ pragmatique » ne fait pas que fonder une connaissance, il augmente également le monde d'une matière organisationnelle et éthique dont c'est désormais non plus le phénomène, mais l'être qu'il faut rattacher à ce champ transcendantal. La fonction de fondation qui incombe au Collectif touche à ce qui restait, dans l'approche kantienne, intouchable (être de la nature ou impératif catégorique). La disjonction n'a plus lieu d'être entre le transcendantal et les autres dimensions de la machine praxique, sans que cela ne fasse perdre au transcendantal son statut de négativité radicale, ni sa spécificité machinique de « machine abstraite ». La fonction critique se généralise, intégrée elle-même au mouvement de généralisation du domaine praxique, légitime au sein des domaines qui nous intéressent. La fonction diacritique est donc, de façon générale, ce qui permet qu'il y ait « du passage » au sein de la praxis.

> Il faut tout mettre en question, alors les questions se déchaînent en chacun : c'est de l'ordre de la kinèsis, qui n'est ni la liberté des contestataires ni la liberté de circulation, mais l'instauration d'une scène permettant de circuler d'un point à l'autre selon des trajectoires vivantes et singulières. Pas des autoroutes mais des sentiers[934].

[933] Oury, *Le Collectif*, *op. cit.*, p.178.
[934] Séminaire de Sainte-Anne, séance du 20/2/2002.

Cette évocation de l'action en chaîne que peut provoquer la présence du Collectif dans un groupe permet de lier entre eux les principaux concepts que l'on va rencontrer : circulation, scène, trajectoires singulières.

c. La fonction diacritique d'ouverture et le maintien de l'hétérogène par la Loi symbolique

On l'a vu, il n'y a pas d' « isolement » du Collectif, pas de transcendance en contrebande d'un champ transcendantal pragmatique. Et c'est en cela que le matérialisme reste l'un des fondements de la psychothérapie institutionnelle. Cette absence d'isolement interdit d'en faire un modèle qui pourrait imposer, voire conformer une quelconque action. D'une part, cette immanence dans laquelle peut s'opérer une autorégulation de la machine doit faire appel à ce niveau transcendantal, mais ce n'est pas ce Collectif lui-même qui est l'impératif : il permet que l'impératif soit toujours repérable, que puisse être jaugé l'effort organisationnel qui vise à maintenir cette qualité de présence que l'on a abductivement placé sous le signe de son hypothèse. On retrouve ainsi le statut praxique du Collectif, qui est bel et bien un transcendantal, mais au sein d'une conception matérialiste de l'agir humain et de l'estimation de sa valeur. D'autre part, il ne s'agit pas d'imaginariser et de personnaliser ces fonctions d'analyse, mais de les promouvoir comme des actes praxiques au sens le plus neutre et machinique du terme. On ne « prépose » quiconque au gardiennage ni à la veille du Collectif.

> « Je vous vois venir — comme on m'a dit il y a vingt ans — le Collectif, la fonction d'analyseur, ça y est, vous constituez un groupe d'analyseurs ! ». C'est la pire des saloperies qu'on ait jamais pu me dire ! Des copains m'ont dit ça… Rien compris ! Si un groupe décide ; « On va se réunir, et puis on va analyser les choses », c'est foutu. C'est le passage de la démocratie au fascisme, à peu de choses près. Comme si on pouvait se réunir pour juger de quelque chose ! C'est peut-être peu nuancé ou grossier, ce que je raconte, mais c'est souvent ce qui se passe. Ce qu'on appelle la réunion de petits malins. Ce sont les psychologues, ou les médecins, ou les infirmiers ; parfois, on mélange un peu, quand on est libéral : un infirmier par-ci, un médecin, un psychanalyste ou je ne sais quoi par là ; on pourrait faire venir aussi le directeur, pourquoi pas ? Ça ne changerait rien. « On va travailler ensemble, on va essayer de comprendre l'organisation de l'établissement »… Ce n'est pas inutile, ce genre de réunion, mais qu'on n'appelle pas ça une réunion à fonction diacritique ou d'analyseurs. Qu'on appelle ça une réunion de stratégie, d'accord. Qu'on élabore une stratégie c'est la moindre des choses[935].

C'est ici que prend tout son sens le terme de « diacritique ». Il n'est pas question de faire de la fonction critique généralisée autre chose qu'une instance. Si le fonctionnement de la machine dépend de postes et

[935] Oury, *Le Collectif*, *op. cit.*, p.185-186.

de personnes « fixes », alors on se retrouve dans la situation où le trajet du sujet se bloque sur un statut ou sur un rôle. La question du sujet n'est pas réductible à une dimension individuelle : elle serait plutôt de l'ordre de l'autos, pour reprendre une catégorie déjà rencontrée, qui ancre le débat dans la dimension machinique et nous évite le piège de l'imaginarisation des « statuts » et des « fonctions ».

> On voit bien que cette histoire des discours, c'est vrai que c'est intéressant, c'est pratique, c'est opérationnel dans un certain nombre de cas ; mais souvent, c'est dit par les gens comme étant « l'opérateur » d'un groupe. Et je pense que ce n'est pas à ce niveau-là que ça se situe. Alors, l'auto-production, comment ça se situe ? Comment ça s'articule[936] ?

Cette auto-production retrouve ainsi deux questions qui ont couru à travers les deux précédents chapitres : celle de la logique d'ouverture qui régit cette mise en place du champ transcendantal en lui-même ; et celle de son personnel et de son lien vers la sphère organisationnelle, ce qui va mener à nous pencher sur la place du sujet dans la praxis et sur la question du schématisme subjectif.

Cette relation machinique entre sujet et structure est à la fois matérielle et transcendantale, le corps de chacun étant la seule source d'énergie de l'ensemble du groupe, mais la qualité d'organisation du Collectif influant sur le lien qu'entretient chaque sujet avec cette énergie qui lui est propre.

Cette relation n'est pas un organicisme mystique, participation de chacun à un *Geist* du groupe qui serait comme un super-sujet doué d'une âme et d'un corps réellement propres.

> Le transfert ? C'est le désir, mais un désir « travaillé », le désir de l'analyste. On peut généraliser, comme j'avais essayé de le faire il y a longtemps : ce qui est en question dans notre travail, à ce niveau du transfert dissocié, éclaté, c'est toujours le désir de chacun des participants[937].

Pas plus que la polarité de l'individu, et pour des raisons symétriques, la polarité du groupe ou de la société ne peut, à elle seule, qu'imaginariser le Collectif :

> C'est-à-dire que si on fait l'intégrale d'un certain nombre de petits événements qui sont des émergences authentiques de quelque chose de l'ordre du transfert, c'est-à-dire de l'apparition d'une manifestation du désir, s'il y en a suffisamment, il va y avoir production de nouvelles structures.
>
> Ce que j'appelle le Collectif, c'est de cet ordre. C'est-à-dire que ça ne peut pas être produit par l'administration ; ça ne peut pas être trouvé à l'extérieur, comme on achète un groupe, ou un appareil, un scanner ou une machine à laver. C'est quelque chose qui est produit par la vie collective, par l'espace de

[936] Oury, *Le Collectif*, *op. cit.*, p.192.
[937] Oury, *Le Collectif*, *op. cit.*, p.186-188.

> convivialité, mais qui est produit au niveau minimal — à la limite, qui ne se voit pas. Quelque chose de l'ordre — c'est pour ça que je parlais tout à l'heure d'une sous-jacence, à un niveau pas forcément de l'inconscient — d'une sorte de tressaillement : « Il se passe quelque chose. » C'est l'intégrale de tout ça qui va dessiner ce que j'appelle le Collectif[938].

Le Collectif rappelle, telle une balise insistant sans relâche, sur quelque chose à la fois d'irréductible et d'inaliénable, et qui relève tout autant de la condition d'existence (pas de praxis sans cette fonction du Collectif), de l'urgence (un seuil trop bas de fonction diacritique, et c'est tout l'édifice praxique qui dégénère vite) et de l'effort toujours recommencé (rien ne remplace le sujet : le machinique n'est pas le machinal).

La fonction diacritique est ce qui joue à ce niveau. Elle est ainsi la généralisation d'une attitude critique, qui dessine un impératif de transversalité aux catégories mêmes d'une critique simple (laquelle, par opposition, se contenterait d'établir un savoir ou une morale, sans se soucier ensuite— ou plutôt avant tout— de sa propre existence en tant que praxis critique). Le Collectif développe la fonction critique de toute « pièce » de la « machine abstraite » : tout ce qui appartient à la dimension de cette machine peut concourir à générer en elle de la néguentropie symboligène, c'est-à-dire de la distinction par l'analyse et l'institutionnalisation. Cette génération n'ayant bien sûr de sens que par rapport à un sujet, à la fois producteur et récepteur d'une telle profusion symbolique. Et nous remarquons que du rapport au sujet, nous en sommes venus au rapport à la loi symbolique : symbolique et singularité sont indissociables dans leur advenue et dans leur maintien. Ce circuit sujet/loi du Collectif est une perpétuelle remise en mouvement de l'effort décloisonnant et défigeant, et constitue comme une régulation et une relance de l'auto-production du Collectif par lui-même. C'est ce que l'on retrouve au cœur du mouvement de désinstitutionnalisation/réinstitutionnalisation permanent :

> Le problème de ce palais des mirages, c'est tout ce qui, d'une part, est négligé mais tout ce qui, d'autre part, est provoqué, déclenché, déterminé par cette massification ; c'est ce problème qui est en question dans la structuration, l'organisation d'une classe. Ceci est tout à fait patent dans le livre de René Laffitte. Un des principes de base de toute psychothérapie institutionnelle est, là, vraiment en acte : l'hétérogénéité. Il s'agit de créer un maximum d'hétérogénéité, qui ne doit jamais glisser vers l'hétéroclite. Mais le

[938] Oury, *Le Collectif*, *op. cit.*, p.232.

> maintient d'une hétérogénéité nécessite la présence d'une loi. Cependant, *la loi*, ça ne vient pas du ciel ; la loi, c'est quelque chose qu'on ne peut pas décrire comme une suite déductible à partir de faits. C'est plutôt l'inverse : les faits eux-mêmes sont, non pas créés de toutes pièces, mais sont un effet de la loi dans cette masse que représente une classe. Autrement dit, il faut qu'il y ait une sorte de machine abstraite, ce que j'ai appelé, depuis longtemps, le « *collectif* »[939].

La loi au sens symbolique fondamental est la dimension logiquement première au sein de l'institutionnalisation, qui fait d'une situation une praxis ; avec elle est mis en place un dispositif qui rend possible l'advenue du contingent. Mais une telle proposition est incompréhensible sans la notion de régime : les faits en eux-mêmes, dans leur matérialité, sont forcément anthroposociaux ; ce qui détermine leur qualité, praxique ou sociale, est le régime auquel ils sont embrayés sur le faire. Ce qui fait leur qualité poiétique, et qui les rend incompréhensibles à hauteur sociale, c'est l'instauration d'un régime praxique, ce qui est rendu possible par la « machine institutionnelle », avec, à son cœur, cette présence du « collectif » qui permet « le passage d'un point à l'autre — c'est-à-dire déjà, permettre qu'il y ait possibilité de deux points distincts — C'est rare ![940] » Telle est la fonction diacritique :

> (…) [J'emploie du terme « Collectif »] au sens d'une machine abstraite, d'un ensemble de fonctions, d'une sorte d'intégrale de fonctions dont la principale est « la fonction diacritique », c'est-à-dire la fonction qui met en place des équations collectives qui garantissent qu'il n'y ait pas régressions à travers un processus de massification ; qu'il n'y ait pas uniformisation. La « fonction diacritique », c'est ce qui détermine le sens d'un texte ou d'un tableau morbide en usant matériellement de signes. C'est ce qui permet la mise en acte de la *distinctivité*. Mais cette « fonction diacritique » ne doit surtout pas être incarnée par un personnage, ou même par un groupe. (…) Ceci rejoint ce qui est en question : pouvoir dégager dans chaque sujet — et il semble que c'est toute l'avancée pédagogique, didactique, ou qui devrait être telle — mettre en valeur, la capacité de *discernabilité* de chacun. Mais pour ça, il faut qu'il y ait de l'étoffe, il faut qu'il y ait des moyens, il faut qu'il y ait des lieux, des espaces, des fonctions, tout à fait multiples et distincts. C'est-à-dire une sorte de multiréférentiabilité des investissements même les plus partiels. On retrouve là une réflexion ancienne de Tosquelles qui parle de « transfert multiréférentiel »[941].

Deuxième ouverture conclusive : vers la praxis comme culture

Sujet et Collectif se répondent par-dessus l'illusion personnelle et interpersonnelle, pour chaque fois réaffirmer une même dimension à respecter : le singulier, subjectif ou machinique. C'est ce que résume cet

[939] Pochet, F. Oury, J. Oury, *« L'année dernière j'étais mort », signé Miloud*, *op. cit.*, p.174.
[940] Séminaire de Sainte-Anne, séance du 20/2/2002.
[941] Pochet, F. Oury, J. Oury, *« L'année dernière j'étais mort », signé Miloud*, *op. cit.*, p.173.

admirable texte, d'une grande densité que nous avons déjà rencontré mais qui, ici, prend enfin toute sa profondeur :

> Il semble que la difficulté majeure dans cette tâche approximative de la pédagogie, c'est une sorte de renfermement sur soi-même, une fermeture ; le maître est là pour que puisse se manifester la personnalité de chaque sujet, mais d'une façon qui soit profitable aussi bien pour soi-même que pour les autres. On doit donc tenir compte et de soi-même et des autres, c'est-à-dire préserver une dimension éthique ; c'est, si l'on veut, travailler au niveau de ce qu'Aristote appelait le « Zôon koinonikon ». Qu'il y ait de la « koinônia », c'est-à-dire une sorte de « tenir compte » des autres dans une atmosphère, pas forcément non conflictuelle, mais de respect, de « philia », c'est-à-dire d'amitié, d'honnêteté. C'est indispensable, et ce n'est pas du tout incompatible avec la singularité de chacun. Au contraire. Pourtant, plongé sans précaution dans une « masse » d'individus, chaque sujet, en général, se rétracte et se renferme ; d'où des manifestations de défenses, par exemple l'agitation, qui est un symptôme paradoxal de renfermement. Notre travail est d'essayer de trouver des structures qui permettent d'ouvrir un peu ça ; c'est ce que j'appelle, sur un plan plus philosophique, « *l'ouvert* ». L'ouvert, c'est aussi le passage d'une sorte de pseudo-dualisme, de fusion dans de petits univers fermés, à deux, d' « inceste », qui se manifeste à tous les niveaux et à tous les âges, à une ouverture, à une triangulation, effet de la loi, celle-ci étant primordialement la prohibition de l'inceste, et cela depuis la plus haute antiquité. La loi délimite un champ entre deux bornes : l'interdit de l'inceste et l'interdit du meurtre. C'est ce qui se joue constamment. S'il y a de l'agressivité, ça doit être borné. S'il y a une affectivité débordante, elle doit être bornée pour qu'elle ne soit ni régressive ni destructrice. « L'ouvert », on peut dire que c'est la tâche de la pédagogie institutionnelle, mais ça ne peut se faire, étant donné le renfermement de chacun, que d'une façon indirecte[942].

L'éthique est au-delà de la distinction moi/l'autre, et l'insistance toute aristotélicienne d'Oury sur la *philia*, qui est avant tout respect de l'altérité du sujet, fonde toute la tâche en faveur d'un ethos praxique.

L'édifice de cet ethos comporte une dimension proprement institutionnelle, pratique, qui œuvre en vue d'un telos que l'on peut qualifier de « moral » autant que de « théorique », car tous deux ont pour objet le respect de cette « négativité » qu'est le sujet dans sa constitutive singularité. Le respect ne peut se construire sans la co-opération de l'impératif moral du respect et de l'impératif théorique de la pertinence, qui se regroupent sous l'égide du symbolique. L'édifice de l'ethos tient également compte de la dimension culturelle et doxique, par laquelle entre en jeu toute la dimension de la participation de ce sujet et de son désir à la topique et la doxa qui tissent le milieu de la classe. La machine-classe mise en marche à régime praxique est donc bien une dialectique entre le sujet et l'autre, au sens que Lacan donne à ces deux termes, et dans lequel cette enquête reconnaît l'articulation entre les deux dimensions du terme d'ethos. Et c'est ce

[942] Pochet, F. Oury, J. Oury, *« L'année dernière j'étais mort », signé Miloud*, *op. cit.*, p.174.

qui donne toute sa valeur, pour mon enquête, à ce maintien par Lacan de l'ambivalence, de « l'en gros » dans la définition qu'il donne, comme en passant, de la praxis : il s'agit du

> (...) terme le plus large pour désigner une action concertée par l'homme, quelle qu'elle soit, qui le met en mesure de traiter le Réel par le Symbolique. Qu'il y rencontre plus ou moins d'Imaginaire ne prend ici que valeur secondaire (…)[943].

On peut à présent regarder sur l'autre versant de la question éthique : en cette fin de partie « machinique », prévoyons ce que sera le programme de la partie « topique » de l'enquête sur la praxis des classes. Elle reprend les mêmes enjeux, mais dans une perspective bien distincte : faire lever la pâte symbolique, l'articuler toujours plus avec, précisément, cette dose d'imaginaire sans laquelle le Réel ne prendra aucune étoffe.

L'éthique praxique est bien cet accueil de l'autre qui, pour faire l'objet d'une *philia*, doit ne pas cesser d'être autre, étranger. C'est ce que le très bel article de Michel Balat « Hospitalité et Amitié » met en lumière :

> Nous sommes donc devant le (…) problème (…) : le *philos*, l'amitié, le contrat entre deux personnes, chacune des deux étant porteuse de ce contrat. Mais l'intérêt que nous pouvons trouver dans le *philos* des Grecs [vs *l'hostes* latin], c'est que l'étranger reste l'étranger et cette amitié, d'une certaine manière, est une amitié entre deux *xénos*, non pas deux hôtes, mais deux étrangers. Ainsi avec le *philos*, on ne fabrique pas du même, on n'assimile pas l'autre, on noue un contrat avec lui. Ça a un intérêt, à savoir que, bien entendu, ça nécessité une certaine délimitation de territoire : le *xénos* n'a de sens que s'il y a un territoire délimité, sinon il n'y aurait pas de *xénos*, mais un halo d'individus. Il y a donc une certaine délimitation et la nécessité d'accepter l'autre comme étranger[944].

Cette dimension de l'accueil n'est pas un vœu pieu, c'est une dimension qui doit s'ancrer dans la structuration du milieu.

> « *Philia* », évidemment l'amitié pour nous, c'est un sentiment. Or la « *philia* », c'est un contrat[945].

Le terme de contrat ne doit pas, là non plus, nous étonner : il ne s'agit en rien du contrat conscient auquel nous sommes habitués, et même si, dans son article, Balat donne à son évocation de ce contrat des relents très rousseauistes de « mythe », ce qu'il vise n'est rien d'autre que la dimension symbolique de toute

[943] Jacques Lacan, *Le Séminaire, Livre* XI. *Les quatre concepts fondamentaux de la psychanalyse. 1964*, Paris, Seuil, Le Champ freudien, 1973, rééd. Points, 1990.
[944] Michel Balat, « Hospitalité et Amitié », (Journée de l'A.M.P.I., Marseille, novembre 1997), *in* Michel Balat, *Psychanalyse, logique, éveil de coma. Le Musement du scribe*, Paris, L'Harmattan, Ouverture philosophique, 2000, p.242.
[945] Balat, « Hospitalité et Amitié », art. cit., p.245.

structuration d'une structuration groupale. Ce contrat désigne une intégration de tout l'être dans une qualité de coprésence qui, de fait, si les individus participent réellement de cette philia, peut être désignée comme leur éthique commune. Leur façon d'être ouverts commune. Leur ethos, qui va autant imprégner leur dire, leur faire, que leur être.

> Il me semble pouvoir dire que le corporel est très directement intéressé dans la *philia*, à la fois sur le plan du symbolisme, mais aussi sur cette question de l'étranger, du corps étranger[946].

Ne voyons pas là, aussi peu qu'une contractualité formelle, une con-formation rigide. Là encore, la notion de régime de fonctionnement est utile pour savoir ce que peut devenir ce contrat. L'éthique désigne une fonction d'accueil de l'autre, et l'ethos est une façon d'accueillir l'autre ; mais il y a deux façons d'accueillir l'autre. En se l'assimilant, en le faisant Soi, ou bien en le traduisant en termes de Soi. La différence entre les deux est que dans le premier cas, il s'agit d'un réalisme, d'une croyance que l'on peut totalement identifier l'être de l'autre à notre propre être, et que nos mots annihilent l'altérité de l'autre. Dans le second cas, on conserve le *xenos*, comme élément constitutif de ce Soi qui se construit alors comme intégration de cette négativité. C'est là la dialectique vive de toute culture, à gérer soit à régime macrosocial, soit à régime praxique. Positif ou négatif, c'est là que se joue de l'éthique : respecter l'autre en tant que tel, c'est la négativité éthique.

C'est cette imprégnation et son maintien sous une gestion à régime praxique que la prochaine étape de l'enquête, celle de la culture des classes, va se charger d'étudier. Au même titre que la dialectique entre confiance et croyance, la notion d'éthique se dessine ainsi pour nous comme un schème qui peut articuler la dimension institutionnelle et pratique de la machine praxique, avec sa dimension culturelle, dans laquelle les sujets désirent et angoissent, créent et croient, s'engueulent, bref font plus que pratiquer : vivent. J'ai parlé d'étoffe à propos de la culture : c'est de chair et de voix, de gestes et de matière doxique qu'il s'agit. C'est, aussi, comme c'est par ailleurs présent dans cet article particulièrement noué de Balat, la question du renouvellement et du progrès de la vie culturelle du groupe qui est en question. Ainsi, nous voyons s'établir les trois grandes lignes qui formeront la problématique de la prochaine partie des praxis de

[946] Balat, « Hospitalité et Amitié », art. cit., p.245.

la classe : la dialectique confiance/croyance, la construction d'une éthique praxique dans son étoffe, et la complexité de la vie culturelle du groupe, tant dans son organisation (organisation du temps, de l'espace, de la production, technique et poétique), que dans son évolution (innovation formelle, innervement non-formel de la matière culturelle par le sens, avec la participation des sujets à cette existence).

Finalement, le bon accueil que l'on fait à l'étranger, revient à le laisser en paix avec son extranéité. Lui seul décidera si la classe doit devenir asile pour lui, sur un chemin intime où il a peut-être à se protéger d'anciens démons, avant d'avoir à les accepter, puis les dépasser. La fonction de l'accueil n'a rien à voir avec la conscience que l'on a de tel ou tel geste, mot. Il s'agit plutôt d' « enclencher quelque chose de l'ordre de l'angoisse : par de l'atmosphérique, du souterrain[947]. » Être là, montrer à l'autre que l'on ne l'ignore pas, et que, dans cette seule dimension, il est intégré par la classe. Ludovic arrive en cours d'année dans la classe de Françoise Thébaudin. Le premier jour, il est accueilli par toute la machine-classe. L'accueil, cela se prépare, c'est la partie qui revient en propre à la maîtrise de l'institutrice P.I. :

> prévenir, rassurer les parents de tutelle : « Il est possible que, dans un milieu nouveau, les choses évoluent et que son agressivité se tourne momentanément vers les autres. Ce serait peut-être signe de progrès. Ne vous inquiétez pas. Envoyez-le. Nous verrons bien[948].

L'accueil se fait au rythme de la machine, au fur et à mesure des « premières rencontres », cela va depuis la rituelle causette du matin :

> Un responsable dispose des coussins. Sans un signe de la maîtresse 15 enfants de 7 à 12 ans se regroupent. « Quoi de neuf? », la causette du matin démarre tranquillement. Ludovic, un peu en retrait, regarde et écoute, étonné. C'est un enfant qui préside la séance[949].

Jusqu'au contact avec l'humain et le feu de la situation — une médiation qui tombe bien ? Il y a toujours des médiations pour bien tomber, dans une classe coopérative — c'est même à cela que sert une classe coopérative sur le plan éducatif.

> — Qui prend Ludovic dans son équipe d'atelier ?
>
> Pierre, le gentil, lève la main. Il l'entraîne d'abord à la bibliothèque et lui explique qu'il doit préparer une lecture à son niveau et la présenter demain à tous.

[947] Séminaire de Sainte-Anne, séance du 20/2/2002.
[948] Thébaudin, Oury, *Pédagogie institutionnelle*, *op. cit.*, p.65-66.
[949] Thébaudin, Oury, *Pédagogie institutionnelle*, *op. cit.*, p.66.

> Une équipe occasionnelle imprime 300 cartes d'invitation pour le bal. Voici Ludovic embauché par Christian et Alain :
> — T'as déjà imprimé ?
> — Non…
> — Eh bien, tu apprendras[950].

Rien n'est plus éloigné du souci de « faire tomber » l'étrangeté : la classe a sa singularité, elle ne la montre pas de façon ostensible mais elle la donne à voir sans atténuation ; à Ludovic de la découvrir, à lui à qui « un enfant qui préside la séance », « imprimer », doit paraître bien étrange, étranger. Et dans cette classe, Ludovic a droit à apporter avec lui sa singularité (même si cela, il ne s'en rend pas compte immédiatement), sa singularité dont on ne cherche pas à réduire l'étrangeté à tout prix. Dès cette étape se révèle l'aptitude de la classe à préserver la pénombre si importante pour l'accès du sujet à la clairière du sens. Intégration neutre, en deçà des différentes significations que peut prendre cet accueil, pour chacun des participants de la situation : donner une place.

> Au bilan du soir, avec sa main ouverte, il montre « grand soleil » ce qui signifie : « Tout va bien, il fait très beau ».
> Je l'interpelle :
> — Tu est content de ta journée ?
> — Oui…
> — Tu te plais pour aujourd'hui ?
> — Oui…
> Drôle de formule qui peut s'entendre de plusieurs façons : « Tu te plais avec nous ici ? L'image qu'on te donne de la classe te plaît ? L'image que tu donnes te convient ? » Qu'ai-je voulu dire au juste ? Je ne sais pas[951].

Alors s'ouvre une voie dont le parcours sera, lui aussi, ouvert, et conditionnera autant l'existence de l'enfant sur le chemin du sens que la vie de la classe sur la surface de sa topique :

> *L'accueil*, acte primordial qui engage les relations, doit être étudié et particulièrement structuré dans une perspective désaliénante. L'impulsion est donnée par le médecin ; personnage qui donne le secret de l'entrée. Impulsion suivie d'un processus de rebondissement dont la variété et la souplesse mesurent la technicité thérapeutique du personnel. Le dévoilement de chaque personnage se faisant de manière équilibrée. L'accueil se prolonge ainsi pendant tout le séjour, avec des rechutes, des fuites possibles et des réengagements[952].

[950] Thébaudin, Oury, *Pédagogie institutionnelle*, *op. cit.*, p.67.
[951] Thébaudin, Oury, *Pédagogie institutionnelle*, *op. cit.*, p.67.
[952] Oury, « Introduction. Traces et configurations précaires », art. cit., p.19.

2. Le Praticable et la notion de modèle négatif : matérialisme et dialectique négative

i. Position organisationnelle du transcendantal par rapport à la matérialité : le praticable

On a vu que le Collectif, en redoublant la surface de la praxis au titre de schème causal transcendantal, est indissociable de la matérialité de l'organisation et de l'institutionnalisation de la machine. Mais il ne s'agit là que d'une analyse « fonctionnelle ». Quel est le rapport du Collectif à la matérialité de la machine praxique ? Quel est son statut dans la production ontologique ?

Le Collectif ne possède pas une « réalité transcendantale ». Il n'est pas un idéal qui tirerait la production d'institutions ou de choses dans l'empirie, et à ce titre, on ne peut pas le comparer au rôle de l'Idée platonicienne. Il n'a pas même la fonction de modèle, à partir duquel on pourrait mettre en place dans la réalité des dispositifs destinés à le mettre en pratique.

> Ceux qui attendent un exemple à suivre ou un modèle à proposer seront, nous l'espérons, déçus[953].

Cette fonction de modélisation idéelle revient plutôt à ce que Jean Oury nomme des « praticables », en référence à la machinerie théâtrale, mais pour les rapprocher de « l'autre scène » freudienne : les praticables permettent qu'advienne cette « autre scène », toute en négativité, sur la seule scène à laquelle la praxis et ses individus ont accès : l'aire de production et d'existence communes. Voici comment Oury articule ces deux types de scène :

> Le « lieu » débouche sur le *concept de « scène »* (*Schauspiel*) avec ce qui s'y passe : scénario du fantasme, de la relation dramatique, etc.
>
> Le lieu porte en lui-même une dimension du Collectif qui induit le type de scène qui s'y jouera. Sorte de détermination signifiante qui, d'emblée, situe le sujet dans un historial.
>
> D'où la possibilité d'établir dans ce domaine topologique une espèce de cartographie, délimitant des unités signifiantes distinctives en laissant à ce terme toute sa résonance linguistique. Autrement dit : la « scène » elle-même étant quelque chose qui ne fait que « se réaliser » dans un espace particulier, mais qui en soi doit être considérée comme une « représentation » signifiante. Articulation possible entre l'inconscient du sujet et ces « représentants » du Collectif.
>
> Ce sont ces unités distinctives qu'il faut essayer de dessiner ; ce sont elles qu'on peut traiter ensuite de la même manière qu'on traite de l'unité phonématique. Cette mise en place d'une structure peut révéler que certains comportements qui apparaissent inexplicables ne sont en fait, en grande partie, que des « effets de sens ». Il est possible ainsi d'élaborer un « système classificatoire » propre à chaque Hôpital. Le système est

[953] Aïda Vasquez, Fernand Oury, *De la classe coopérative à la Pédagogie institutionnelle*, François Maspero, Textes à l'appui, 1971, p.140.

> une des grilles qui peut permettre de déchiffrer les réseaux structuraux de l'institution, entrecroisement complexe de relations symboliques et imaginaires[954].

Oury détaillera le programme de la mise en place des praticables dans sa postface à *« L'Année dernière j'étais mort », Signé Miloud.*

> Un praticable, c'est-à-dire une scène délimitée par des décors, des « trompe-l'œil », qui cachent une sorte de couloir qui permet de circuler autour. Métaphore, pour désigner un espace topologique, un lieu où va pouvoir émerger quelque chose de l'ordre du « dire ». (…) C'est ainsi que les « praticables » se mettent en place, là où se manifeste quelque chose de l'ordre du désir. C'est analogue à ce que, à propos du rêve, Freud — reprenant l'expression de Fechner — appelait « l'autre scène ». Ce sont ces « autres scènes » qui, se constituant, doivent être fabriquées et préservées par la dynamique institutionnelle de la classe[955].

La vertu de ces praticables réside dans l'absence d'imposition d'une pleine lumière sur le sujet, et dans la possibilité qui lui est laissée de conserver comme il le désire ce qui relève de cette « autre scène » dans un dégradé de pénombre, pour l'amener peu à peu au juste degré de lumière qu'il jugera nécessaire, et adéquat à ce qu'il considérera comme le sens de son être-là. Aussi, ce qui est important dans ce que connote la métaphore du Praticable, c'est tout d'abord la dimension pro-posée du suffixe « -able », et qui rappelle bien la position de l'institution vis-à-vis du sujet : « à prendre ». Ensuite, c'est la dimension empirique de la chose devant être pratiquée pour devenir utile (le telos de toute institution est d'être mise en marche : sinon, « on rêve la pédagogie »). Mais c'est surtout la circulation permise autour de cette scène centrale : la scène centrale n'est là que pour permettre au sujet de ne pas s'y sentir obligé d'y exposer ses « côtés intimes » ; elle a une fonction proche de l'objet médiateur ; ce qui importe, c'est tout ce qui peut se mettre en mouvement autour, et donc entrer dans le commerce de la valeur, et dans la dialectique de la demande. Ainsi, le praticable me semble occuper, dans la topique transcendantale pragmatique que propose Oury de la praxis, le rôle exact d'outil modélisateur et cependant négatif. Un terme anglais en rend particulièrement bien la polysémie : c'est *about* le praticable que s'organise toute la praxis, dans les deux sens de l'adverbe : sens spatial (« autour de, pas loin de ») et sens thématique (« à propos de »), double sens rappelant

[954] Jean Oury, « Psychanalystes des villes et Psychiatres des champs », *in* Oury, *Psychiatrie et Psychothérapie institutionnelle, op. cit.*, p.110.
[955] Pochet, F. Oury, J. Oury, *« L'année dernière j'étais mort », signé Miloud, op. cit.*, p.182-184.

parfaitement la double dimension de la praxis, à la fois structurale et sémiotique, organisationnelle et langagière[956].

Ces dimensions sont nécessaires pour entrevoir la possibilité d'une véritable expression singulière : sans possibilité de circuler, nulle valeur n'est expérimentable ni « réalisable » au sens fort du terme.

> (…) ce qui est le plus important, c'est de « pouvoir se permettre » (*Dürfen*) de passer d'un espace à l'autre traçant le sentier du sens. Mais, souvent, c'est ce qui n'est pas possible, d'autant plus que ce n'est pas toujours permis. J'insiste beaucoup sur cette notion de « passage ». Tosquelles également a toujours souligné l'importance du passage d'un groupe à un autre groupe, d'une responsabilité à une autre[957].

Passage, traduction, circuit : on reconnaît toutes les dimensions anthropologiques fondamentales déjà rencontrées et participant de la structure fondamentale de la texture praxique, mais peu évidentes dans une situation scolaire lambda.

> Dans l'état de carence, de misère institutionnelle habituelle, il n'y a guère de lieux qui permettent à chacun de s'exprimer. D'ailleurs dès que se manifeste un tel espace, il est souvent écrasé par les structures établies [Oury évoque alors la classe en rang : pas de parole ni de dire véritable, mais du bavardage *ou* du dire opprimé.][958].

La « possibilité de s'exprimer » ne consiste pas seulement dans une « prise de parole » : l'image utilisée par Oury du « sentier du sens » en révèle la dimension plus large que la simple articulation linguistique et volontaire. Si l'organisation et la structuration de la classe sont cruciales— sans elles, nul repère n'est accessible ni assuré—, néanmoins, sans une fluidité de mouvement en leur sein, leur mise en œuvre ferait retomber la praxis dans l'aliénation imaginaire du sujet à une place. Le sens n'est pas seulement de l'ordre de la situation de soi par rapport à un ensemble de repères fixés : il est également de l'ordre du trajet personnel. Aussi, les praticables sont des « scènes » sur lesquelles il est possible de venir trouver à la fois un point fixe et une multiplicité ouverte de chemins : c'est exactement ce que l'on nomme un carrefour.

---

[956] On peut penser ici à une boutade de René Laffitte, boutade néanmoins profonde, lorsqu'il parle quant à lui de « l'en-gros », qu'il hisse au rang de « correcteur de concept » : « Dans l'urgence de la praxis, il ne s'agit pas tant de viser « pile » – c'est un mythe – mais jamais loin : viser juste. » La volonté excessive de précision rend inopérants les concepts trop lisses, et ils ne deviennent efficaces que s'ils sont cabossés pour s'adapter à la machine. L'en-gros sert à corriger la grossièreté d'une rationalité qui voudrait cabosser les faits plutôt que l'inverse. Je reviendrai sur cette boutade dans la seconde partie de cette enquête, lorsqu'elle ne sera peut-être plus seulement une boutade.

[957] Pochet, F. Oury, J. Oury, *« L'année dernière j'étais mort », signé Miloud*, *op. cit.*, p.182-184.

[958] Pochet, F. Oury, J. Oury, *« L'année dernière j'étais mort », signé Miloud*, *op. cit.*, p.182-184.

> Dans la mise en place de toutes ces activités, de tous ces petits carrefours, de tous ces supports d'échange, de tous ces espaces qui s'articulent les uns avec les autres — que ce soit l'imprimerie ou des jeux, ou des dessins, ou des activités mêmes externes à la classe (…) — on délimite des lieux concrètement différents les uns des autres ; mais ce qui compte avant tout, c'est qu'ils soient investis d'une façon différentielle par chacun des usagers, enfants ou maîtres, qui participent à cet ensemble. Or, ce qui est le plus problématique — et dans les structures psychotiques graves on voit bien que c'est cela qui est détruit — ce sont les espaces de jeu les plus personnels, les plus intimes. (…) on doit construire des « tenant-lieu » d'espace transitionnel. (…) ce qui permet que s'exprime quelque chose. On peut les construire, (…) et d'une façon concrète[959].

Il serait évidemment ridicule de croire que l'on va pouvoir « créer des espaces transitionnels » sur commande et pour chacun, sous le seul prétexte que c'est ce qu'il faut mettre en place pour espérer offrir à chaque sujet la possibilité d'accéder à son propre « sentier du sens » ! C'est toujours l'élaboration d'une possibilité d'hétérogénéité qui est visée : mettre en place des lieux communs et permettre leurs investissements singuliers par chaque sujet. La praxis pédagogique ne naît pas d'une copie de la pratique psychanalytique, la classe n'est pas un immense cabinet d'analyste meublé de vingt-cinq divans. Elle tient compte des dimensions inconscientes mais également de la spécificité du groupe auquel elle a à faire. Elle vise donc d'une part à la mise en place de médiations, et de structures appropriées à l'investissement par le sujet de leur potentiel désaliénant, et d'autre part à faire en sorte que, de ces institutions qui ne sont jamais que pro-posées, le sujet s'empare et que leur existence se joue alors dans le « bouillon de culture » brassant l'investissement intime, la vie du groupe, le déploiement d'un patrimoine culturel vivant, etc. Ce ne peut donc être un critère figé ou imposable de l'extérieur, qui distingue une praxis d'une autre situation : c'est son régime de fonctionnement et d'investissement. C'est la machine seule qui peut pro-poser des schèmes, des articulations, mais seulement « par la bande », « à l'occasion » de l'organisation de la vie et de production de la classe : encore une fois, le milieu éducatif est celui où chacun trouvera chaussure à son pied, mais avec la discrétion et le tact de laisser au sujet l'initiative de se servir des outils institutionnels, de les manipuler, et de se construire son propre tenant-lieu d'espace transitionnel.

[959] Pochet, F. Oury, J. Oury, *« L'année dernière j'étais mort », signé Miloud, op. cit.*, p.182-184.

> On ne peut travailler au niveau de la fonction diacritique qu'en tenant compte de ces choses-là [Ce qui entre en jeu dans la dialectique de la demande et du désir]. (…) il est nécessaire qu'il y ait des « praticables », des « scènes » et des « autres scènes », c'est-à-dire des *tenant lieu d'espace transitionnel*[960].

ii. Processus du sens et dialectique négative du matérialisme institutionnel

Il ne faut pas s'y tromper : on évolue ici dans une dimension matérialiste. Tout d'abord, c'est « d'une façon concrète » que de tels « tenant-lieux » et passages doivent être promus. Acquérir une familiarité avec les outils n'est accessible qu'au seul bricoleur dans son établi — mais pas au travailleur à la chaîne dans un processus de production de masse dont il ne maîtrise ni le sens ni la valeur[961]. De plus, c'est par la mise en place de tous ces praticables que l'on permet l'accès du sujet à des situations où se rencontrent à la fois du désir et la possibilité de l'articuler à/par du symbolique. Ce n'est que dans son effectivité qu'une institution, qu'une médiation mise en place dans la situation va témoigner ou non de la présence en son sein d'un Collectif.

Mais le matérialisme ne réside pas seulement dans l'ancrage « matériel » : depuis le « matérialisme scolaire », notre trajet à travers la vision matérialiste de la pédagogie institutionnelle nous a fait prendre en compte nombre d'autres aspects, dont tous ont, au fond, une caractéristique plus constitutive que cette seule face « historique » de la matière : sa négativité. Si matérialisme il y a dans l'hypothèse abductive de la présence d'un Collectif dans la situation, c'est bien dans le double constat suivant. D'une part, qu'il est impossible et sacrilège de croire pouvoir appréhender totalement et positivement « la chose » au cœur de la praxis (désir, angoisse, etc.). D'autre part, et néanmoins (ou bien forcés…), il nous est nécessaire d'agir et, sur ce vide de la présence négative de la chose, de fonder *paradoxalement* (contre toute doxa établie, dans l'atopicité qui marque et fragilise toute émergence praxique de la durée d'une non-réponse) ce qui, étant du registre de l'acte et de la décision, décide d'entrer dans une positivité (la maîtrise d'une machine

[960] Oury, *Le Collectif, op. cit.*, p.194.

[961] Rappelons-nous, en convoquant cette image du travail à la chaîne, qu'elle rappelle la situation de la production industrielle, et qu'il s'agit là de l'exemple historique autour duquel se rapporte le plus souvent, dans la pensée marxienne, la distinction entre pratique aliénée et pratique désaliénante.

praxique) qui dialectisera la présence de cette négativité (et non la chose négative elle-même[962]), et fera éclore de cette présence toute la poièsis singularisante.

Fidèlement à cette version « négative » du matérialisme, on peut affirmer que dans ces carrefours que sont les praticables, la négativité est présente : là encore, pas de façon évidente, mais toujours grâce à la fine prise en compte de sa possible présence, et grâce à la gestion qui y est faite de l'affrontement à l'angoisse. On retrouve l'axiome selon lequel les conflits sont le point de départ de toute situation éducative[963]. Partant de là, et dans le cadre d'une approche systématique du sens, ces carrefours où le sujet a à faire face à son angoisse peuvent être décrits comme des points de crise. Je me permets de resituer dans l'état actuel de la réflexion cette analyse de Jean Oury déjà citée :

> (…) Il faudrait définir ici ce qu'on peut appeler des systèmes de crises permanentes, le mot « crise » étant pris dans le sens très précis de Viktor Von Weizsäcker… On peut rapprocher également cette notion de crise de la notion, élaborée, chacun dans des perspectives différentes, par Ilya Prigogine et René Thom, de bifurcation, de point de bifurcation (en particulier dans la « théorie des catastrophes »). À partir de ce point de bifurcation, après « ce ne sera plus comme avant ». À ce point-là, il y a une possibilité que quelque chose s'articule dans un sens plutôt que dans un autre. Weizsäcker, dans le domaine de la pathologie, dit qu'à de tels moments on atteint des points de « décision », points de décision les plus infra-conscients qui soient, biologiques même, inscrits dans le corps, touchant même la décision absolue : celle de la mort ou de la vie. De même, à ce point de bifurcation, ou bien on continue dans le sens du désir, ce qui est souvent très difficile, ou bien on renonce. Il semble qu'il y a possibilité, dans certaines classes, de repérer — dans une monographie par exemple — les points de crise. Qu'est-ce qui a joué, à ce moment-là, dans ce qu'on peut appeler la « décision » ? Ce sont ces points de crise qui semblent être en rapport avec des contradictions vécues, avec des conflits. Mais un conflit est peut-être le signe, ou symptôme, de quelque chose de l'ordre de la vérité[964].

Dans ces lieux, le sujet est face à un moment du processus du sens[965] dont la gestion lui permet d'accéder à son angoisse ; le propre de l'institutionnalisation de la classe sera d'offrir alors à l'enfant les outils pour affronter cette angoisse, au lieu soit de la fuir soit d'être submergé par elle. C'est là que tout ce qui relève du repère, donc du langage dans son acception la plus structurante est porté à sa plus haute fonction : les

---

[962] Cf. les considérations touchant à l' « absence sur fond de présences » qui caractérise le réel, dans « Les bouches de pénombre ».
[963] Cf. « La présence saine des conflits », dans « Les bouches de pénombre ».
[964] Pochet, F. Oury, J. Oury, *« L'année dernière j'étais mort », signé Miloud, op. cit.*, p.182-184.
[965] En sachant bien que, selon le catégories épistémologiques que cette thèse est en train de mettre en place pour son propre compte, ce « processus de sens » est à entendre à régime praxique. Ce processus n'a rien d'une procédure ; il s'agit d'un de ces moments où, plus que jamais, le sens apparaît dans son irréductibilité aux sciences du langage. Je ne pourrais développer une telle théorie du sens que dans la seconde partie de l'enquête.

lieux d'accueil, d'écoute et de parole comptent parmi les plus fortes institutions, prêtes à aider le sujet dans son affrontement de l'angoisse. Mais cela, uniquement à partir du moment où le sujet aura décidé d'affronter cette angoisse, se sentira à la fois assez fort pour cela, et assez en confiance dans ce milieu et ses lois.

Ainsi, ces praticables permettent au Collectif de perdurer au sein de la praxis, car ils sont à la fois de l'ordre de l'institutionnel et du théorique en imposant l'ouvert, comme impératif ; de l'ordre de l'organisationnel et du pratique quand ils sont mis en place et permettent à la machine d'aider un enfant à grandir ; de l'ordre du singulier, étant donné que seul le sujet peut décider ou non d'actualiser la faculté poiétique de ces outils institutionnels. Et c'est sans surprise que ce soit dans la forme d'écriture la plus singulière et pratique qu'un tel complexe soit rendu le plus observable dans son nouage et sa vie : la monographie.

De ce carrefour, naîtra un chemin dont la décision, la réalisation et la responsabilité incombent au sujet. C'est pourquoi la classe coopérative T.F.P.I. est un de ces lieux où l'adage de Machado : « Il n'y a pas de chemin, le chemin se fait en marchant » prend tout son sens. Le sens n'est concevable que dans le téléotique et l'actuel, il ne peut se réduire ni à un parcours fléché ou réglé comme celui d'un pion sur un échiquier, ni à un pur trajet effectué hors de tout repères, marche sans regard tenté ni choix possible. Un seul trajet sera effectivement parcouru, certes, mais seulement parce qu'il aura été possible parmi d'autres. Une fois effectué, un vrai trajet singulier donne toujours au sujet l'image d'évidence que procure la traversée de sa propre vérité — il n'est que de se souvenir de Lacan :

> Je vous enseigne dès lors à vous garder de confondre la fonction du [S barré] avec l'image de l'objet *a*, en tant que c'est ainsi que le sujet, lui, se voit, redoublé, — se voit comme constitué par l'image reflétée, momentanée, précaire, de la maîtrise, s'imagine homme seulement de qu'il s'imagine[966].

Mais, sous ce prétexte, nier après coup l'ouverture et la potentielle richesse du tissu institutionnel, ce serait bloquer toute notre approche du circuit praxique au nom des fulgurances subjectives notées dans la couche phénoménale, couche que précisément seule l'institutionnalisation structurale du milieu a rendue possible.

[966] Lacan, *Le Séminaire, Livre* XI. *Les quatre concepts fondamentaux de la psychanalyse*, *op. cit.*, p.159.

Tout le chapitre précédent a étudié comment l'institutionnalisation de la classe permet une telle fonctionnalisation de la classe comme circuit symbolique ; l'étude de la culture de la classe permettra de comprendre comment ce trajet embraye sur une production proprement sémantico-culturelle, et donne à la notion de sens sa dimension pleinement langagière, sémiotique, sans l'y dissoudre en blocages doxiques et autres significations dont le figé donne l'illusion d'une justification pour toutes les conceptions véricconditionnelles du langage.

Troisième ouverture conclusive : le circuit praxique au sein de l'aire culturelle de la P.I.

Les conséquences sur l'ensemble de l'enquête doivent être soulignées. En effet, il ne faut pas voir dans les considérations qui précèdent qu'une réflexion épistémologique fondamentale : elle augure de ce que sera la mise en place de ce circuit praxique qui unifiera l'aire culturelle de la pédagogie institutionnelle. La praxis, si le Collectif y est préservé, évite deux écueils.

Le premier est le blocage rassurant dans le régime social de la signification : c'est l'institutionnalisation du milieu qui ouvre les possibilités de chemin aux sujets ; d'où ces sensations de tant d'enfants, de parents, et d'enseignants de voir des progressions et des transformations que l'on croyait impossibles.

Le second écueil serait, sous prétexte de ce « désir retrouvé », et de ce sens affirmé pour soi et par soi, de s'abandonner postérieurement à la récriture « providentielle » de ce trajet et retomber dans le hasard et l'*amor fati* : ce serait bloquer tout le processus analytique en se contentant de l'accès à cette place comme un acquis, et faire régresser ce processus à un régime imaginaire. Ce second écueil signifierait surtout l'abandon de l'investigation proprement praxique, celle qui mène du sens aux conditions de pertinence quant à ce qui a rendu possible l'accès au sens. Ce serait par là se couper toute possibilité d'accès à une reproductibilité d'une telle machine, d'un tel dispositif : renoncer à la pertinence, ce serait se couper le chemin à l'instauration d'une éthique — ce serait *ipso facto* condamner le Collectif sur le plan structural. Cette gestion du circuit entre accès à de l'acquis et replongée constante dans l'interrogation et le « ça-va-pas-de-soié relève de l'étude de la pertinence, et ne sera compréhensible que dans la seconde étape de cette enquête, qui analysera précisément les praxis de mise au point théorique de la pédagogie institutionnelle.

De même, notons qu'une telle logique du sens ne concerne pas uniquement un état « naïf » du trajet du sujet dans la praxis : toute articulation symbolique, y compris théorique, procède d'une telle démarche. Il y a homothétie entre le faire et le dire des praxis des classes et ceux des autres praxis de la pédagogie institutionnelle : le monisme et la non-disjonction qui existe au sein du champ praxique passe avant tout par la façon dont les praticiens parlent entre eux. On ne parle pas différemment aux enfants sous prétexte qu'ils sont « petits » : certes, les thèmes, le vocabulaire, etc. diffèrent, mais au fond, c'est le même sérieux et le même respect qui prime. Le langage des monographies est le même langage que celui qui prévaut dans la classe ; l'ethos, quant à sa dimension proprement « P.I. », « culturelle », y est le même dans les deux cas. Il est ce qui, malgré la spécificité des niveaux de praxis (la classe n'est pas la discussion entre enseignants) et la singularité de chaque praxis, fait l'unité de l'aire discursive de la pédagogie institutionnelle.

> Ici, à chaque pas, nous y voyons démontré que c'est toujours dans « l'embarras », dans l'angoisse argumentée, que peuvent se fabriquer des concepts : ce qui permet de bâtir des systèmes, des sites, des nœuds, des opérateurs logiques, indispensables pour changer et maintenir des espaces inédits, des rencontres productives[967].

Quand Jean Oury dit « Ici », il désigne le *Mémento de Pédagogie institutionnelle*, dont il signe la Préface. C'est-à-dire autant l'image de la complexité de la classe qui se dessine dans cet ouvrage à la construction minutieuse, complexe et limpide, que le discours technique, théorique et éthique qui s'y élabore dans les chapitres de mise au point, que les discours rapportés dans les monographies, c'est-à-dire les mots, les faits et les choses du quotidien des enfants et des adultes dans les classes. Bref, tout ce qui naît, et parfois renaît, dans l'aire culturelle de la pédagogie institutionnelle. Il sera évidemment temps, là encore, de revenir dans la seconde partie de cette enquête sur la richesse stylistique et sur la complexité rhétorique des écrits, dont ce livre n'est qu'un des exemples les plus récents (mais des plus noués).

[967] Jean Oury, Préface, *in* René Laffitte et al., *Mémento de Pédagogie institutionnelle*, Vigneux, Matrice, 1999, p.11.

Quatrième ouverture conclusive : lieu du vide, respect de la négativité et point de singularité praxique

Au point où nous en sommes arrivés, il est possible de nouer entre elles la ligne de réflexion structurale et la ligne de réflexion inconsciente, autour précisément de cette négativité qui est tout aussi importante pour le fonctionnement de la structure que pour le respect éthique du singulier.

D'un côté, en ce qui concerne le schématisme structural qu'il assure dans l'ensemble des points de la machine, un but est fixé au Collectif, qui correspond au respect de cette fonction symbolique cruciale que l'on a appelé la case vide. Traduit en des termes praxiques, articulant la prise en compte du singulier et du sujet à hauteur de structure institutionnelle, telle peut être résumée sa mise en place :

> Le Collectif doit être structuré de telle sorte qu'il puisse préserver une zone privilégiée : zone vide, vacuole, antigroupe, etc. Fonction d'Alèthéia telle que l'explicite Heidegger (…). Ce lieu limité dans lequel vient se manifester l'être, la pensée ; zone particulière où l'on recueille les fantasmes (…). Lieu ek-statique dont la structure ontologique doit être discutée cependant en référence avec notre pratique.
>
> (…) l'extrême difficulté qu'il y a à maintenir vivace une structure d'apparence négative dans des institutions, des cadres, des groupes patentés, etc.[968]

D'un autre côté, l'articulation théorique du collectif ne s'ancre pas dans le singulier de l'inconscient seulement par son souci de le prendre en compte, mais en se référant à des fonctions mises en avant par la praxis psychanalytique. Ainsi en va-t-il du concept lacanien de Phallus, qui est l'un des concepts autour desquels peuvent s'articuler les deux types d'aliénation, tout en respectant la singularité et la négativité de ce qui relève du sujet.

> Il nous semble fructueux d'articuler ici la notion de phallus avec celle, plus collective, de « champ de transformation ». Le phallus est ce qui articule la Demande et le désir ; il est médiateur par sa propre négativité : il représente le Sujet et supporte l'objet « a ». Mais ce qu'il est, n'est pas chosifiable : il est là où le sujet disparaît ; il est le représentant de la Spaltung et, par là, permet une dialectisation efficace (…). Il est ce par quoi la Demande s'articule, et en même temps il est signe du désir. Notions traditionnelles souvent écrasées dans des problématiques qui malheureusement dégénèrent dans des instances organisationnelles de tout acabit[969].

L'articulation éthique entre les deux aliénations, à régime praxique, se fait au moment où la dialectique de la demande aliène le désir, mais où en même temps elle réserve à ce dernier un statut négatif, et ne

[968] Oury « Notes et variations sur la psychothérapie institutionnelle », art. cit., p.162-163.
[969] Oury « Notes et variations sur la psychothérapie institutionnelle », art. cit., p.162-163.

prend celui-ci dans le filet du discours et de l'acte que de façon déjà métaphorique. Bref, il s'agit de préserver

> Ce qui est en jeu dans le fantasme : cette ouverture vers le symbolique, cet arrimage ouvert dans l'inconscient, ce lieu qui, comme le dit Lacan, est une « fenêtre », là où se manifeste l'objet « a » (…)[970].

D'un point de vue subjectif, il s'agit de préserver ce point de singularité qui distingue chaque sujet en l'ouvrant vers la dialectique de la demande, et par delà vers le champ du symbolique, de l'Autre et des autres, tout en articulant cette ouverture sur le registre de l'inconscient, en le branchant sur le désir, ou l'angoisse, ces « réserves d'énergie ». D'un point de vue structural, il faut préserver ce qui fait que ce point d'articulation n'est pas universel mais unique pour chaque sujet — et ceci, sans le désigner positivement, c'est-à-dire en en préservant aussi la négativité. Mais plus encore, cette place du vide est l'un des points d'émergence de la praxis, qui va se structurer à partir de lui : il est le « lieu d'une certaine causalité institutionnelle » :

> Le problème conceptuel [des réunions] ne doit-il pas être avant tout l'éclaircissement de cet espace vacuolaire, fenêtre, limite, cadre, vide, lieu d'un certain grand Autre, etc. ? Il nous semble en effet que c'est là que gît le problème. Lieu d'une certaine causalité institutionnelle ; c'est là que s'élabore la praxis : à partir d'un Rien bien particulier[971].

Ce point est un point articulatoire, un lieu schématique dont la fonction est commune à toute praxis, et dans lequel tout à la fois réside ce qui unarise chaque praxis. Ainsi, on retrouve le « problème » qui n'a cessé de se poser concernant le « matériau » de cette singularité d'une praxis, sous les différents visages de la contingence (en ce qui concerne la prise en compte du non-soi, de l'extérieur), du désir (pour ce qui relève du sujet), de l'ethos (qui construit l'identité propre, le Soi imaginaire d'une culture), etc. : comment penser l'articulation entre mise en place structurale et contenu ? Quel est ce schème qui articule la structure de la praxis, le point vide du sujet, et l'étoffe de la vie du groupe ? Ce point articulatoire est l'effet structural de la rencontre entre deux forces, « superposition de deux surfaces » comme il va être dit, l'une étant celle de la contingence de la dimension locale et jamais généralisable de la praxis, et l'autre surface étant celle, plus structurale, de ce qu'Oury appelle « l'assiette du Collectif » :

---

[970] Oury « Notes et variations sur la psychothérapie institutionnelle », art. cit., p.162-163.
[971] Oury « Notes et variations sur la psychothérapie institutionnelle », art. cit., p.167-168.

> Il est la superposition de deux surfaces : l'une qui s'apparente au grand Autre, lieu du signifiant local, système clos, comme un langage. L'autre est ce que nous avons déjà nommé ailleurs l'assiette du Collectif : sorte de système d'un ensemble transfini, qui trouve ses articulations, non pas dans un historico-mondial kierkegaardien, mais une historialité mondiale[972].

Il faut donc là aussi, mais à hauteur du milieu et non plus du sujet, concevoir un point de singularité qui permette par la suite l'articulation d'un contenu spécifique à l'identité culturelle du groupe. L'enquête se dirige donc de plus en plus vers cette question de la « singularité » d'une praxis, c'est-à-dire, puisqu'il n'est pas question de transposer ce qui relève du sujet à l'échelle du groupe, une singularité imaginaire, une identité sémantico-culturelle, dont la gestion symbolique sera assurée par l'autre versant, institutionnel, de l'activité machinique. C'est ce qu'étudiera la prochaine étape : le schématisme sera abordé non plus dans sa dimension ni de Collectif, ni d'institutionnalisation des relations, mais dans sa dimension de poièsis, à travers la valeur topique que revêt l'édifice institutionnel et culturel de la classe. La dimension praxique dans cette relation dialectique entre désir et doxa sera précisément d'assurer à cette dialectique culturelle de rester vive, c'est-à-dire, pour reprendre le terme désormais familier à cette enquête, de rester fidèle au programme adornien d'une dialectique négative.

III.
Agent du discours et schématisme éthique du Collectif

1. Le personnel du Collectif

Puisque l'édification d'une praxis mène à mettre en place une machine ne signifie pas que cette machine se réduit à un automate, la question se pose quant à ce que j'appellerai « le personnel du Collectif ».

La question du personnel n'est ni réductible à l'imaginarisation de la personnification (désignation bloquée de rôle, de statut, etc.), qui touche quant à elle la mise en pratique à régime macrosocial des objectifs de la production, ni réductible, par conséquent, à la réduction du sujet à l'agent (réduction de

[972] Oury « Notes et variations sur la psychothérapie institutionnelle », art. cit., p.162-163.

l'individu à une fonction dans une série d'actes : ruine initiale de toute approche analytique de la complexité[973]). Nous retrouvons ici la notion de « machine abstraite ».

> Autrement dit, il y a là, du fait même qu'on travaille à un certain niveau d'un certain champ, dans une certaine praxis, une sorte de *théorisation permanente*, à condition d'être dans cette praxis avec un certain désir. C'est donc comme s'il y avait une sorte d'auto-production de ce Collectif. Pour donner une autre aperception des choses, on pourrait dire que ce qui est en question dans cette production, c'est qu'il y ait une sorte de *remise en circulation d'une subjectivité*, une subjectivité qui était en souffrance. Si on définit tel ou tel schizophrène comme étant un sujet « déraillé », nulle part, en état de souffrance, un sujet « qui a déraillé dans le Symbolique », notre travail, c'est d'essayer de le remettre sur des rails, afin qu'il puisse à nouveau circuler un peu. Il s'agit donc de quelque chose qu'on pourrait appeler, en paraphrasant un commentaire de Marx par Gérard Granel, une sorte d'auto-production de ce qu'il appelle la *subjectité*. C'est-à-dire production de quelque chose qui permette qu'il y ait sujet. On voit bien que c'est à ce niveau-là qu'on pourra entrer, d'une façon concrète, dans ce qu'il en est d'une procédure analytique, parler des fantasmes, etc. On ne peut pas, en effet, parler de fantasme si on ne parle pas du sujet de l'inconscient.
>
> D'autre part, ce qui est décrit là, dans cette sorte d'auto-production et d'information d'une tablature, en même temps que de mise en forme, cette *auto-production de signifiants* se rapproche de ce qu'on appelle en cybernétique des machines abstraites de type 3[974].

Ce qui importe, c'est qu'il y ait du sujet dans l'acte : présence métaphorique mais effective, à travers un désir, une angoisse. Mais cette présence est travaillée par les institutions, et la dimension d'analyse institutionnelle et théorique en particulier se fait à travers ce qu'Oury appelle l'embarras. Il définit ce terme, on l'a déjà dit, comme « une angoisse argumentée », condition propre selon lui à l'articulation de concepts à régime praxique. L'embarras est la position praxique propre : autant le sujet fait face à l'angoisse, autant la praxis permet à cet affrontement de ne pas se faire sans repère ni procès ; c'est ce qui arrive pour le texte de Fathia, mais c'est également ce qui arrive pour toute articulation théorique au sein d'une praxis digne de ce nom : l'embarras est une angoisse articulée, quel que soit le mode de cette articulation — qu'il s'agisse l'intervention de Ludovic, ou de celle de l'instituteur.

> Quand j'emploie le terme « Collectif », il ne s'agit pas de n'importe quel rassemblement mais d'institutions travaillées (au sens de la *Durcharbeitung*) par une pensée psychothérapique. C'est l'existence quotidienne dans un tel lieu, et pendant de longues années, qui me paraît être une des pièces essentielles

[973] Cette affirmation est dogmatique. Je n'argumenterai mon jugement qu'en temps voulu, c'est-à-dire au moment d'une approche théorique proprement philosophique du champ praxique, dans la seconde partie de cette enquête. Si je la maintiens et l'affirme malgré tout, c'est parce qu'il est impossible à mon enquête de la considérer comme une éventuelle modélisation de ce qui se passe dans la praxis : elle vise à anatomiser un complexe que je souhaite, quant à moi, garder aussi vivant, voire plus, durant et après mon passage qu'il ne l'était avant.

[974] Oury, *Le Collectif*, *op. cit.*, p.188-190.

> d'une didactique. Il est évident que cela n'a de sens que si cette expérience accumulée au fil des jours est constamment transélaborée à travers une doctrine. Mais cette doctrine reste à faire. C'est à cette sorte de dialectique que depuis bientôt vingt ans j'essaie de m'appliquer[975].

Il est clair néanmoins que l'enseignant est plus directement concerné par la dimension d'élaboration permanente d'une théorie et d'une pratique indissociables l'une de l'autre.

Cette vision du « personnel » n'est pas qu'une question de personnes : c'est une question de place dans la production du discours et de l'organisation de la praxis. Qui parle par rapport à quel faire ? Quelle est la position du sujet par rapport au discours ? Pensons par exemple à la position d'Oury en ce qui concerne l'éventualité d'une coopération praxique entre ceux qu'il appelle, non sans grincements de dents chez certains récepteurs, les « psychanalystes des villes » et les « psychiatres des champs » :

> (…) le problème du *contrôle* analytique de l'hôpital qu'on peut concevoir comme ceci :
> — Contrôle personnel des psychanalystes par des psychanalystes extérieurs à l'hôpital.
> — Et contrôle intérieur par un *groupe psychanalytique intérieur*.
> Nécessité de constituer un tel groupe, avec toutes les difficultés que cela soulève : interactions entre ce groupe et l'ensemble des autres groupes de l'hôpital. D'où la nécessité de passer par une structure plus dialectique (« l'anti-groupe »).
> Il peut se faite que le « groupe psychanalytique » de l'hôpital apparaisse comme une structure de « *résistance* » vis-à-vis des psychanalyses individuelles (avec des psychanalystes extérieurs) des personnes constituant ce groupe.
> (…) Cela renvoie au « *groupe des psychanalystes de l'extérieur* » et de sa ou ses structures.
> Autrement dit, (…) y a-t-il des problèmes spécifiques posés par l'analyse d'un « psychiatre institutionnel d'hôpital » par un psychanalyste de ville ?
> Problème extrêmement difficile à poser sur un plan général étant donné les conditions de travail hospitalier très différentes d'un hôpital à l'autre. On peut cependant le poser autrement : au lieu de le poser comme confrontation de groupe à groupe (…), il faut se demander si la psychanalyse en ville a le même « *objet scientifique* » que la psychanalyse hospitalière. Mais de poser la question à ce niveau peut entraîner certaines confusions risquant de déboucher sur des considérations écologiques et nosographiques intéressantes, mais à côté du problème (l'individu dans son milieu dit « naturel » par opposition à l'individu dans le milieu psychiatrique, etc.).
> Il vaut mieux poser la question : *le désir opérotropisé de l'analyste de ville est-il du même ordre que le désir opérotropisé du psychiatre d'hôpital*[976] *?*

L'enjeu nous apparaît clairement comme autre chose qu'une lutte corporative : elle place la question du désir au centre de l'élaboration d'un discours analytique. C'est une façon d'éclairer le problème du

[975] Jean Oury, « Communication à l'occasion du congrès de l'École freudienne de Paris des 30, 31 octobre et 1er novembre 1966 » *in* Oury, *Psychiatrie et Psychothérapie institutionnelle, op. cit.*, (première publication *in Recueil des comptes-rendus des travaux de la section III (Recensement du Champ freudien)*), p.171.
[976] Oury, « Psychanalystes des villes et Psychiatres des champs », art. cit., p.106.

Collectif qui met en lumière l'importance de l'intégration du désir, donc du sujet, dans le circuit praxique. Mais le point important, à mes yeux, est que la question est ici abordé sous son angle topique : le désir est interrogé quant à son « opérotropisation ». Là encore, cela ne veut pas dire que le psychanalyste de ville est moins bien placé parce qu'il a son cabinet en dehors de l'hôpital, et l'abord topique de la praxis et de son discours n'a rien d'un abord géographique. C'est un abord symbolique.

Le terme de symbolique est à prendre au sens fort : les « analystes de ville », aussi bien que n'importe quel praticien extérieur à la praxis, ne peut proposer ses outils à cette praxis qu'en acceptant leur adaptation à elle. Si, dans leur praxis d'origine, ces concepts ont été affinés en vue d'une certaine efficacité, ils le seront de même lors de leur intégration à une autre problématique praxique. La lutte pour maintenir leur affinement d'origine relève de la pertinence, donc du symbolique, au sein de leur praxis d'origine ; une telle intransigeance lors de leur transfert dans une autre configuration praticienne relèverait à ce moment-là d'une vision de ces outils comme porteurs d'une toute-puissance imaginaire, intouchable. Parler d'abord symbolique quant à la coopération entre analystes de ville et praxis hospitalière prend donc toute sa dimension d'accès à la castration symbolique ; nulle théorie praxique sans un tel renoncement, sans une telle acceptation du pas-tout.

> Comment pouvoir dégager quelque chose ? C'est là que le Collectif, il faut qu'il ait des complices. Les complices, ce sont ceux qui ne sont pas des « a-phages ». Leur rôle, ce serait d'être des « *interprétants* ». Non pas dans le sens d'un délire d'interprétation ; bien qu'il y ait toujours un risque… L'interprétant va essayer, chaque fois qu'il y a menace de colmatage, de dégager le semblant, c'est-à-dire d'analyser les obstacles imaginaires. C'est une tâche énorme ! Surtout lorsqu'il s'agit d'hystérie collective, encore plus s'il s'agit de « paranoïa institutionnelle » (c'est-à-dire cette propension à traiter les enchaînements symboliques par l'Imaginaire). La difficulté c'est que, pour pouvoir être « interprétant », il faut pouvoir assumer la « castration » ; c'est-à-dire accéder au registre symbolique, en essayant de maîtriser et de réduire au maximum la dimension imaginaire. C'est la définition de la logique castrative[977].

D'un point de vue à la fois plus praticien et plus épistémologique, René Laffitte a déclaré bien des fois qu'un concept doit forcément être cabossé s'il veut pouvoir servir efficacement dans une pratique donnée. En d'autres termes, sa forme ne peut que se déformer par rapport à son profil idéal si elle veut se

[977] Oury, *Le Collectif*, *op. cit.*, p.235.

conformer aux règles d'efficacités imposées par la gestalt de la situation praxique pour laquelle ce concept est convoqué.

Et nous retrouvons ici la problématique de la médiation, telle qu'elle nous est apparue à la fin du précédent chapitre : l'opérotropisation du désir n'est pas repérable en soi, puisqu'il s'agit d'une négativité ; ce qui par contre est gérable en terme d'analyse de discours, c'est bien la question de l'objet de ce discours, et donc de la question : autour de quelle médiation situationnelle se construit ce qui est dit, théorisé, analysé ? Il me semble que c'est là l'enjeu qui, à régime praxique, est le plus assuré de toucher au plus près le cœur du problème de l'opérotropisation du désir, et d'en effectuer à son tour une analyse. Analyse du sujet dans sa participation effective au déploiement du Collectif, en prenant en compte la place symbolique (socio-logique et psycho-logique) et qui relève bien à ce titre d'une analyse institutionnelle.

La question du personnel est emblématique de la transcendantalité pragmatique du Collectif : c'est à propos de questions organisationnelles, donc à travers la médiation d'institutions vivantes (à instaurer, à maintenir, à défiger, etc.) que l'on peut saisir la négativité des dimensions qui « supposent » la présence tout aussi négative de ce Collectif, comme ce qui dans l'immanence de la machine, peut les accueillir en tant que telles. Dans le cas du personnel du Collectif, c'est bien à un dépassement de l'opposition individuelle et interindividuelle entre les Soi, que l'on assiste. Comme toutes les dimensions essentielles de la présence du sujet : humour, hommage, courage, etc., la dimension du sujet est ce partage d'une condition commune.

Maintenant qu'il me semble bien établi qu'il ne s'agit pas, en parlant de cette question du personnel, de personnaliser la praxis, et encore moins de la « physicaliser », mais de la subjectiver, on peut citer sans trop risquer la mésinterprétation cette personnalisation (au sens de la figure de rhétorique) d'Oury :

> Ceux qui travaillent et qui sont des « ça-ne-va-pas-de-soi », proches du Réel, — le contraire de ceux que j'appelais tout à l'heure des « servants » — on pourrait les appeler des « *ouvriers du Collectif* ». Leur première fonction serait d'être des « balayeurs », afin de dégager les avenues où il y a des colmatages imaginaires, des relations de prestance de je ne sais quels intérêts imaginaires, ce qui entretient l'inertie. À quoi je voudrais ajouter autre chose, qu'il faudrait que je définisse mieux la prochaine fois : ceux qui font

> des ponts, ceux qui posent des passerelles d'un groupe à l'autre, d'une personne à l'autre, d'une réunion à l'autre, des « *pontonniers* ». On a *besoin de balayeurs et de pontonniers*, en fin de compte. Et un ouvrier du Collectif, c'est un balayeur et un pontonnier qui a senti le Réel qui n'était pas très loin. Je reprendrai à ce niveau, parce qu'il y a infiniment d'autres choses à préciser à ce sujet-là. En particulier, *le problème de la jouissance* et, encore, *le semblant*, c'est-à-dire l'étoffe de la vie quotidienne, l'agent de ce qui se passe, qui met en question quelque chose de vital, cette sorte de « substance » qu'on peut appeler la jouissance. Ça permettrait peut-être de mieux définir à un niveau concret une praxis particulière, celle d'un champ psychiatrique[978].

La présence d'un tel personnel est fondamentale pour l'existence du Collectif : sans sujet, sans la présence active de ce manipulateur du « compteur Geiger à désir », rien ne vient fonder le Collectif. Et néanmoins, c'est cette présence du Collectif qui permet au sujet d'être-là, et de remplir sa fonction de sujet. Le circuit est bouclé, circuit hautement précaire entre l'abduction, la déduction, l'induction et la participation : l'intégration du sujet au circuit praxique.

> (C)… : Qui peut être le garant que cet « espace du dire » ou ce « passage » soient toujours possible ?
>
> Jean Oury : C'est tout le problème du Collectif. Il n'y a pas « un » garant. Collectivement, il y a un ensemble de gens qui *partagent* quelque chose qu'il faut définir, qui permet l'accès à cette problématique de l'objet « a ». Bien sûr se pose le problème de « l'idéal du moi », de « l'*Aufhebung* », etc. À quel niveau sublimatoire se place-t-on ? Quelle est la place de ton désir ? Est-ce qu'il y a un désir sublimatoire ? Ou un « désir opérotropisé », comme dit Szondi ? C'est à ce niveau-là qu'on doit faire pousser de l'herbe. Il n'y a pas de garant absolu. Il y a toujours un risque. Mais une loi est toujours nécessaire. Il s'agit donc du problème de la loi. La loi en tant qu'interstice ; ce couteau qui passe par le vide, le couteau d'Occam, qui dessine, qui découpe. C'est ça, *la loi*. Ce n'est pas le règlement intérieur. C'est d'avoir accès, non à une garantie, mais à une certaine sûreté d'action en corrélation avec son propre désir[979].

La garantie éthique que permet la praxis n'est pas la « conformation » du sujet à un Moi idéal : c'est la garantie d'un « socle » minimum, d'une assurance en deçà de laquelle l'angoisse est trop forte, où c'est le réel trop fort par rapport à la possibilité d'articulation du sujet qui gagne sur l'effort précaire et immense d'instaurer un milieu humain. Ce socle qui n'est pas un fondement doxique, mais un « bien-fondé » dont j'ai déjà évoqué l'importance, mais dont l'imaginaire présence ne peut éviter d'être un leurre qu'à la condition de rester propriété matérielle du sujet dont le désir est adéquatement opérotropisé avec sa praxis.

---

[978] Oury, *Le Collectif*, *op. cit.*, p.188-190.
[979] Oury, *Le Collectif*, *op. cit.*, p.97.

2. Collectif et sémiotique : agent du discours et entrée du sujet dans la structure

La question à l'origine de l'hypothèse abductive du Collectif est : Comment faire entrer le sujet dans le schème causal transcendantal du Collectif ? Comment mettre la dimension du sujet en place d'une efficacité réellement machinique ? Le détour par la qualité sémiotique de toute praxis peut nous aider à répondre à cette question.

i. Une nécessité praxique : la lisibilité du milieu

La mise en place du Collectif est le maintien du sujet dans le processus structural de l'institutionnalisation du milieu. Pour cela, l'accès au symbolique est une condition anthropologique de base. C'est sur ce mode que s'articule également la praxis institutionnalisée, dont le but est lui aussi de stopper les phénomènes de fusion et les relations duelles et immédiates. C'est la fonction diacritique du Collectif que de permettre l'articulation entre le vécu de cet accès au symbolique, du côté du sujet, et le fonctionnement de la structure à régime symbolique, du côté de la praxis. Mais pour cela, une troisième présence est nécessaire : du langage au sens large du terme, du sémiotique qui fasse que la situation est lisible. Le schématisme structural induit par le Collectif remplit cette condition : c'est en cela que j'ai évoqué un schématisme proprement critique, et concernant le sujet de la connaissance de la praxis. Mais encore faut-il que cette possibilité d'être lue soit rendue effective, et de façon pertinente : c'est tout l'enjeu de la mise en place d'une analyse institutionnelle. Cette analyse n'est pas qu'une lecture, au sens passif d'une étude « scolastique » disjointe et sans suite : elle est toujours réarticulation de ce qui est donné à lire. « Réarticulation » car le donné praxique, pour ses praticiens qui le vivent mais avant tout le gèrent, est lu comme se donnant à lire, correspondant en cela au mouvement d' « arc herméneutique » décrit par Ricœur dans *Temps et Récit*. Et automatiquement, cette production d'une analyse vaut, au sein du circuit dans lequel elle est prise, pour une autoproduction de la praxis. Il y a donc production de deux schématismes : celui du discours sur l'objet, et celui qui lie l'objet le discours, le second étant intégré au second. L'imbrication de ces différentes étapes édifiant la praxis est à rattacher encore une fois à l'unité transcendantale autorisée par le Collectif. Sur le plan, lié mais distinct, de la production effective des

conditions d'existence de la praxis, ce double schématisme se traduit ainsi : étant donné que la lecture s'approprie le texte et la situation sur lesquels elle porte, elle ne peut être considérée comme totalement disjointe de cette praxis, par principe ; bien plus, dans le cas de nos praxis pédagogique et psychiatrique, cette lecture se fait de façon quasi-immanente et immédiate par les praticiens eux-mêmes.

Bien plus encore, les sujets produisant cette analyse et mettant en œuvre la potentialité sémiotique de la praxis, sont eux-mêmes partie intégrante de cette praxis : il s'agit donc d'une autoproduction sémiotique qui n'est pas qu'une « activité ».

> C'est quoi l'auto-changement ? C'est comme s'il y avait une auto-production de signifiants[980].

Cette autoproduction la prend forme d'un questionnement incessant du sens que peut prendre ou perdre tel ou tel dispositif institutionnel. Or, cette autoproduction n'est pas la reproduction ou la reconduction de ce qui existe déjà, mais la refondation permanente de ce vivier à désir qu'est la praxis. Elle ne concerne donc plus seulement de la subjectivité, mais carrément la praxis à un niveau structural. Cette efficacité autoproductrice, il s'agit de la condition de possibilité pour qu'advienne du désir et de l'angoisse en les désaliénant des voies pathogènes dans lesquelles ils peuvent être pris à régime macrosocial. Parler de conditions de possibilités, c'est se situer, d'une part sur le plan organisationnel (et l'analyse institutionnelle joue sur la vertu médiatisante des institutions), et d'autre par sur le plan transcendantal, donc sur le Collectif. Bref, il y a retour de la production effective sur les conditions de possibilité de cette production, dialectique au sens le plus marxien du terme, qui fait que la possibilité transcendantale de produire de la qualité sémiotique (du « pouvant-être-interprété ») s'entretient (ou se perd) dans le mouvement même de production qu'il a rendu possible. Les subjectivités à l'œuvre dans ce circuit de production ne créent pas de « nouvelles subjectivités » (il n'y a pas de groupe-sujet ni d'âme du groupe qui naisse de cette lecture constante de la praxis par elle-même), mais entretiennent la source de leur possibilité d'exister (c'est-à-dire d'être-là dans cette situation, étayés par une topique, une doxa dont ils restent les sujets maîtres) en

[980] Oury, *Le Collectif*, *op. cit.*, p.186-188.

produisant de la subjectité. Cet ensemble de trois coprésences : sujet, symbolique et lisibilité est indissociable, et c'est ce que donne à comprendre Oury lorsqu'il aborde

> (…) la relation qu'il y a entre le semblant, ce mi-dire de la vérité sur la jouissance, et la jouissance. On peut dire que c'est une des définitions possibles de *la castration*, voie d'accès au Symbolique. L'agencement des différentes « pièces » d'une collectivité nécessite cet accès à la tablature des signifiants. mais ceci implique une certaine mobilité, une possibilité de passage d'un signifiant à l'autre. Le Collectif, machine abstraite, développe une fonction *diacritique*, corrélative d'une possibilité de *production de S1*, ce qui implique la présence de sujets (de l'inconscient). C'est le Collectif qui peut mettre en place, agencer le travail, pour qu'il y ait possibilité de distinction. C'est une thématique très « matérialiste » : il s'agit d'*autoproduction*, non pas de subjectivité, mais de « *subjectité* »[981].

La notion de « semblant » est à prendre au sens que lui donne Lacan, et qu'il faut rattacher à sa théorie des faits de discours. On y reviendra plus loin. Pour y arriver, posons-nous la question principale : comment cette autoproduction de langage à un niveau structural et cependant jamais déconnectée du sujet est-elle possible ?

ii. Un circuit sémiotique doublant le circuit praxique : rendre possible le circuit éthique de la valeur

Il n'y a pas d'organisation ni d'institutionnalisation de la vie coopérative sans analyse permanente. Selon Hélène Chaigneau, les trois termes sont indissociables dans leur effectivité :

> Cette institutionnalisation ne peut avoir cours sans une analyse, permanente elle aussi, de ce qui se passe dans l'institution, et de ce qui se passe, même, quand la clôture réelle, du monde asilaire, est loin d'être assumée par une membrane inerte et sans trous, que les apparences soient d'un hôpital ou fermé, d'un système dit libéral ou autoritaire[982].

Il faut saisir la nécessité organisationnelle d'une lisibilité du milieu : tant pour la vie au sein de la classe, qu'ensuite, pour les moments d'analyse par le groupe ou par les praticiens. Une perception unifiée et hiérarchisée permet à l'enfant et à l'adulte un repérage dans les tâches, les enjeux et les valeurs de la production.

> J'ai besoin, nous avons besoin, d'une classe lisible. Ce code [les couleurs] inspiré des ceintures de judo permet à chacun de voir rapidement où il en est dans chaque matière.
>
> Le même élève peut être vert en lecture, orange en français, [etc.]. D'où la carte d'identité et le tableau des couleurs affiché que chacun peut consulter et qui groupe tous les renseignements.

---

[981] Oury, *Le Collectif*, *op. cit.*, p.213.

[982] Hélène Chaigneau, « Psychanalyse et Psychothérapie institutionnelle », *L'Information psychanalytique*, octobre 1970, Cité par Jean Oury *in* « Thérapeutique institutionnelle », art. cit., p. 255.

> Une disposition, ensuite, me permet de m'adresser ou de donner la parole aux élèves concernés sans avoir à réfléchir. Le sol de la classe ne me permet de jouer que sur deux dimensions (…).
>
> Chacun à sa place… Ne risquons-nous pas de marquer, de fixer, de figer ce qu'il s'agit de faire évoluer ? L'inquiétude de Cédric — « On peut changer de couleur ? » — est fort saine[983].

Cela entre évidemment dans une dynamique, et ne constitue pas un carcan figé. Il n'est pas question de vouloir tout gérer, puisque précisément c'est pour être ouvert à ce qui peut advenir du sujet, que toute l'attitude institutionnelle vise à « programmer le hasard ». De même, cette programmation ne peut être « parfaite », et doit tenir compte du « bruit » (au sens que prend ce terme dans les théories de l'information) qui entre dans tout processus de communication :

> On ne peut pas avoir ce qu'on peut appeler une maîtrise de l'ambiance ; par contre, il est nécessaire de mesurer constamment la quantité minimum de redondance qui permet les échanges.
>
> Une des tâches centrales, la plus souvent méconnue, d'une équipe psychiatrique est de délimiter ce qu'on peut nommer une hyper-redondance. C'est cette hyper-redondance qui masque les phénomènes de singularité. Nous posons comme axiome de la psychothérapie institutionnelle que chacun doit être abordé dans sa singularité[984].

D'où ce programme analytique général, qui reprend toute la problématique de l'action du Collectif sur la pathologie générale observée dans un milieu (pathologie du milieu autant que du sujet), dans la perspective sémiotique de perception et de création de valeur par le vecteur analytique :

> la psychothérapie institutionnelle peut être considérée comme une instance critique de la psychiatrie. Elle est fondée sur une pratique qui ressaisit les vecteurs politico-analytiques et psychopathologiques. L'abord de la psychose ne pouvant être que collectif, elle crée un collectif de vie que nous pouvons nommer « communauté structurale ». Celle-ci intègre dans son existence socio-économique originale des faisceaux de « relations élémentaires » dont l'étude et l'efficacité nécessitent un processus permanent « d'analyse généralisée »[985].

Cette « communauté structurale » créée par la présence du Collectif, et qui demande l'action d'une « analyse généralisée », c'est-à-dire portant autant sur l'aliénation socio-idéologique que sur l'aliénation psychique, a un but précis : lorsque la production d'une valeur est bloquée, gérée sur le seul mode d'une économie restreinte au macrosocial, rebrancher cette production sur une énergie déchaînée par l'intervention que représente l'analyse institutionnelle. Alors, il est possible que la machine productrice « reparte ». Là où, lorsqu'il n'est vu seulement que comme agent d'une série de lois théoriques et

[983] Catherine Pochet, Fernand Oury, *Qui c'est, l'conseil ?*, réédition Vigneux, Matrice, 1997, p.44-45.
[984] Oury, « Psychothérapie institutionnelle et sémiotiques », art. cit., p.27.
[985] Oury, « Place de la psychothérapie institutionnelle » p.16-17.

idéologiques présidant à une pauvre « gestion des biens », le psychotique devient encore plus aliéné à sa « folie », il redevient productif en lui-même de dits et de faits qui, avec la précarité qu'impose l'approche délicate de son complexe existentiel, peuvent peu à peu réarticuler, localement puis, parfois, de façon plus durable, une véritable dialectique de la demande. Bref, il est possible de créer de l'institution, du symbolique, là où le social considérait le terrain comme une friche abandonnée, une zone où concentrer les sujets à l'abandon — ce qui n'est pas sans rappeler les descriptions foucaldiennes de la perception de la folie à travers les différentes époques de la médecine, puis de la clinique occidentale moderne et contemporaine.

> Il y a ainsi création d'un collectif dont le but est de débloquer les énergies gelées dans les systèmes étatiques : critique et pratique d'une lutte contre la ségrégation (critique des systèmes hiérarchiques, des organismes concentrationnaires…). Le matériau est un complexe socio-économique particulier, lui-même facteur de ce qui, en tant que « folie », est considéré comme hors cadres des structures logiques de la société. Ce « hors-cadre » nécessite l'exploration de systèmes énergétiques, tels que le narcissisme originaire, et de registres différenciés tels que l'identification primordiale, le « réel », et les nœuds symbolico-imaginaires[986].

La tâche spécifiquement analytique consiste dans l'interprétation, entendue non pas au sens de « don de signification » (imposition d'un blocage notionnel sur une position), mais au sens de processus permanent d'introduction dans l'ensemble de la situation concrète faite de réalité et d'imaginaire, d'une qualité de lisibilité et de diagnostic, bref d'une grille symbolique.

> L'oppression tient son pouvoir de structures imaginaires, massives, s'infiltrant dans l'existence de chacun, structurant les demandes, imposant des styles de vie, des idéaux, par suggestion collective et individuelle. Le travail analytique consiste à déchiffrer patiemment ces réseaux d'aliénation, à tenir compte des masques et des compromissions, afin de dégager des voies d'accès au réel. Les concepts fondamentaux de l'analyse, tels que l'inconscient, la répétition, le transfert et la pulsion, sont autant de repères dans cette démarche paradoxale. (…) Un tel processus crée dans un collectif des conflits qui peuvent éventuellement se résoudre dans des contrats. La psychothérapie institutionnelle met en valeur une diversité de contrats, lesquels surdéterminent des réseaux d'échanges variés, dans le but d'accueillir ce qui est de l'ordre du singulier, du désir, du fantasme[987].

Dans cette tâche d'accueillir et de travailler le matériau de l'existence, et de permettre à l'individu d'avancer vers toujours plus de maîtrise sérieuse de son unarité, le Symbolique et la distinctivité sont des

[986] Oury, « Place de la psychothérapie institutionnelle » p.16-17.
[987] Oury, « Place de la psychothérapie institutionnelle » p.16-17.

qualités introduites dans la situation et non acquises au départ. Elles sont de l'ordre du travail structurel, en jeu dans l'acte même d'institutionnaliser. Cette nécessité de l'éthique comme dimension inaliénable de la théorisation praxique peut nous faire penser à l'accueil de Fathia et de sa culture, accueil dans lequel l'important n'est pas de dire où sont le bon et le mauvais, mais d'assurer ce qui est de l'ordre du Symbolique et du Sujet.

Chaque situation est susceptible d'une attitude de « ça-va-pas-de-soi », qui va introduire dans l'énonciation sémiotique une modalité négative ou l'interrogative, dans ce qui sinon bloque toute réalité sous le besoin intermoïque de l'assertif, du convainquant— c'est la dimension imaginaire de l'intercommunication, que l'on verra totalement à l'œuvre, dans son ambivalente nécessité pour qu'existent conflits, débats, créations et communication, avec la tension qui s'instaure entre travail institutionnel analytique et travail culturel de déploiement d'une vie groupale, tension constitutive de la praxis vivante, ni figée ni vide. C'est dans cette optique que nous pouvons relire le passage suivant, déjà cité mais dans le contexte du chapitre centré sur la singularité et l'inconscient :

> L'accès au Symbolique, c'est ça : l'ouvert. Dans toute analyse, c'est le Symbolique qui est analysé ; on n'analyse pas l'imaginaire. Quant au Réel, il se met toujours en travers, là où on ne l'attend pas, d'où sa dimension d'impossible, d'imprévisible. Cependant, le matériau de l'existence, c'est l'imaginaire ; et c'est lui qui peut être le plus oppressif s'il n'est pas « travaillé ». La tâche pédagogique ou psychothérapique est d'utiliser l'imaginaire comme voie d'accès à un champ d'articulation distinctive. Le Symbolique, c'est le lieu même du signifiant, qui va pouvoir délimiter chaque sujet dans son propre domaine, sans pour autant l'enfermer à l'intérieur. Chaque signifiant — qui « n'existe » pas — n'est signifiant que du fait qu'il n'est pas les autres, donc du fait de sa distinctivité. (…) Le trait unaire, c'est ce qui permet qu'il y ait distinctivité. (…) On doit tenir compte de cela pour respecter l'autre dans sa spécificité, dans son « opacité » : « l'unicité » d'Autrui. Pour accéder à cette reconnaissance, il faut *l'ouvert*, c'est-à-dire une triangulation. (…) C'est pour ça que j'insistais tout à l'heure sur la « koinônia », rendant possibles des moments d'ouverture, par l'identification à quelque chose ou à quelqu'un ; sorte d'attraction qui ouvre à un autre espace. Et c'est là quelque chose d'essentiel : le passage d'un lieu à un autre, même très minime : de l'espace de l'imprimerie à l'espace du conseil, ou même à un autre espace non « institué »[988].

L'efficacité machinale se trouve tout d'abord dans le simple « courant d'air », qui passe d'abord par une possibilité de circuler « librement ». L'attraction du désir de Fathia vers la parole n'est pas provoquée mais permise. Elle implique donc, avant tout, un espace de respect reconnu à la non-réponse, ce point hors-

[988] Pochet, F. Oury, J. Oury, *« L'année dernière j'étais mort », signé Miloud, op. cit.*, p.178-179.

prévision qui permet qu'il y ait structure, donc possibilité de passage, lequel passage est ensuite à la discrétion du sujet lui-même. Rappelons-nous que Fathia mit deux ans avant de livrer son texte libre à la classe. Cependant, cette « attraction du désir de Fathia » reste dépendante de la structure et de son influence sur le milieu. C'est donc, à travers tout le passage cité ci-dessus, une évocation de la dynamique du régime praxique qui nous est livrée : pas seulement une description phénoménale des gestes du sujet rendus possibles, mais ce qui intègre ces gestes dans la texture de la praxis. C'est ce qu'Oury nomme la « place inchoative de la structure » :

> Il me semble que changer la structure nécessite qu'il y ait production d'un nouveau discours ; c'est-à-dire : production de S1 ; le S1, place inchoative de la structure[989].

On retrouve ici la question de l'éthique, et du branchement de la dimension du sujet sur le champ de l'autre, sur laquelle aboutissait « Les bouches de pénombre ». L'enjeu était le suivant : comment articuler la position de négativité du sujet et l'aliénation doxique induite par l'appartenance de ce sujet à l'espèce des parlêtres. Enjeu que j'avais énoncé ainsi : « Comment quelque chose est-elle articulée à quelque rien ? » Depuis ce chapitre, la réponse a commencé de se construire. À un niveau anthropologique fondamental, la notion d'intégration a permis de dissoudre ce faux dilemme des deux champs aliénatoires, inconscient et social, en les replaçant dans une relation complexe les sortant de leur dualisme : la complexité du réel est précisément que deux (ou plusieurs) systèmes puissent être à la fois complètement antagonistes, aveugles l'un à l'autre, mais au sein d'un même espace dans lequel ils sont donc amenés à être mis malgré tout en relation. Je ne reviens pas sur ce point. L'important est que cette notion d'intégration ait pu introduire comme pertinent le recours à la machine praxique pour répondre à la question de l'articulation de ce « quelque chose » et de ce « quelque rien ». La praxis propose une intégration de ces dimensions à sa propre problématique, renversant ainsi l'ordre intégratif macrosocial, et ouvrant par là un champ au sujet qui lui était jusqu'alors interdit par les rigidités et les captations imaginaires qui forment les lois de champ macrosocial. C'est la notion de régime de fonctionnement qui a permis de comprendre comment pouvait se distinguer une telle situation praxique par rapport à ses apparents homologues macrosociaux ; c'est

[989] Oury, *Le Collectif*, *op. cit.*, p.207.

également cette notion qui a permis de comprendre comment la praxis, bien qu'intégrée dans un champ macrosocial, peut émerger et se structurer en s'institutionnalisant, et en ne cessant jamais de relancer ce mouvement institutionnel. C'est en prenant en compte l'articulation entre le sujet et la Loi que la praxis peut gérer cette relation entre le « quelque chose » et le « quelque rien ». Elle le fait sur un mode symbolique. La discussion qui est donc en train de se dérouler sur le plan sémiotique se découvre comme n'ayant, à aucun moment, quitté le terrain de l'éthique de la praxis.

Le circuit sémiotique de construction d'une valeur est bien, plus que jamais, proche du circuit praxique qui permet la construction matérielle et institutionnelle de l'aire singulière. Ce qui est à présager, c'est que ce circuit va se complexifier encore plus, lorsque la qualité éthique par excellence, à savoir la poièsis qui consiste dans la création subjective et à la dialectisation singulière du désir, va trouver à s'investir dans la topique fomentée par la vie institutionnelle : alors, l'éthique maigre, négative, soustractive de la praxis institutionnelle, va s'étoffer pour donner lieu à une véritable culture. La production de la valeur ne se peut penser que dans un déploiement (ou dans une régression, en cas de baisse, voire de perte, de régime) ; le circuit de la valeur ne pourra donc fonctionner à régime praxique qu'en se faisant à son tour le système intégrant duquel émergera de nouveaux niveaux d'être : les êtres culturels.

iii. Le sujet ouvre le dialogue avec la structure, la structure ouvre le sujet au dialogique

Mais revenons à cette « articulation entre quelque chose et quelque rien », et au fonctionnement de ce « S1, place inchoative de la structure ».

La « production de S1 » n'est possible que s'il y a possibilité d'enclencher la parole sur l'institution : que le Texte libre, par exemple, soit véritablement l'occasion d'écrire un texte librement. Pour qu'une telle connexion ait lieu, il s'agit qu'il y ait un point articulatoire entre les deux rapports au symbolique : celui de la structure et celui du sujet. Autrement dit, qu'un schème relie les deux catégories de l'entité praxique, et qu'il permette entre elles une relation d'entraînement dialectique de la production d'une parole ou d'un fait. Dans cette relation dialogique qui s'instaure entre sujet et structure, c'est au pôle subjectif que revient la fonction de lancer le mouvement de dialogue.

Mais cela pourrait faire croire que la structure n'est qu'une forme (structure) ou une fonction (structuration) dont la mise en présence est laissée à la discrétion du sujet, ce qui bien sûr n'est pas le cas : ce qui est laissé à la discrétion du sujet, c'est l'entrée en contact et la convocation de l'outil institutionnel. Pourtant, et c'est la raison pour laquelle le Collectif tente d'être instauré dans la psychothérapie institutionnelle, c'est au niveau de la structure que doit émerger cette « condition de possibilité d'une subjectivité », ou subjectité, et c'est donc à ce niveau qu'une possibilité de parole doit se situer d'emblée pour être efficace et aider les sujets qui ont précisément un problème avec l'articulation dialogique d'une demande, dimension avec laquelle, seul, un milieu institutionnalisé semble en mesure de les reconnecter. Le collectif vise à développer la faculté poiétique au niveau même de la structure, au lieu de la reléguer à un rang théorique de modèle figé. Cela, ce n'est possible que dans le cadre d'une théorie praxique, qui par l'analyse permanente de la situation, court-circuite toute éventualité de se disjoindre de son objet : alors, la structuration que l'analyse pro-pose de cette situation est à la fois une modélisation théorique et un concept que sa réintégration dans le mouvement praxique va forcément venir travailler, comme tout outil et tout matériau praxiques. Ce qui importe dans l'immanence de la praxis, c'est qu'une telle attitude analytique et pratique permette à la structure praxique de jouer son rôle d'initiatrice du circuit de la valeur.

iv. Du (a) en place d'agent du discours à la place du sujet dans la machine praxique

La structure est ainsi tout autant créatrice d'un nouveau discours, que l'analyse elle-même est créatrice de la structure :

> Or, s'il y a un discours analytique, son efficace, c'est la production de S1, c'est-à-dire la production d'une structure. Ça peut sembler du charabia, dit comme ça, mais c'est une « traduction » ; c'est important de le formaliser sous cette forme-là, pour pouvoir s'y repérer[990].

Oury fait référence à la typologie lacanienne des « Quatre discours ». Sans entrer dans le détail, il importe d'en saisir la signification et la portée au sein de l'approche d'Oury.

> (…) dans un des deux numéros de *L'Information psychiatrique* consacrés à la psychothérapie institutionnelle, j'avais osé dire que ce qui est en question, c'est d'arriver, dans un tel système — une fois travaillée l'aliénation, la dépendance afin que l'ensemble des participants ne soit pas un ensemble de

[990] Oury, *Le Collectif*, *op. cit.*, p.232.

> servants — à ce que l'agencement passager de certains discours puisse produire du S1. J'avais repris les quatre discours de Lacan. (…) Le discours du maître, c'est le discours qui organise la structure de l'ensemble des choses. Mais il n'y a pas de discours en soi, ce qui compte, c'est *le passage d'un discours à l'autre*. La spécificité du discours analytique, c'est qu'à la place de « l'agent », il y a quelque chose de l'ordre du désir, et qu'on tient ainsi compte du transfert sans se laisser empaqueter par des mesures imaginaro-administratives et autres ; dans le discours de l'analyste, c'est l'objet « a » qui a cette place de l'agent du discours. Il va produire du S1 ; c'est-à-dire qu'il va produire ce qui fait l'agent du discours de la structure[991].

Que signifie cette promotion de (a) en place de l'agent du discours ? En quoi cela permet-il de faire entrer le sujet dans la structuration de la praxis ? En quoi cela concerne-t-il le Collectif ? Tentons de suivre le raisonnement.

Le Collectif vise à éviter la mise en place d'un discours entendu comme une doctrine et un cadre rigide, donc des êtres idéologiques fonctionnant à régime macrosocial. Un discours au sein duquel serait produite une parole purement répétitive, appliquée et particulière, énonciation d'un contenu fixe. Tout au contraire, le Collectif vise à rendre possible un discours, au sens de structure langagière permettant d'articuler de la parole qui ne soit pas l'expression du seul contenu doxique figé décidé par cette seule couche idéologique, une parole qui ne soit pas qu'une énonciation apposée sur une réalité tout en lui restant hermétiquement fermée. Ce que vise à établir le Collectif, c'est une structure discursive permettant l'émergence d'une parole singulière, et surtout l'intégration active de cette parole dans la création néguentropique que ce discours tente de déployer. Dans cette perspective d'une production néguentropique, on peut établir ainsi la fonction de la notion de discours au niveau du Collectif : il s'agit d'une aire qui rend possibles deux choses qui s'enclenchent l'une l'autre, la première étant l'entrée d'un sujet dans le fonctionnement structural de la praxis par le schème symbolique du langage, la seconde étant l'articulation par ce sujet d'une parole propre en ayant recours à des structures, des catégories et des topoi. C'est dans cet univers culturel que va se construire la parole d'un sujet— comme on l'a vu avec Guilhem et Miloud, par exemple. Mais ce n'est pas pour autant que le discours praxique va se réduire à la seule mise en place d'une aire d'inscription et de lecture : son étoffe subjective, portée par les paroles qu'il promeut,

[991] Oury, *Le Collectif*, *op. cit.*, p.186-188.

fera de lui un être de vie, vie culturelle dont l'épaisseur sémantique et le fonctionnement rhétorique sera étudié dans la partie prochaine.

Mais avant d'être producteur d'une matière discursive au niveau de chaque sujet, il faut se demander comment le discours est producteur d'un « ajout » au niveau de la structure. Bref, comment s'enclenche l'auto-production, et ses modalités. Oury présente cet enjeu à sa façon :

> Alors, serait-il possible — pour changer le milieu, il faut bien changer quelque chose de l'ordre d'une tablature de signifiants — d'en rajouter, du signifiant ? Cela permettrait, dans une conjonction générale des enchaînements de signifiants, parfois des extinctions (comme le décrit Roman Jakobson dans les langues à propos des « extinctions de phonèmes » du fait de l'intrusion d'une langue étrangère), soit ce que Robert Pagès, dans une étude des petits groupes écrite en 1958, décrit comme phénomènes de « dissimilation » (c'est-à-dire l'altération d'un phonème par proximité de ce phonème par rapport au même phonème)[992].

L'évocation des enchaînements, extinctions, dissimilations de signifiants sont ici des analyses purement structurales, et à ce titre ne forment qu'une partie de ce que cette thèse considère comme le champ sémantico-culturel de phénomènes observés. D'ailleurs, la suite du passage prouve que c'est dans une extension de la notion de « signifiant » que repose toute la richesse du milieu : richesse de la vie imaginaire, qu'elle soit « lutte idéologique » ou autre.

> Il peut se faire que, dans une tablature de signifiants, l'introduction, la création d'autres signifiants, en fasse s'éteindre d'autres. C'est une chose très banale, en fin de compte. Ça se traduit, sur le plan politico-local, par des luttes d'idéologies, par exemple. (…) On sait bien que dans les structures rigides d'Établissement traditionnel, tout désir « opérotropisé » (au sens de Léopold Szondi), ou même « sublimatoire » d'un travailleur honnête, qui s'intéresse à l'autre (en tant qu'autrui est présent) et qui voudrait faire quelque chose, eh bien, ça, le désir, l'initiative, dans un système rigide, sont passés au lance-flammes. Et au bout de quelques années, il n'y a plus de désir du tout. Donc, il n'y a plus du tout de « production ». Le « a », il reste bien en place, au niveau du discours du maître ou de l'hystérique ou de l'universitaire ; mais certainement pas à la place de l'agent. Or, une des principales raisons de mettre en place ce que j'appelle cette machine abstraite, c'est de permettre qu'il y ait *manifestation efficace de désir*[993].

Mais précisément, ce n'est que dans la qualité d'agencement de ce système de signifiants que se trouve la singularité d'organisation de la praxis, et ce qui assure la présence ou non du Collectif. C'est dans le fonctionnement d'ensemble de la sphère symbolico-imaginaire, donc y compris dans tout ce qui relève du

[992] Oury, *Le Collectif*, *op. cit.*, p.186-188.
[993] Oury, *Le Collectif*, *op. cit.*, p.186-188.

sémantico-culturel, que doit s'analyser le Collectif ; sans cela, il est impossible de produire une analyse au plus proche de cette « contingence », cette présence négative non dialectisable dans la demande mais qui va donner lieu à tout un univers qui, né quant à lui d'une telle dialectique, va faire d'elle une culture. Sans la prise en compte de toutes ces formations sémantiques quotidiennes, les seules analyses de signifiants seraient inefficaces à comprendre comment, dans telle praxis, une autoproduction de signifiants et du subjectité est possible. À ce titre, les monographies ou les tableaux cliniques qui constituent l'essentiel de la littérature P.I. sont emblématiques d'une telle attention.

> Autrement dit, pour en arriver à ce qu'il y ait auto-production, par l'ensemble, par le « tas de gens » de quelque chose, il faut mettre en question cette dimension de la fonction diacritique, c'est-à-dire quelque chose de l'ordre du transfert, quelque chose de l'ordre du désir. (…) Or, le Collectif, ne serait-ce pas ce qui rendrait à chacun la possibilité de produire du signifiant S1[994] ?

Cette singularité de la parole, bien qu'elle entre dans le cercle d'une production de positivité (la culture), doit malgré tout conserver sa valeur toute négative, et rester branchée sur le Désir ; le statut abstrait du (a) lacanien indique déjà que, si une parole est ainsi branchée sur cet objet du Désir, elle permettra une véritable articulation entre l'univers de langage qu'est le champ de l'Autre, et ce qui relève de l'unarité du sujet— ce qui n'est pas sans rappeler la fonction schématisante reconnue par Oury au concept de Phallus. Une action schématisante qui tient sa spécificité du vide de toute positivité, de toute imposition idéologique, de tout blocage imaginaire sur un contenu ou une prestance, qui tuerait tout passage, toute dimension symbolique du discours. C'est à propos d'une telle action schématisante, prise en charge par la structure à hauteur de Collectif, que se situe notre question du rapport entre « quelque chose » et « quelque rien ».

Ainsi, ce serait un retour naïf du discours de l'universitaire que de croire que, sous la référence au discours du Maître, se trouve la volonté d'imposer en place d'agent du discours, la « doctrine de la psychothérapie institutionnelle » : ce n'est pas en vue de conformer de « bons sujets P.I. » que se met en place un Collectif. Une telle vision du rapport entre le Collectif et le sujet, entre la doxa du groupe et la

[994] Oury, *Le Collectif*, *op. cit.*, p.186-188.

parole des sujets serait une totale mécompréhension du discours praxique. La notion d'agent du discours connaîtrait alors une réduction : se détourner de la présence négative du désir, c'est personnaliser la question du discours et de son énonciation — meilleur moyen, non pas d'incarner, mais d'imaginariser la production du discours, à l'opposé diamétral du but de la praxis. Car alors, il en résulterait soit une aliénation de l'individu à sa doxa, allée vers un identitarisme contre lequel lutte au contraire l'effort permanent d'analyse institutionnelle ; soit une mise en valeur du discours d'un seul, Maître imaginaire régnant sur ce qui ne serait plus la praxis d'une classe ou d'un club thérapeutique, mais une troupe de disciples et de fidèles (ce que par ailleurs nombre d'écoles psychanalytiques ne manquent pas d'être…). À l'inverse, la promotion de (a) à la place d'agent structural du discours est bien la tentative d'intégrer la singularité dans le fonctionnement même de la praxis : non en la traduisant ou en la réduisant, mais en en prévoyant la place et la prise en compte. En l'articulant selon la logique de la castration, pour reprendre l'idée d'Oury.

Cela nous fait retrouver la ligne directrice de toute cette thèse, en y pouvant intégrer le Collectif, dernière pièce, la plus précaire et la plus indispensable, de la machine praxique. En effet, c'est en cela que le Collectif est un dispositif fondamentalement ouvert : non seulement à « l'extérieur », mais à tout ce qui peut advenir, être accueilli et traité selon son statut propre d'énergie indispensable à la vie de la praxis. Ce à quoi est ouvert le Collectif, c'est au contingent : à la différence de nombre d'autres structures de type macrosocial, le Collectif est la qualité praxique qui permet non pas de « maîtriser le contingent » mais d'en gérer la place et d'en exploiter structuralement la potentialité poiétique. Ce qui passe, on l'a vu dans la partie précédente, par l'intégration de cette matière dans le circuit symbolique de la valeur, afin de reconnaître ce statut de contingence, et d'en faire l'objet qui va tout à la fois être travaillé par la praxis, donnant ainsi lieu à une production, et devenir principe médiateur autour duquel cette praxis va s'organiser, c'est-à-dire s'autoproduire.

On peut ainsi en arriver à la conclusion que l'agent du discours de la structure fait fonction de lieu d'entrée du sujet dans la structure. Cet agent est la place schématisante par laquelle la praxis et le Collectif

voient leur existence devenir possible et viable, c'est-à-dire capable d'auto-poièsis. On atteint là l'extension complète de la définition du concept complexe de machine.

Cette mise du désir, donc de ce qui représente le sujet et sa singularité, en place de l'agent du discours de la structure, est le but premier, fondamental, de toute l'action institutionnelle sur le milieu. Elle assure par là non seulement la poièsis de chaque parole singulière, mais également celle de la praxis dans son ensemble : à la fois sa capacité structurale d'ouverture (organisation matérielle) et l'entretien de la possibilité d'articuler ce désir au discours du groupe (champ transcendantal du Collectif), mais également sa capacité à vivre de ces productions singulières de paroles, de textes libres, de faits, qui constituent l'étoffe culturelle de la classe et ne limitent pas un milieu institutionnalisé à une coquille vide. La présence du Collectif dans l'action et l'expression du sujet est aussi importante que la présence du sujet dans le Collectif : elle fonctionne là aussi comme une aliénation « au signifiant local », comme dit Oury, à la substance du contenu du discours groupal dirais-je, et c'est dans le régime de fonctionnement de la gestion de cette aliénation que se décidera finalement le sens ou l'absence de sens pour le sujet à participer au discours du groupe. Il faudra donc être attentif au schématisme qui reverse la présence du Collectif dans le discours et les faits du sujet : non plus au niveau de la structure transcendantale de la praxis qui décide de son organisation institutionnelle ; pas même, comme à présent, au niveau de l'action effective du sujet en faveur (ou en défaveur) du Collectif ; mais au niveau de l'ethos praxique qui va influer sur la parole du sujet et sur la formation et l'évolution de la poièsis culturelle du groupe. Mais pour cela, il faudra voir comment la culture se met en place à régime praxique.

3. Discours et semblant

i. Les productions de discours : présence du langage à régime praxique

Pourquoi introduire la problématique du discours à ce moment de notre parcours à travers la praxis ? Dans la partie précédente, on a situé l'approche de la complexité praxique dans sa dimension anthropologique fondamentale : c'était donc le lieu de situer la prise en compte des aliénations de l'humain à la valeur et au langage, bref à la dimension du symbolique. Dans la partie actuelle, ce sont les « universels praxiques » que

l'on a étudié : non pas les « formes praxiques » des universaux anthropologiques, ce qui réduirait la praxis à n'être qu'une particularité des lois anthropologiques générales, mais ce qui ne peut être étudié que dans le cadre théorique restreint et local des organisations praxiques autorisant la coprésence entre sujets et la mise en place d'un Collectif. Et à la prise en compte de la singularité et la contingence de façon structurale (à travers la construction de la praxis, à la fois dans le champ transcendantal empirique du Collectif et dans l'atomium institutionnel, organisationnel et culturel) il est donc normal que corresponde la seule présence praxique de ce qui relève de l'ordre du langage et du sémiotique : des productions de langage et des affirmations de valeur— bref, un discours. En entrant dans l'aire de législation praxique, on est autorisé à parler de discours selon trois acceptions, toutes reliées dialectiquement entre elles et définissant à leur tour l'unité vivante de la valeur humaine, telos sémiotique spécifique de toute mise en place d'une praxis.

Le premier sens de discours peut lui faire couvrir quantitativement la même aire que le Collectif : il s'agit de la qualité structurale de permettre la production d'un certain discours. C'est ce qui lie un discours à la situation dans laquelle il autorise différents types de parole : le discours est matrice groupale de tout ce qui relève du langage.

Le second sens fait recouvrir au terme de « discours » le sens affirmatif qui, sur la qualité structurale, articule un contenu propre, spécifique et non généralisable. C'est ce que, quant à moi, j'étudierai plus tard en rapprochant de cette acception du discours la notion de culture. En particulier, j'y étudierai ce qui, désigné comme structure institutionnelle et organisationnelle dans cette présente partie de thèse, deviendra d'un point de vue de la production de langage, d'objets, de faits, etc. qui constituent la vie culturelle du groupe, un vaste ensemble rhétorique, topique et doxique.

Le troisième sens de « discours » fait référence aux actes de discours : non seulement les « actes de langage » au sens large, actes qui recouvrent pragmatiquement tout le champ des énonciations et effectuations des règles qui constituent langage et langues (la parole pouvant alors être, selon Saussure, au nombre de ces réalisations du langagier ou du linguistique au sein d'un événement de discours), mais aussi

les actes au sens lacanien de « faits de discours ». Ces « faits » (qu'ils soient gestes, paroles, ou tout autre activité émanant d'une subjectivité et prise dans la dialectique d'une certaine demande, articulée au travers d'un milieu toujours spécifique, toujours travaillé par le discours aux sens premier et deuxième ci-dessus) sont par définition toujours des faits de discours : tout acte est acte de langage, et de même, lorsqu'un acte accède au statut d'événement ayant marqué la vie d'un groupe (vie culturelle et historiale qui, à ce titre, forme la trame d'un « texte culturel » — je reviendrai en temps voulu sur cette expression, dont la paternité revient à Clifford Geertz) ce statut d'événement transforme cet acte en fait, articulable à l'ensemble culturel et situable indépendamment de la seule intention ou logique individuelle qui en a motivé l'effectuation. Cette troisième acception du terme « discours » se rapproche de la distinction classique mettant en valeur dans un objet symbolique soit sa dimension de discours, ce qui le fait ressortir comme acte, le plus souvent énonciatif, soit sa dimension de texte, ce qui met cette fois l'accent, étymologiquement, sur sa texture, dont l'établissement de l'unité est étudiée poétiquement dans l'immanence de sa forme. Un même objet peut avoir les deux statuts ; c'est ce qui justifiera le passage que cette thèse fait effectuer au discours à travers les deux sphères de l'institutionnalisation et de la culture : dans la présente étape, j'étudie la dimension de discours de la praxis ; dans la suivante, j'aborderai ce que j'ai nommé la constitution du « texte culturel ».

Et c'est finalement dans la troisième acception du terme de « discours », au sens de « fait de discours », que j'ancrerai ce qui relève de la « parole du sujet », et qui dans cette thèse emblématise l'accès du sujet à sa problématique propre, à une adéquation de son action et de son désir. Par quoi l'on voit en quoi ce qui définit l'éthique est aussi enjeu de discours ; ce qui, lorsque l'on arrivera à la toute fin de cette thèse, nous permettra de voir que le sens, qui est l'enjeu propre de l'articulation entre discours praxique et parole subjective, ne peut être disjoint de l'éthique sous peine de voir l'un et l'autre perdre toute leur présence au sein de la praxis, et donc de manquer au sujet, qui ainsi redeviendrait le grand perdant de la situation, laquelle, conséquemment à l'évanouissement du Collectif, ne pourrait plus être considérée comme une

praxis. Cette triple dimension du discours est une caractéristique de la praxis[995]. Ainsi, la relation qui s'instaure entre les différentes postures énonciatives au sein du groupe (selon le type des relations entre les individus et le régime qui régit leur occupation des rôles et statuts) influera sur la disposition discursive de la situation.

ii. Le Collectif cultive le paraître du retrait : ambiance et semblant

Pour l'instant, c'est donc la dimension structurale du discours qui intéresse notre parcours au sein de la praxis : comment la question de la qualité de l'ambiance, et le maintien du Collectif sont-ils dialectiquement liés à la possibilité de production d'un discours ? C'est ce qu'Oury tente d'articuler en rapprochant l'ambiance du « semblant » lacanien, assimilable selon Jean Oury à l'agent du discours.

> J. Ayme : J'ai trouvé intéressant que (…) tu « analogises » le semblant et l'ambiance. Je ne crois pas te l'avoir entendu énoncer avant. Du semblant, tu nous en as déjà beaucoup parlé, de l'ambiance aussi. Mais là ce soir, rappelant que l'ambiance n'était ni le Symbolique, ni l'imaginaire, ni le Réel, tu as dit : il s'agit de ce que Lacan appelle le semblant[996].

Étudions comment il y arrive.

L'ambiance, c'est ce qui est à hauteur du collectif (d'où la mascarade de confondre, dans tant d'ouvrages sur la classe, cette ambiance avec le « bon climat » d'un milieu quelconque où il n'y aurait pas de collectif). Dans un contexte praxique, l'ambiance permet ce passage qui caractérise une gestion symbolique des relations au sein d'un groupe. Mais pour cela, l'ambiance est liée au semblant.

> Le tissu même de l'existence, ce qui fait qu'on peut saisir quelque chose rapidement, et que ça va engager un autre niveau de pensée, il faut bien l'appeler par un mot. On peut dire que ce qui va faire agir, ce qui va faire qu'il y a quelque chose qui bouge, qu'on va pouvoir passer à autre chose que ce qu'on était en train de penser, il me semble qu'on peut, en première ligne, appeler ça *le semblant*[997].

---

[995] Il n'est pas question d'en déduire pour autant que l'analyse praxique du discours se limitera à cette vision : la praxis n'est pas le tout de la complexité anthroposociale, laquelle viendra en retour agir sur cette praxis. Il n'est pas plus question de généraliser cette vision à l'ensemble de tous les univers de discours : l'aire anthroposociale n'est pas constituée que de praxis, et toutes les situations dans lesquelles se font et se défont les discours n'ont pas le même niveau de complexité et de respect d'une telle complexité qu'une praxis. À ce niveau de notre enquête, il n'est pas question de proposer une théorie unifiée du discours praxique ; il s'agit seulement de repérer, au rythme de la praxis, les points de présence du fait discursif, et dans lesquels la future théorie, qui ne viendra elle aussi qu'après le trajet complet à travers le champ praxique, trouvera des points d'ancrage. Parler de discours ici, ce n'est donc pas immédiatement s'intéresser à un contenu de discours particulier, mais tenter de saisir ce qui le rend possible dans la structuration de la praxis, et ce qui, du Collectif, vient agir sur la structuration du discours lui-même.

[996] Oury, *Le Collectif*, *op. cit.*, p.190-191.

[997] Oury, *Le Collectif*, *op. cit.*, p.69-70.

Ce « semblant » est, dans la théorie lacanienne, ce qui prend la place de l'agent du discours. Abordons ce terme par le phénomène dans lequel il entre en jeu :

> (…) comment articuler, sur un plan collectif, ce qui est en question dans ce *phénomène de passage* ? Il me semble qu'on pourrait reprendre certaines articulations logiques de Lacan. En particulier, en ce que, depuis bien longtemps, il affirmait que l'inconscient n'est pas une masse amorphe, mais qu'il est articulé ; avec cette précision que ce qui est *articulé* n'est pas forcément *articulable*. Ce n'est pas un axiome, c'est un constat. Mais ce qui est le plus inconscient, l'articulé, il a été amené à dire que c'était « *un langage inédit* ». Ce langage inédit, comment le situer ? Il me semble que c'est à cause de cette béance entre l'articulé et l'articulable qu'on a recours à ce qui est proche d'une dimension de la vérité : le mythe.
>
> (…) Alors peut-être pourrait-on concrétiser, expliciter cette béance entre l'*articulé* et l'*articulable*. Cette béance, il me semble que c'est elle qui est en question quand Lacan parle du *semblant*[998].

La conséquence est une homologie entre typologie de l'ambiance et typologie du semblant. À chaque type d'ambiance, va correspondre une différence dans ce qui prend place et fonction de l'agent du discours.

> Autrement dit, que la typologie des discours serait une typologie des semblants. Donc, en fin de compte, qu'il s'agirait d'une typologie de l'ambiance. Il y a des ambiances chaleureuses, des ambiances froides, des ambiances où l'on s'emmerde, des ambiances dangereuses. Mais ce n'est pas suffisant sur le plan articulatoire, et ça demande l'application d'une logique plus spécifique. (…)
>
> Chaque type de discours va être typologisé par la place de l'agent du discours, ce que Lacan appelle le *semblant*[999].

Le semblant désigne ce point structural où ce qui est articulé et ce qui est articulable entrent dans une relation schématique. Ce schématisme n'est évidemment pas conceptualisable comme une articulation positive, pas plus que ce point de structure (et c'est en cela que le regard structuraliste reste des plus pertinents) n'est réductible à du physique ou du neuronal : il constitue l'embrayage entre deux aires signifiantes, l'une positivement, celle de l'aliénation sociale, et l'autre aliénation, inconsciente, par la négative (il s'agit de ce Réel qui ne serait jamais né au statut de Réel sans l'accès, plus ou moins réussi, du bébé au langage).

> On peut rapprocher ça [le semblant], de façon approximative, de ce qui est en question dans une certaine phénoménologie, celle de la présence. On sait que les schizophrènes sont nulle part, tout en étant là. Ça mélange tout : nulle par et là ! Or, ce qui est en question, c'est la qualité de manifestation — par exemple d'un discours — c'est ce qui fait qu'il y a de la présence. Présence, c'est un terme qui avait été repris par Jacques Schotte dans ses études sur le Szondi. Il disait : « Mais le présent ? ». Lacan a répondu : « Le présent, c'est quand je parle ». Ça résout un peu la question. Ça évite de glisser vers des versions phallico-

[998] Oury, *Le Collectif*, *op. cit.*, p.200-201.
[999] Oury, *Le Collectif*, *op. cit.*, p.202.

> théologiques du « corpus christi » présent. Ça, c'est bien pour l'eucharistie, mais pas pour tous les jours, pas tout le temps, pas jour et nuit… Pourtant, on voit bien qu'il y a toujours un risque de glissement (…) C'est pour ça que je fait appel (…) à Heidegger : présence au sens de « *Anwesenheit* », ce qui émerge là, non pas frontalement, mais dans une sorte de laisser être, qui permette que ça puisse se présenter comme ça : ce qui se présente, c'est pas forcément ce qui va se voir. Et c'est dans ce sens là que j'ai dit que ce qui est en question — et c'est peut-être ça le semblant — ce qui se rapproche le plus de cette version là de la présence, on pourrait dire que c'est « le paraître du retrait »[1000].

La négativité qu'il faut conserver à cette articulation trouve son fondement non seulement dans l'approche théorique freudienne et lacanienne, mais également dans une considération éthique et technique : la présence du sujet est requise pour qu'advienne un sens de l'être-là, qui n'est ni une présence au sens physicaliste du terme (le cancre de Doisneau qui regarde par la fenêtre a beau être présent en classe, il « est ailleurs ») ni au sens mystique (le sens de l'être-là n'est pas une assurance cachée, ni même retirée, mais seulement une possibilité rendue transcendentalement articulable par le sujet : nulle essence du sens précédant ou succédant à une quelconque existence— ce serait retomber dans la signification[1001]), mais un déploiement immanent de la parole du sujet à son existence, son agir et son analyse au sein de la praxis. Et dans ce qui vient à la présence, il faut toujours conserver le statut de négativité par rapport à une quelconque expression : la parole, terme ultime— et toujours reconduit— de la dialectique de la demande, n'est, comme toute étape de langage en lien avec le désir, qu'une présence métaphorique du sujet. Et c'est dans la prise indirecte de la praxis sur ce sujet que repose la possibilité qu'apparaisse ce qui, fondamentalement, n'est qu'en retrait.

La parole et tout ce qui, dans le texte culturel, est présent et fonctionne à régime praxique, appartient au registre de ce qu'Oury nomme ainsi « le paraître du retrait » : il s'agit de cet ensemble, tissé de faits et rendu possible par le discours (au sens d'organisation transcendantale et abstraite autorisant l'articulation langagière, et donc tout ce qui relève de la production de la valeur : gestes, paroles, œuvres, etc.). Cette négativité est donc, d'un point de vue pratique, une maîtrise de la retenue, le maintien de la praxis à hauteur du « paraître du retrait », et la retenue de toute tentative de positivisation, de blocage de la praxis

[1000] Oury, *Le Collectif*, *op. cit.*, p.69-70.
[1001] Une telle affirmation concernant l'être du sens ne peut être développée dans toutes ses prémisses et ses conséquences ici ; j'y reviendrai au moment venu.

sous une théorie ou une idéologie quelconque, y compris celle des initiateurs de cette praxis. Alors seulement la parole des sujets pourra être une parole qui est de l'ordre du vrai :

> On ne travaille vraiment qu'à ce niveau. Sinon tout va se rabougrir, s'uniformiser, être passé aux lance-flammes de l'idéologie, quelle que soit la couleur de celle-ci[1002].

Ce rejet du branchement direct de la législation praxique sur l'idéologie inclut bien sûr aussi la référence à ce que pourrait devenir la pédagogie ou la psychothérapie institutionnelles une fois dogmatisées et déconnectée d'une praxis quotidienne des classes. (On retrouve ici le débat ouvert par la médiation et le rôle qu'elle joue dans la dimension praxique du discours qui est produit à son égard.) Dans ce paraître du retrait doit se tenir le praticien. C'est cette retenue qu'évoque Oury en commentant le titre de Francis Ponge :

> « La fabrique du pré », de Francis Ponge (…) est un texte que tous les pédagogues devraient lire (…). Pré, la préposition des prépositions, mais aussi le pré où il y a de la vie, de l'herbe qui pousse, mais sans trop. Quelque chose émerge, mais dans un « élan retenu ». Comme « l'émergence du dire ». (…) Chaque brin d'herbe, « petite pompe aspirante », fait d'eau et de terre, l'eau qui prend de la terre et fait de l'herbe pour répondre à la pluie. Dans un élan, mais en même temps une retenue, un retrait[1003].

Cette position de la praxis, comparée à une machine à vie au sein d'un terrain souvent désertique, souligne l'urgence de la tâche de la pédagogie ou de la psychothérapie institutionnelles : accueillir ce qui permet au sujet de construire cette unarité, de la retrouver et de la renforcer. C'est refonder la relation du sujet à l'enforme.

> Et il n'y a que ça qui compte, pour qu'il y ait de la forme, de l' « enforme », c'est-à-dire du rythme. Qu'est-ce donc que la pédagogie ? N'est-ce pas essayer de faire attention à l' « enforme » de chaque sujet ? Que chaque sujet puisse trouver son rythme ? Comme l'herbe de Francis Ponge. Autrement dit, de tracer l'épure d'une architectonie, celle des rapports entre rythme, présence et vie quotidienne. Cette pré-occupation rejoint l'attention extrême portée par Heidegger aux termes de présence (*Anwesenheit*) et de déclosion (*Unverborgenheit*), dans le sens du poème de Ronsard (…). Cet enfant doit pouvoir tracer son propre chemin, celui qui accède à ce lieu où il y a déclosion, paraître du retrait[1004].

La notion de « paraître du retrait » est une évocation de ce qui fonde la présence du sujet au sein de la configuration existentielle de chacun : l'unarité, et également au sein d'un groupe : le Collectif. Ce « paraître du retrait » est une surface d'éclosion ; on se situe bien, à ce niveau de la réflexion, dans une

[1002] Pochet, F. Oury, J. Oury, *« L'année dernière j'étais mort », signé Miloud*, *op. cit.*, p.191-192.
[1003] Pochet, F. Oury, J. Oury, *« L'année dernière j'étais mort », signé Miloud*, *op. cit.*, p.191-192.
[1004] Pochet, F. Oury, J. Oury, *« L'année dernière j'étais mort », signé Miloud*, *op. cit.*, p.191-192.

topologie qui n'a plus grand chose à voir avec la vision du sujet interpersonnel ou isolé, un : on se situe, dans les deux cas, dans une couche transcendantale, Collectif ou enforme, invisible mais dont la décision de les prendre en compte change totalement la configuration de la situation, et vient, selon le postulat fondateur de la psychothérapie institutionnelle, agir par pathoplastie sur la configuration du sujet. Cette articulation négative est prise en charge organisationnellement par le matérialisme scolaire et le matérialisme institutionnel ; au niveau du matérialisme inconscient, elle est prise en charge par la théorie lacanienne du semblant.

Ce qui fait l'objet de la perception par les individus sociaux que nous sommes tous, c'est « l'allure » de la situation, type dans lequel des acteurs stables, reconnus et imaginaires, peuvent apparaître. Une telle perception est un fait de discours. Cette perception est un donné qui est présent pour toute configuration discursive ; c'est la qualité avec laquelle cette perception peut être articulée au semblant qui distingue un discours praxique d'un discours ne produisant pas de sens.

> Et il y a des discours très différents les uns des autres. Pour qu'un discours fonctionne, il faut qu'il y ait passage d'un discours à l'autre, donc qu'il y ait du sens, donc que ça circule. Mais qu'est-ce qui va « lancer » le discours ? Faire qu'il y ait passage ? À ce propos, Lacan introduit un terme : « l'agent » du discours, et c'est ça qu'il appelle également « le semblant ». Le « semblant », on peut en avoir une aperception négative quand il disparaît, quand pour une raison plus ou moins claire il fait défaut. Quelle catastrophe ! Tout se mécanise, devient stéréotypie, se dessèche. Que s'est-il passé ? Il n'y a plus de semblant[1005].

Ainsi en va-t-il de cette captation imaginaire aux effets bien réels que l'on nomme l'administration.

> (…) si les usagers de ce genre de système [un établissement dirigé selon une gestion purement administrative et économiste] disent : « Oh, c'est comme ça, ça te surprend toi ? Ça ne fait rien, on n'y peut rien !— Pourquoi ?— C'est l'administration !… » On parle de l'Administration comme de l'Olympe. Même si on pense les pires choses, on dit : « C'est l'administration ! On ne va pas se mettre à changer ça ! » À ce moment-là, c'est un « fait », mais ce n'est pas le même discours… C'est un fait du discours, l'administration ; mais c'est un discours étatique, ce n'est pas un discours local[1006].

Mais comme le dit Oury, le type de discours crée le type d'entités auxquelles notre perception et notre analyse fait référence en vue, ensuite, d'y adapter notre action. Ce niveau de description, stratégique et

[1005] Pochet, F. Oury, J. Oury, *« L'année dernière j'étais mort », signé Miloud*, *op. cit.*, p.190-191.
[1006] Pochet, F. Oury, J. Oury, *« L'année dernière j'étais mort », signé Miloud*, *op. cit.*, p.190-191.

quasiment éthologique, n'est qu'une variante pauvre des théories de l'adaptation au milieu, dont l'animal social ne représenterait qu'un cas parmi d'autres.

> Par contre, tout ceci [les identifications projectives et leurs conséquences] peut s'atténuer du fait d'un des principes de base de toute organisation d'un milieu institutionnel : la nécessité de maintenir le plus d'hétérogénéité possible, multipliant une dialectisation, un désengluement, nécessitant que chacun de ces espaces ait sa propre capacité d'accueil[1007].

Ce qui importe, c'est de distinguer parmi les discours la qualité des milieux qu'ils permettent de mettre en place, et la façon dont ces derniers se développent alors.

> Ce qui est en question dans la psychothérapie institutionnelle, c'est d'avoir, non pas une maîtrise, mais une entrée au niveau du discours local, de ce que Tosquelles appelle « la polyphonie », laquelle se manifeste dans un tissu sur lequel on peut avoir une prise. Et c'est ce tissu-là que j'appelle le semblant. Il faudrait reprendre, d'une façon très précise, ce qu'en dit Lacan. Ça ne me paraît pas contradictoire avec ce que j'essaie de dire, étant donné que le semblant n'est efficace, en tant qu'agent du discours — ça rejoint ce que dit Freud au niveau de l'efficace d'une cure analytique — que parce qu'il est sous-tendu par *la vérité*. On ne peut pas parler du semblant sans parler de la vérité[1008].

iii. Schématisme ouvert, vérité et éthique

Néanmoins, on ne parlera pas ici de vérité au sens où elle est employée dans la logique classique (comme une adéquation de la chose et du mot) ; on n'en parlera même pas comme de l'objet de la praxis, et cela même si cet objet est déjà négatif. Si la praxis a un tel objet, ce sera le sujet. Quant à la vérité, si elle doit être un tel objet, sera l'objet concernant le sujet. La praxis se tiendra toujours à distance de la vérité, car la vérité n'est que la question du sujet ; la praxis étayera le sujet dans son articulation de vérité (paroles ou actes), mais il y aura toujours un espace sacré entre la profane praxis et le sanctuaire où seul le sujet a droit d'entrer. Ce sera là l'éthique de la praxis. Cela implique pour la praxis d'être ouverte à l'advenue d'une telle vérité sans toutefois se focaliser sur elle.

C'est à cette fin que le schématisme mis en place au niveau du Collectif est un schématisme qui, en dernière analyse, est destiné à articuler de l'institutionnel et du hasard. Ce n'est qu'alors, quand la qualité d'écoute du groupe vis-à-vis du contingent est la plus fine, que ce qui s'articule peut, de par sa pertinence, être efficace pour l'ensemble ; et si cette efficacité n'est pas seulement technocratique mais est branchée sur

[1007] Pochet, F. Oury, J. Oury, *« L'année dernière j'étais mort », signé Miloud*, *op. cit.*, p.190-191.
[1008] Oury, *Le Collectif*, *op. cit.*, p.182.

un discours local, où la coprésence des sujets implique bien la situation du désir en place d'agent de discours de la structure, alors les sujets qui seront intégrés dans cette situation pourront, si cela fait du sens à leurs yeux, utiliser ces articulations pour leur propre compte. C'est ce qui arrive pour Miloud, qui se servira de la porte pour entrer dans la classe et dans la vie, pour Régine qui fait des bisous tous les soirs au fichier dont elle est responsable, pour tel élève qui se servira de la géométrie variable de la classe pour accepter celle de sa propre famille, et se réconcilier avec les mathématiques, etc. Tout cela, c'est apparemment le règne du hasard, et cela ne se dirige pas. La maîtrise est un rêve de paranoïaque, une utopie qui mène aux pires totalitarismes, enfants des passions pour la vérité la plus transparente, guidées par les évidences les plus allant-de-soi. Mais cela se programme. « Programmer le hasard », l'expression d'Oury, n'a d'autre sens que celui-ci : esquisser sans cesse des atomes crochus inédits, « au cas où », lancer des ponts sans savoir qui viendra les emprunter, les diriger vers des régions dont seul ce qui relève du sujet peut deviner la direction, et toujours continuer ce travail d'ouverture sans but, comme un pur telos dont l'exercice permettra aux différents sujets de cette praxis, qui d'utiliser telle structure d'atome crochu pour le greffer à sa propre tentative pour contacter le monde, qui d'emprunter un pont pour rapporter jusqu'à la lueur de l'écoute du groupe telle vérité venue de lui seul sait où. Jamais la praxis institutionnelle ne voudra pour autant dresser la liste totale de ces atomes crochus à mettre en place, de ces ponts à lancer : ce serait précisément rater l'ouverture et la non-prédictivité du Collectif ; c'est la trace de ce Collectif que de laisser, à propos de situations contingentes, l'initiative au sujet dans la décision de telle ou telle réponse institutionnelle à apporter.

Le schématisme est en lui-même non-fini, il est dans sa propre structure constitué d'une face articulée et d'une place non-articulée, ouverte à toute action articulatoire provenant de ce qui va venir, contingent, *s'*articuler à l'accueil institutionnel que lui réserve la praxis et son/ses sujet(s). Dans une construction critique traditionnelle, une telle vision du schématisme pourrait être taxée, quant à la description du schème, de simple recul, semblable en cela à une image obéissant au principe des « fractales » : au sein du point schématique de l'ensemble praxique, on retrouverait ce dualisme entre la place articulable et son

ouverture à une autre place, laquelle est le lieu où l'une des deux entités articulées doit apporter en soi l'acte et la fonction schématiques, relançant ainsi à l'infini le processus schématisant. Il s'agirait effectivement d'un recul aporétique si le cadre théorique de la praxis se représentait la situation schématisante comme la mise en relation par « un schème articulatoire » de deux entités totalement disjointes, extérieures l'une à l'autre, telles, presque, deux monades. Deux entités qui en tout cas préexisteraient, Unes, à ce schème qui ne serait qu'une action d'un entendement arrivant sur les lieux pour établir son jugement, mais une fois seulement le crime commis.

Or dans le cas praxique, trois faits de système viennent interdire un tel statisme dans la représentation de la schématisation.

Tout d'abord, si le schématisme du Collectif est non-fini, c'est que le Collectif est lui-même émancipé d'une logique du fini. La présence du Collectif au sein d'une praxis est la promotion, en place de l'agent du discours, du désir, c'est-à-dire de cette « énergie » qu'est l'angoisse ou le désir, bref le principe moteur de la dynamique praxique ; ainsi, le soin de l'acte articulatoire est structuralement donné à une place à laquelle le contingent est introduit dans le tissu institutionnel. Cette tâche est alors déplacée vers le pôle actif du Collectif et qui revient dans les mains du « personnel du Collectif », comme je l'ai appelé plus haut. Cela évite à la tâche schématisante d'être reculée à l'infini, laissant alors le soin de sa mise en marche tendre idéalement vers une échappée de la dynamique au profit d'un moteur transcendant (du type, par exemple, de la preuve cosmologique de l'existence de Dieu, telle que la critique Kant, mais dans lequel pourrait également résider une causalité formelle proche du moteur premier aristotélicien).

Le second fait, c'est que c'est hors de la seule théorie, qui ne relève que du moment analytique, que la réponse praxique est apportée à la question du schématisme, et ce, néanmoins, en restant toujours au sein de l'ère de législation praxique : d'un point de vue praxique il n'est donc pas contradictoire de faire entrer en compte dans sa théorie une pro-position conceptuelle dont seule l'intégration dans l'atomium réel opérera ou non la potentialité schématisante, conformément à la modélisation qui se construit peu à peu

de la praxis. C'est là rester conforme à une vision intégratrice de l'hypothèse abductive : lancée dans le circuit praxique, elle voit sa lancée logique confirmée et aboutie, ou impertinente et anéantie. C'est pourquoi, dans le seul cadre de la description du Collectif, à son niveau transcendantal, il eût été incohérent, toujours d'un point de vue praxique, que la question du schématisme ait vu une réponse complètement satisfaisante, c'est-à-dire close au contact de la situation, lui être donnée : c'est dans la pratique, c'est-à-dire dans l'institutionnalisation et l'organisation machinique globale, que l'étude du schématisme trouvera son ultime articulation théorique. C'est ainsi qu'Oury, pour évoquer la place inchoative de la structure, impliquant les fonctions d'accueil et de maintien de l'hétérogénéité, évoque la dimension matérialiste de cette dialectique que vise à réguler transcendentalement le Collectif :

> Nous ne pouvons qu'évoquer ici tous les éléments du travail institutionnel : l'accueil dans un espace différent où il y a possibilité d'expression du sujet — ce que j'avais appelé « espace du dire » — lieu d'émergence du dire, de la fonction du signifiant (rappelons cette remarque de Lacan : « le discours de l'inconscient, c'est l'émergence d'une certaine fonction du signifiant »). Cette émergence inchoative, ce n'est ni le Symbolique, ni l'imaginaire, ni le Réel ; c'est ce qui est le plus « matériel » et qu'on ne voit pas, ce à partir de quoi l'ensemble des choses va s'agencer. C'est ce que Lacan a appelé « le semblant ». Ceci est à articuler avec cet aphorisme : « il n'y a de faits que de faits de discours »[1009].

Cette place laissée au sujet n'est pas plus un no man's land analytique pour la raison suivante : le moment analytique est théoriquement distinct du déroulement de la vie de la praxis, mais il n'est pas le fait d'une instance séparée, d'une juridiction déconnectée de la praxis et la surplombant avec l'ironie de tout regard qui se voudrait exclusivement théorique (c'est-à-dire supérieur au cortège de cas qu'il voit passer sous son regard unificateur). C'est au sein même de la machine, dans l'action des schèmes du Collectif eux-mêmes que s'effectue la fonction d'opérateur, concept élaboré par l'analyse institutionnelle. Ainsi, c'est la machine-classe (ou la machine-stage, la machine-monographie, etc.) qui se charge du travail analytique, lequel ne repose pas sur les épaules et la conscience (à tous les sens du terme, tous imaginaires en l'occurrence) de l'enseignant. L'enseignant est responsable de la machine, mais il n'est pas le seul rouage de la machine, laquelle remplit bien à cet égard sa fonction démultipliante de l'efficacité que l'on attend, à

[1009] Pochet, F. Oury, J. Oury, *« L'année dernière j'étais mort », signé Miloud*, *op. cit.*, p.190-191.

hauteur macrosociale, de l'éducation, et, dans une logique de Surmoi que cette thèse a assez dénoncée, du seul enseignant.

> (…) des *Lieux de parole* aux divers travaux de production coopérative indispensables pour la réalisation de la lettre collective ou du journal, les situations produisent des *effets secondaires*. Ces effets, tout en les facilitant, dépassent largement les seules acquisitions scolaires.
>
> Texte, page à imprimer, correspondant lointain, autant d'objets médiateurs autour desquels se tisse un réseau complexe de relations et d'échanges. (…) dans l'ensemble des éléments en interaction permanente — et parmi d'autres facteurs — le *complexe Correspondance/Texte Libre/Journal* agit comme un *opérateur* : à la fois extracteur, révélateur, traducteur, il ménage des espaces d'inscription et de lecture à travers lesquels chacun peut rencontrer le groupe, l'autre et son propre message. C'est l'ensemble des institutions qui donne la parole à l'enfant, à la classe et au maître[1010].

Le bouleversement qu'introduit la praxis par rapport à une vision théorique non intégrée, disjointe, est considérable. Par lui, le sujet est renforcé dans son statut de telos praxique au sein même de la théorie, tant dans son contenu que dans sa substance : à cause de la place que prend ce sujet, elle cède de son imaginaire toute puissance sur le plan réel. Son incomplétude est la place non seulement reconnue, mais acceptée et favorisée, pour une présence poiétique de la pratique : l'accent est mis sur ce qui doit être événement, rencontre. De même, il y a transversalité de la théorie praxique par rapport aux notions d'émission/réception : les espaces d'inscription et de lecture ne sont pas des simultanéités, mais des conditions réciproques d'existence dans le même espace, des identités de processus possibles permis par des dispositifs uniques, et dont la polarité et le sens (aux deux acceptions du terme) dépendent du site subjectif et de sa place dans l'activité praxique du moment. L'opérateur n'est donc pas de ces concepts anciens qui opposent action/passion, sujet/objet, etc. : il trace de nouvelles lignes de distinction entre ce qui est de l'ordre du sujet et ce qui est de l'ordre de l'aliénation, toutes les autres dimensions venant se positionner selon cette distinction d'ordre éthique. Ce qui fait que cela demeure de l'éthique, c'est la souplesse avec laquelle chaque dimension peut plus ou moins varier dans sa situation, souplesse dont la raison réside là encore dans le positionnement du sujet. À ce stade structural de notre parcours à travers la praxis, donner la parole au sujet signifie plus précisément donner accès simultanément à la structure symbolique du langage et au droit à utiliser cette force si elle est désirée. L'importance ici d'embrayer la dimension

[1010] Laffitte et al., *Mémento de Pédagogie institutionnelle*, *op. cit.*, p.68.

empirique sur la dimension théorique afin de porter véritablement à la vie l'efficacité du régime de fonctionnement symbolique, rappelle cette remarque d'*Une Journée dans une classe coopérative*, déjà notée, à propos de la monnaie intérieure : sans réelle manipulation de cet outil de pouvoir, l'entraînement à la démocratie ne serait qu'une plaisanterie ; ici, de même, sans véritable poièsis empirique, l'effort en faveur d'un Collectif ne serait qu'une mascarade renforçant l'annexion d'un faux discours du Maître par de vrais gardiens de l'Ordre. Enfin, « donner la parole à la classe », c'est reconnaître que le sujet est dans la machine-classe, et que la machine est ce qui permet au sujet de s'exprimer. C'est par ailleurs, comme on le verra dans la prochaine partie, reconnaître une identité culturelle au groupe-classe, ce qui est légèrement différent en ceci qu'il n'y a pas de « sujet groupal » : le sujet est une dimension présente dans le Collectif de la classe, mais la vie réelle du groupe en tant qu'être vivant est celle d'un milieu culturel, et son étoffe, l'étoffe imaginaire d'un patrimoine vif.

Enfin, troisième fait de système éclairant la non-complétude du schème transcendantal du Collectif : cette incomplétude structurale du schème est à lire à l'aune de l'impératif de transfini et d'ouverture qui commande l'ensemble du Collectif : il serait certes rassurant, mais bloquant et donc contradictoire avec la raison d'être du Collectif, que ce dernier reposât, dans son instauration d'un tissu hétérogène et relié, sur des articulations toutes faites et immuables dans leur structuration. Cette structuration participe elle aussi de la vie de la praxis, et donc de son travail dialectique permanent de défigement des institutions, c'est-à-dire au mouvement d'institutionnalisation/désinstitutionnalisation. De par cette coprésence du structural et du sujet, on peut donc dire sans contrevenir à une présentation logique que l'ouvert, prêt à accueillir l'Autre sans pour autant se dissoudre en chaos, est le principe présent dans chaque atome de la vie praxique, et donc également dans chaque cellule de son champ transcendantal. C'est même cette imposition d'une position critique au fondement même de cette entreprise critique qu'est la psychothérapie institutionnelle qui me ferait parler à son égard d'une attitude hypercritique. C'est pourquoi Oury résumait la tâche de toute institutionnalisation, à un niveau philosophique, par cette formule : « Greffer de l'ouvert ».

iv. L'espace du dire : le schème praxique est éthique

a. Le schème praxique est éthique

> (…) sorte *d'ensemble*, ou de *surface* d'inscription, dont la délimitation n'est pas cerclée ; en poussant sur le plan théorique, je dis souvent que le Collectif obéit à une logique, qui n'est pas la logique habituelle, mais la logique du *transfini*. Je laisse ça en suspens : je veux dire par là, que ce qui se joue à ce niveau d'inscription, dans cette place d'une sorte de micro-société, c'est quelque chose qui se passe, non seulement au niveau de ce qu'on appelle l'intérieur (bien que cette notion soit bien souvent ridicule, il n'y a pas d'intérieur et d'extérieur) mais au niveau des phénomènes de la société globale et des préoccupations diverses ; c'est de plus en plus flagrant avec le développement de la société de consommation et d'informations[1011].

L'espace du dire est ce qui est mis en place par le Collectif, et qui revêt le statut de surface d'inscription, sur laquelle le sujet peut à la fois inscrire et lire— deux opérations qui sont phénoménalement différentes, mais qui relèvent sémiotiquement de la même relation du sujet au mondain. La classe est une telle surface, à la fois transcendantale et empirique. La complexité de la praxis ne peut être respectée sans reconnaître ces deux dimensions de son existence. Ainsi, du point de vue sémiotique de M. Balat, la praxis représente un faisceau de « feuilles d'assertion » :

> La classe, dans toute sa complexité, représente ce que certains logiciens (Ch.-S. Peirce, Michel Balat…) nomment un faisceau de « feuilles d'assertion » : là où s'inscrit à des niveaux variés « ce qui se passe » ; processus d'inscription dont les « interprètes » sont chaque personne présente, dans leur solitude, ainsi que dans l'ensemble du « collectif ». L'instituteur veille à ce que cette inscription se fasse : par la garde d'un espace de tranquillité interne, garant de l'éveil de toute « possibilisation ». Le « thérapeutique » s'entrelace avec le « pédagogique » par le respect des lois les plus élémentaires de l'éthique (« On ne se moque pas », etc.)[1012].

L'espace du dire est une hypothèse d'analyse ; par cette action analytique sur la classe, cette dernière devient une surface où s'inscrit « ce qui se passe » : et, en s'inscrivant, ces gestes, paroles, présences corporelles, doxiques, pulsionnelles, physiques, biologiques, etc. deviennent historialité. Historialité intime, pour le sujet qui se repère lui-même dans cette texture langagière et repose son existence en des termes qui disposent les différentes dimensions de cette existence : une praxis est l'occasion pour le sujet de réarticuler non seulement une parole, mais une configuration existentielle bancale, aliénée, comme on peut le voir à travers tous les cas rapportés au fil de cette thèse. Historialité groupale, pour le groupe qui forge

[1011] Oury, « Finalités conscientes et inconscientes des institutions », art. cit., p.261.
[1012] Thébaudin, Oury, *Pédagogie institutionnelle*, *op. cit.*, p.158.

son identité et structure son activité à travers un ensemble d'institutions et de lieux où la parole de chaque sujet devient le vecteur d'investissement de cette « énergie » à partir de laquelle se construit une culture dont le « texte » constitue le champ de concrétude et de formation, comme on le verra dans la prochaine étape de cette enquête. C'est dans l'entrelacement de ces deux historialités que se nouent les deux impératifs de respect du sujet et d'ancrage de la parole dans une doxa dont l'ethos n'évince pas ce désir en place de l'agent de discours : dans leur fonction structurante de la praxis, ces deux impératifs forment cette éthique qui n'est pas « rajoutée de surcroît » à la production de valeur, mais qui en est au contraire l'inséparable corollaire grâce auquel la praxis puise l'énergie de cette production « en elle-même », c'est-à-dire en étant branchée (schématiquement articulée) sur le désir, ou l'angoisse, de ses sujets. C'est pourquoi il n'est pas possible de sortir de la localité, de la singularité qui touche toute praxis, au-delà même de la seule singularité des sujets : la singularité touche aussi le groupe, et entre les deux singularités, subjective et culturelle, la dialectique va se dessiner et donner lieu à des productions culturelles (un patrimoine, un langage, un discours commun) et à des productions de sens (ces mêmes œuvres ou paroles, mais replacés cette fois déterminations l'atomium intime du sujet).

La conjonction de ces deux historialités, objet de la praxis institutionnelle, ne sont pas sans rappeler, donc, l'accent mis dans la précédente partie sur l'importance du fait sémantique, à côté de la seule structuration signifiante que la référence à une certaine approche linguistique structuraliste pourrait laisser régner, du moins dans la nomination des phénomènes praxiques.

> Il peut exister, dans le courant de la journée, des moments où telle personne prend plus ou moins conscience d'un aspect de sa symptomatologie. Ce n'est pas forcément pendant une séance d'analyse, mais aussi bien lors d'une réunion, d'une promenade, dans un atelier, ou dans une conversation à propos de quelque chose. Autrement dit, il existe un effet sémantique.

Ce qui est impliqué par cette prise en compte d'un « effet sémantique », c'est toujours l'implication du sujet : rien ne peut être automatique, et c'est en programmant cette place vide comme possibilité sur le chemin par ailleurs initié du sujet au sein de l'ensemble, que peut s'enclencher la « créativité du sens ».

> Or, pour qu'il y ait effet sémantique, il faut qu'il y ait des systèmes qui obéissent à des lois telles que celle de la « projection sélective », déterminant la possibilité permanente de créativité du sens. Nous retrouvons

> là, sous son aspect linguistique, un problème essentiel de notre praxis, celui de la « création ex-nihilo » et de son articulation avec ce qu'il en est de « l'Éthique » dans ces Collectivités soignantes[1013].

Peu à peu, ce que nous voyons émerger, dans la mise en place structurale de la praxis, c'est cet ethos déjà annoncé dans « Le symbolique dans la classe », ethos indispensable pour l'édification d'une aire éthique au sens plein du terme, c'est-à-dire qui intégrerait l'impératif du respect dans sa structuration et dans les conditions de son fonctionnement normal. L'éthique se dessine ainsi non pas à l'horizon moral d'un impératif surajouté à des processus de production en soi totalement étrangers à la question du respect, mais comme un principe articulatoire entièrement intégré au développement de la praxis.

Le schème permettant l'existence de la praxis est un schème éthique.

b. La gestion à régime praxique du schème éthique

Il n'empêche qu'une telle conjonction reste avant tout engendrée par une mise en place structurale. C'est pourquoi une praxis n'est pas comparable à une situation culturelle anonyme immédiatement intégrée au sein du champ macrosocial, et qu'elle ne peut faire l'objet d'une ethnologie pure et simple. Ce n'est pas « naturellement » ni seulement « culturellement », mais symboliquement et techniquement que se mettent en place des « champs de transformation » : non pas parce que les phénomènes que tendent à gérer, engendrer et limiter ces champs de transformation n'existeraient pas sans ces derniers, mais parce que sans eux ils seraient livrés à l'état sauvage des situations non élaborées, et seraient effectivement liés à un ethos, mais sous la législation macrosociale et non praxique : à une relation éthique qui serait absolument déconnectée de l'impératif de respect du sujet. La mise en place institutionnelle de champs de transformation vise au contraire à rendre possible le déploiement de la potentialité éthique de schématisation, de mise en mouvement d'une dialectique fine et poiétique de la demande.

> Le Collectif, en effet, se présente comme étant également un ensemble de signes ; il est parlant. (…) Mais pour le déchiffrer, certaines conditions sont requises. Cette sorte de langage quasi immanent peut se lire et se décrire. (…) Il est ce par quoi s'articule ce que nous appelions l'ensemble transfini avec les groupes et les individus ; mais, pour y avoir accès, il est nécessaire de franchir des barrières de défenses, les mêmes, croyons-nous, que celles qui s'interposent entre l'individu et l'inconscient. Le Sujet n'y est pleinement

[1013] Oury, « Quelques Problèmes théoriques de psychothérapie institutionnelle », art. cit., p.183.

> sensible qu'une fois débarrassé de ses systèmes de défenses plus ou moins socialisés. Il peut ainsi accéder à cette zone particulièrement inconfortable qui, au-delà de l'angoisse, s'apparente à la Spaltung[1014].

Ce qui mène Oury à évoquer un aspect de la psychothérapie institutionnelle : la création de champs de transformations.

> Nous pourrions dire que la praxis institutionnelle, par la création et l'organisation de vecteurs thérapeutiques, par l'éclosion de sens dans des systèmes transférentiels, se situe à la fois dans le plan sémantique et dans le plan syntaxique. Elle crée des structures qui articulent ces deux plans, mettant en évidence de véritables « champs de transformation ». Les réunions variées (…), les grilles d'emploi du temps, les groupes analytiques de contrôle sont des structures qui véritablement assument les mêmes fonctions que les modificateurs ou les évaluateurs, etc., de la linguistique structurale. Qu'il nous suffise d'évoquer les difficultés qu'entraîne la richesse que l'on peut en tirer — certaines anomalies sémantiques qui se présentent, souvent incarnées, dans le Collectif. C'est une voie possible pour étudier le degré de « permissivité » d'un milieu[1015].

Par un raccourci dont je suis conscient[1016], je rapprocherai la référence que fait Oury aux fonctions des « modificateurs ou évaluateurs de la linguistique structurale » de la référence, plus récente dans sa pensée, qu'il fait aux « feuilles d'assertion » de la sémiotique peircienne, telle qu'elle lui a été transmise par Balat. Elles convergent dans ce qu'elles mettent en valeur : la variété des institutions, situations et outils qui dans la classe assurent une lisibilité au milieu, grâce à laquelle le sujet peut trouver des repères pour sa propre compréhension de « ce qu'il fout là », et donc des outils herméneutiques servant son positionnement et son articulation d'une parole ou d'une attitude. Ainsi, on peut penser au « planning des présidents de séance ».

> Le planning des présidents : un tableau à double entrée. En face de chaque nom, on coche la séance présidée (Quoi de neuf ?, choix de texte ou présentation de lectures), ainsi que l'appréciation du groupe quant à cette présidence : + très bien ; +— ça peut aller ;— ne s'en est pas bien sorti.
>
> Ce planning permet de voir ceux qui progressent dans l'apprentissage de la présidence de séance et de choisir équitablement les présidents[1017].

Cet outil permet à tous de se situer et de situer autrui par rapport à un repère décidé en commun, en vue d'une efficacité utile pour l'ensemble du groupe et plus ou moins pour chaque individu concerné. Il est à noter que cet outil de lisibilité ne restera pas interne à la praxis d'origine, à savoir la classe de René Laffitte, et permettra à une autre institutrice, Françoise Thébaudin, de faciliter la lisibilité dans sa propre classe ; un

---

[1014] Oury, « Quelques Problèmes théoriques de psychothérapie institutionnelle », art. cit., p.177.
[1015] Oury, « Compléments théoriques », art. cit., p.219-220.
[1016] J'ai déjà signalé les conditions de prise en compte de ces différentes références datées dans la partie précédente ; je les rassemble ici étant donné leur éclairage d'un même fait.
[1017] René Laffitte, *Une journée dans une classe coopérative*, Paris, Syros, 1985, rééd. Vigneux, Matrice, 1997, n.14, p.37.

tel outil, partagé au sein de l'aire culturelle de la pédagogie institutionnelle, deviendra automatiquement un démultiplicateur de la lisibilité de la pédagogie institutionnelle elle-même.

Cette surface du dire n'est repérable qu'à partir du dit qui s'y dépose ; elle n'est accessible, tout comme le Collectif, qu'à partir d'une analyse de la couche phénoménale du dit. Son accès repose sur le respect de la logique négative qui rend toute structure non positivable, et lui fait prendre une place transcendantale de condition de possibilité de la praxis. Cette place est concrètement induite par l'analyse qui tend à vouloir structurer la situation, et ne trouve de fondement qu'à permettre de mieux saisir les relations qui s'installent entre les individus théoriques de la surface phénoménale : hors d'une analyse du dit, et sans le but d'un travail affinant l'articulation du semblant, aucuns fondement ni justification ne sont situables théoriquement pour la surface du dire. Et cependant, sans elle, il est impossible de penser la praxis de façon à la déployer dans sa spécificité, et donc d'accueillir le sujet de façon à l'aider à retrouver une articulation poiétique entre son dit et son désir. C'est ainsi qu'Oury dénonce ce qu'il nomme une attitude esthétique envers le sujet du psychotique, qui consiste à en rester à un niveau superficiel, phénoménal, sans y articuler tout ce qui relève de ce champ transcendantal du dire, ou comme il le dira ultérieurement, de l'enforme :

> L'attitude « esthétique » vis-à-vis du psychotique (…) c'est de rester à un niveau non pas d'apparence mais de superficialité. (…) Rester au niveau du dit, c'est s'engouffrer dans certaines impasses qui, à mon avis, sont des impasses d'une phénoménologie restreinte. (…) l'esthétisme, au sens péjoratif, est une récupération, une restriction, un détournement du dire par le dit.
>
> Ce qui me semble en question (…) c'est quelque chose qu'on pourrait appeler une lésion du dire. (…) le mot « adirer », ça veut dire : égarer. On peut dire que le psychotique (…) est dans « l'adire », et tout notre travail c'est d'essayer que de l'adire il puisse dire. Bien que ça ne spécifie pas absolument le psychotique. Chacun, à certains moments, est dans l'adire. On peut dire que l'adire c'est une faille, une ouverture, des crevasses dans le dire. Ce qui est en question, c'est l'ouverture par la passion, la passion d'autrui déjà là[1018].

Cette ultime évocation de la présence d'autrui ramène la praxis à cet ancrage dans le champ anthroposocial du langage et de l'appartenance à une culture, et donc à l'éthique comme schème articulatoire fondamental, présent au niveau même de l'espace du dire, et non pas seulement dans la

[1018] Jean Oury, « Esthétique et Esthétisme » (*De l'art… les bords*, Colloque de Milan, 1978) *in* Oury, *Psychiatrie et Psychothérapie institutionnelle. op. cit.,* p.373-374.

surface phénoménale de l'interpersonnel et de l'intersubjectif des relations groupales. Non pas, on l'a vu, au titre d'une « présence » mystique, mais d'une aliénation de toute expression, de toute émergence d'une trace de l'unarité, au « défilé » du langage : même si ce rapport au langage est profondément déstructuré (c'est le cas de la psychose), le parlêtre ne s'affirmer et se construit qu'à travers son aliénation au symbolique de son groupe. Ce symbolique, c'est autant le langage que la Loi ; d'où l'articulation que fait Oury dans la suite du passage, entre culpabilité et demande, articulation qui n'est pas sans rappeler l'analyse heideggérienne de la dette (*Schuld*) qui relie le sujet dans son historialité à ce qui relève du passé[1019] :

> Ce qui est en question, déjà au niveau du dire, c'est une sorte de présence, de hantise d'autrui. Ce qui me semble important c'est cette sorte de non-échappatoire à autrui, au niveau le plus archaïque : autrui est déjà là. Et son déjà-là met en question ma propre existence au niveau du dire. C'est ça déjà ce qu'on pourrait appeler la culpabilité. Et la culpabilité, on sait bien que c'est l'articulation, au niveau pulsionnel, entre le sujet et la demande. Je voulais, par cette remarque, juste situer qu'il y a déjà là quelque chose de l'ordre de l'éthique au niveau même de l'aisthesis[1020].

La notion d'aisthesis est ce qui, précisément, ne limite pas l'approche de cette surface phénoménale du dit à l'esthétique :

> Est-ce qu'on pourrait dire que l'aisthesis c'est le désir qui paraît dans le dire[1021] ?

L'aisthesis est ce qui est de l'ordre de la forme ; ce n'est pas l'enforme, qui est ce par quoi de la forme peut advenir, mais la première apparition, la première métaphore du désir dans cet espace du dire. On peut alors rapprocher l'aisthesis de la sémiose à son initiale, qui structure en langage le monde qu'elle traite : son produit est le mondain, cette aire qui donne forme au (sortir du) monde. Sauf que cette forme, aussi finement respectée soit-elle, reste une structure et une symbolisation : elle n'est pas le monde, pas même du monde ; elle ne l'est pas plus que le Collectif « n'est » le Réel. Elle est la production de ce qui permet à l'humain d'articuler son propre règne à partir de ce qui sinon ne serait que pression aliénatoire. L'aisthesis et le mondain sont de l'ordre de la forme et de la formation, dans une double valence structurale et dynamique dont nous savons à présent qu'elle marque toute la dimension praxique ; le lieu du dire est la

[1019] Je renvoie pour cela à la présentation qu'en fait Ricœur dans *Temps et Récit III*, p.110sq.
[1020] Oury, « Esthétique et Esthétisme », art. cit., p.376.
[1021] Oury, « Esthétique et Esthétisme », art. cit., p.377.

surface transcendantale dans laquelle cette sémiotisation primordiale s'effectue, afin de donner ensuite lieu à des articulations, toujours plus fines et travaillées, de la parole à travers ce qui ne cessera plus d'être désormais le défilé de la dialectique de la demande.

> La difficulté, c'est de se servir de cet « écran du dit » pour aborder ce lieu particulier qui est le lieu du dire[1022].

C'est de par cette « difficulté », qui interdit la facilité de réduire ce qui se passe à ce qui se voit, que la notion d'éthique réintègre totalement le schématisme du Collectif. L'articulation que permet le schème éthique est aussi peu repérable positivement que toutes les autres dimensions transcendantales qui sous-tendent l'analyse et l'existence du fait praxique :

> La difficulté c'est que, pour expliquer tout ça, je suis obligé, comme tout le monde, de passer par le dit. Et de passer par le dit demande des précautions. Sinon on tombe dans ce que je désignais tout à l'heure sous le terme de récupération. Récupération sur le plan aussi bien de l'esthétisme que du politique, que de la médecine, que de la philosophie[1023].

Bref, l'éthique praxique doit elle aussi faire l'objet d'une appréhension négative au sens adornien, autant en tant qu'objet théorique que dans la pratique. En tant qu'objet théorique, elle ne saurait se limiter à une « morale » édictant des lois impératives vérifiables : à ce titre, elle doit toujours rester infra-idéologisation. Respecter sa négativité, c'est l'empêcher de rétrograder du statut de discours structurant les possibilités d'advenue de la parole ou des actes du sujet, au statut de contenu de discours, doctrinal et voulant se poser comme Discours du Maître incarné. Il s'agirait alors d'une aberration qui témoignerait d'une replongée dans l'imaginaire et le spéculaire alors que, précisément, toute la topologie lacanienne des discours n'a de sens que dans une épochè de toute personnification des instances auxquelles rapporter ces discours. Dans la pratique, l'appréhension négative de l'éthique est impliquée par la complexité praxique. Cette complexité interdit d'éliminer le dit pour accéder directement à un dire mythiquement réel, et impose néanmoins de ne pas en rester au dit : sa construction ne peut être que l'objet d'un commerce entre la sphère de l'analyse de la situation et la sphère de l'action tenant compte d'autrui. On en revient alors au circuit entre analyse et pratique, entre prise en compte du transcendantal et action empirique : là encore, le

[1022] Oury, « Esthétique et Esthétisme », art. cit., p.377.
[1023] Oury, « Esthétique et Esthétisme », art. cit., p.376.

concept de praxis implique de ne pas clore une élaboration théorique sérieuse dans la seule sphère conceptuelle, mais de l'ouvrir sans cesse à ce qui en relance le mouvement dialectique, au nom de cet impératif de l'ouvert et du transfini. La manipulation de la valeur d'usage devient alors un passage obligé, bien que non suffisant, pour déterminer la valeur éthique globale de la praxis : ce n'est pas qu'en référence à l'impératif catégorique du Bien commun que se décide cette valeur. Cette valeur éthique n'est pas dissociable de la pertinence théorique : toutes deux sont partie intégrante du processus de construction de la valeur de la praxis, de ses sujets et de ses objets. Valeur éthique et pertinence théorique sont à relier dans un cercle spécifique de la praxis, au même titre qu'il existait un cercle notionnel entre praxis et sémiose : la valeur éthique, qui naît de la pertinence de l'analyse de la praxis, va à son tour influer sur cette pertinence en ceci que la pertinence, en tant qu'adéquation du regard à ce qui est perçu, doit tenir compte du mode négatif de la présence du sujet dans la praxis— et elle doit donc déterminer sa posture en fonction de cette structuration de la praxis. L'ethos praxique est donc aussi fondateur du regard analytique que de tout autre acte praxique— si tant est que ce regard analytique se veuille praxique, c'est-à-dire non disjoint, hors de l'abri de ses rationalisations et atomisations de la complexité du vivant.

> Ce qui nécessite impérieusement ce qu'on pourrait appeler le « bon usage » du dit. Vous savez que pour voir une étoile de cinquième grandeur il ne faut surtout pas la fixer ; des expériences classiques sur la perception montrent l'usage indispensable de l'écran pour distinguer les nuances et les détails d'un espace. De même, on peut se servir du « dit » comme d'un écran — « l'écran du dit » — pour mieux percevoir le dire[1024].

Cet écran du dit permet donc l'accès au dire, dire sans lequel il serait sans pertinence de s'intéresser au dit. On est à l'écoute du dit, on tient compte du dire : telle pourrait être une nouvelle façon d'évoquer le lien, fondateur de la machine praxique, qui existe entre le champ phénoménal et organisationnel et le champ transcendantal pragmatique du Collectif.

[1024] Oury, « Esthétique et Esthétisme », art. cit., p.376.

Bouclage.
De l'aliénation praxique du sujet, ou :
« Laissez infuser davantage »

1. Laurella, ou la classe entre mère et repère

Fondamentalement, c'est la structure de la classe coopérative elle-même qui reste la raison profonde d'une telle puissance d'investissement observable de la part des enfants, et de leur grandissement. On en vient là à la spécificité d'une praxis en tant que structure institutionnalisée d'un travail en groupe restreint, par rapport entre autres à la relation psychanalytique duelle entre analyste et analysant.

> Le Collectif, c'est ce qui donnerait la possibilité d'organiser concrètement des collectivités ayant une finalité psychothérapique. Il me semble nécessaire de toujours poser ce problème. Lacan, lui-même, s'étonnait : « Mais enfin, disait-il, des groupes comme ça, vous pensez que ça peut avoir un intérêt thérapeutique ? » Mais on peut renverser la question en disant : « Et l'analyse, vous croyez que ça peut avoir un intérêt thérapeutique ! » Vous savez bien que la relation dite « duelle », c'est un non-sens[1025].

Je voudrais à présent repérer ce qui, sur le plan précis de la structure des sujets, rend possible l'accrochage de certains enfants, qui sont dans un état de détérioration telle, dans leur rapport à leur propre image, et à l'image d'autrui, qu'il est non seulement impossible pour eux de s'identifier à une personne unifiée, mais même, tel quel, à un objet unifié. C'est dans la présence de cet objet au sein d'un milieu qui rend à cet objet une polyvalence, une souplesse face à l'investissement, une malléabilité que réside peut-être la raison pour laquelle certaines de ces classes ont un effet thérapeutique là où tout, auparavant, avait échoué à établir un contact avec un enfant psychotique, comme par exemple Laurella.

Laurella est une petite congolaise, signalée dès la maternelle pour sa grande instabilité et une forte agressivité; les différents lieux où elle est prise en charge (dispensaire catholique, internat, nourrice) semblent inefficaces à lui apporter de l'aide. La dernière tentative avant l'hôpital de jour, que refuse sa mère, serait une scolarisation à temps partiel (essai de deux demi-journées) dans un C.P. avec prise en charge au C.M.P.P. (thérapie et petit groupe). C'est ainsi qu'elle arrive en janvier 1997 dans la classe de Mireille Perbal, à l'âge de sept ans. Cette classe va accueillir Laurella, avec son sujet, son comportement, et

[1025] Oury, *Le Collectif, op. cit.*, p.158.

va surtout lui permettre d'évoluer. Il s'agira seulement d'éclairer quelques points témoignant de ce trajet, ainsi que de leurs conditions de possibilité dans la structure même de la classe.

> Est-elle psychotique (dans le bureau, le mot n'a pas été prononcé) ? Et si elle l'est, comment cela se manifeste-t-il ? J'entends encore la secrétaire de C.C.P.E. : *« Une fois, en sport, il a fallu trois adultes pour la décrocher du banc*[1026] *!... »*

Laurella témoigne d'une peur panique de l'éparpillement. À plusieurs reprises, elle semble angoissée à la vue de son gâteau qui s'émiette :

> Avant les vacances, Laurella avait ramené un gâteau de la maison. Elle l'avait glissé dans sa poche. Au moment de la récréation, elle s'était mise à pleurer : son gâteau était en miettes. Ce matin, elle arrive avec un gâteau emballé dans un sopalin. Mais le gâteau est toujours en miettes et surtout quelques unes tombent par terre quand elle ouvre le sopalin. Je lui suggère alors de le mettre plutôt dans un sac plastique. En effet, même écrasées, les miettes resteront dans le fond du sachet et rien ne sera perdu.

Une semaine plus tard :

> Laurella revient dans son équipe. Elle choisit « pâte à modeler ».
>
> Tout se passe bien dans cette équipe occasionnelle où elle se trouve. Elle a pris plaisir à « malaxer » la pâte à modeler… A la fin des ateliers, comme les autres, elle vient nous montrer son plateau et annonce : *« C'est des bouts de gâteaux ! »* (Je repense à ceux en miettes dans le sopalin, à l'intérieur de sa poche).

Quelques mois plus tard :

> « — Laurella a fait tomber son gâteau et elle pleure. »
>
> Laurella n'est pas « simplement » en pleurs. Ce que je vois, pour moi, est pire : elle gémit, affolée et comme terrifiée devant son gâteau éparpillé par terre. Pensant en premier qu'elle craint d'avoir fait une « bêtise » et de se faire gronder, je tente de la rassurer :
>
> « — Ce n'est rien, on va ramasser… c'est pas grave, Laurella ! »
>
> Rien à faire, Laurella reste médusée devant ses bouts de gâteaux. Ses gémissements s'intensifient. Plus qu'angoissée, elle est paniquée !
>
> Je sens bien qu'il y a quelque chose de vraiment important qui se passe à ce moment-là dans sa tête. Je repense à ses « bouts de gâteaux » en pâte à modeler…morceaux éparpillés comme les mots sur une page… éparpillé, corps morcelé…Je ne sais pas trop quoi lui dire ni quoi faire. Je ramasse les plus gros morceaux et les lui remets dans son sac. Une dame de service sort au même instant et commence à râler (elle venait de nettoyer). Je la renvoie gentiment à son café : « Je suis désolée, c'est un accident, laissez-nous le balai, nous allons nettoyer. Merci. »
>
> Je passe le balai à Walid. Danny est inquiet pour Laurella. Je lui passe la pelle. Je continue de ramasser les morceaux…Laurella, toujours en gémissant »
>
> « — Je veux rentrer en classe !
>
> — Finis ton gâteau, ne t'inquiète pas. Nous allons remonter ensemble mais je dois finir les photocopies. Je suis juste à côté, j'en ai pour un instant. Calme-toi. »

[1026] Extraits du manuscrit d'une monographie en cours d'écriture.

De retour en classe, Laurella regagne sa place. Elle finit la matinée tranquillement.

La première qualité d'accueil que l'on remarque, c'est bien sûr, ici, la réaction de l'institutrice, qui par son geste stoppe l'effroi face aux miettes éparpillées. Un geste presque immédiat, instinctif — et que l'on peut rattacher à de la maîtrise praxique. Cela lui fera penser au fait que les psychotiques vivent leur corps comme morcelé, manquant justement de cette unité qu'assurent aux autres individus l'articulation symbolique et, plus fondamentale, la première unification de soi imaginaire, celle qui, selon Lacan, s'articule lors du Stade du Miroir. Dans cette classe, comment Laurella pourrait s'identifier directement à des personnes déjà unifiées ? Qu'est-ce qui le permet ? Il semblerait que l'attitude de l'enseignante, dont on sait qu'elle représente la classe, est cruciale dans le rapport qu'adopte la petite fille à cette classe. Mireille Perbal est à la fois rassurante, comme dans le cas des miettes de gâteau, et ferme dans le sens à donner aux contacts avec les autres. À plusieurs reprises, Laurella refuse de répondre aux questions des autres lors du Quoi de neuf ? ou bien parle d'une voix à peine audible ; il lui est alors rappelé que c'est parce que les autres s'intéressent à elle qu'ils ont besoin de « l'entendre ». Bref, elle sait lui dire à la fois « non » et pourquoi elle lui dit « non ».

Mais ce n'est pas que dans le comportement de l'enseignante que réside l'action du milieu. Au sein de la praxis, c'est n'importe qui, en place de sujet, qui peut donner à sa parole l'autorité de la loi. Aussi, on peut dire que c'est la présence de Laurella, repérable par des effets de discours, qui signe machiniquement son entrée dans la classe, et que c'est cela qui compte plus que les attitudes :

> Durant le « Quoi de neuf ? », je l'observe : à aucun moment, elle ne regarde qui parle. Son regard ne semble pouvoir se poser ni sur l'autre ni sur quoi que ce soit d'ailleurs. Elle balaye les murs, avec ce regard qui fuit tout contact, on la dirait absente. » Mais cela n'empêche : « Une première inscription…
>
> À 13 heures, en rentrant, nous vérifions les présents de l'après-midi. J'entends Annie, sa chef d'équipe annoncer tout naturellement : *« Laurella absente »*. La veille, au même moment, je l'avais notée absente sans rien demander.
>
> Plus tard, au conseil, la seule remarque que font les enfants concernant Laurella, c'est que j'ai oublié de lui donner une somme de départ (monnaie intérieure) comme je l'avais fait pour eux en septembre. Annie ajoute que je n'ai pas payé Laurella pour son travail des deux matins.
>
> « Absente », « payée », Laurella est comptée et c'est la classe qui me renvoie sa réelle inscription. Elle est désormais présente avec nous, même si absente la plupart du temps dans la semaine.

Mais bien plus que de décharger la personne de l'institutrice de la tâche d'accueillir Laurella, en posant cette chargeant sur les épaules des enfants, ce qui ne nous fait pas beaucoup progresser dans l'analyse structurale du milieu (on en reste à une phénoménologie de surface), il faut reconnaître que c'est la praxis elle-même qui prend en charge cet accueil, au sens où elle intègre dans son fonctionnement la présence du sujet comme « place inchoative ». Le milieu prend à sa charge, c'est-à-dire à la charge de son organisation institutionnelle, de lancer cette manipulation de l'un et du multiple qui va servir autant aux enfants saturés d'Un qu'à ceux qui en sont en carence. Le milieu de la classe introduit du cosmos dans le chaos, sans nier le chaos : on accepte l'angoisse là où le champ social cherche à la faire taire. Il s'agit d'une tentative paradoxale, faisant trouée dans les allant-de-soi : non pour les détruire, mais pour les faire entrer dans une dialectique avec l'angoisse. La gestion symbolique établit ce lien entre les deux économies, si on le voit du point de vue du sujet social. Mais une telle situation est tout aussi bien en lien avec l'angoisse de Laurella, bien qu'en « sens inverse » : elle essaie de greffer de la norme, de la Loi sur cet état chaotique de départ. Dans le milieu de la classe, il est possible de faire l'expérience à la fois de la déconstruction des allant-de-soi, pour les enfants dits « normaux » (les « normopathes », comme dit Jean Oury), mais aussi l'expérience symétrique du bricolage respectueux et sensible de repères, pour les enfants en demande de tels repères.

Or, pour être dans une telle demande, encore faut-il savoir qu'il est possible de demander cela autrement que par des passages à l'acte : faire tomber l'imaginaire, dans le cas des normopathes, ou bien établir un pont entre le réel et la Loi. La machine institutionnelle tend à faire de l'angoisse de Laurella une angoisse articulée, et articulable grâce à ces canaux pro-posés (Quoi de neuf ?, pâte à modeler, lieux, etc.). Ces canaux sont relativement allégés de la doxa du champ macrosocial, de par ce que l'on peut désigner, d'un point de vue d'une phénoménologie de la situation pédagogique, comme l'effort d'épochè de la part du milieu institutionnalisé. Ce milieu offre sa substance et sa structuration propres, qui tentent de *neutraliser* au maximum le régime de valeur macrosocial : la porte est laissée ouverte au sujet, qui n'a ensuite que sa propre décision à prendre, pour entrer ou non dans le circuit de façon active et volontaire. Ainsi, cette matière praxique est aussi, dans sa réduction fondamentale, une matière au sens négatif du terme. La

structure de la classe ne désigne pas un « plein » : l'ouverture au chaos nécessite, plus que toute autre ouverture, une place vide où puisse ad-venir l'a-doxal, cette angoisse qu'apporte avec elle Laurella et dont elle va pouvoir partager le poids peu à peu avec les supports de la classe— une ouverture, au risque de voir s'y engouffrer l'angoisse comme une déferlante, qui alors devient un danger pour l'équilibre du groupe. Ce risque à gérer, c'est l'objet de la maîtrise pédagogique.

On ne peut pas encore véritablement dire, en ce début d'année, que c'est Laurella qui se sent « accueillie » : encore faudrait-il pour cela qu'elle sache qui elle est, qu'elle ait accès à une image unifiée d'elle-même. Or c'est justement sur ce point que porte toute la construction de la classe coopérative (certes, elle n'est pas dans un état de déconstruction extrême, elle a accès à une certaine unité, mais cette unité reste très précaire).

> Mais ce qui est plus subtil à distinguer c'est qu'en même temps [que l'on supprime les hôpitaux concentrationnaires], sans le savoir, on supprime des « lieux ». À mon avis on ne peut pas parler de la psychose sans parler d'espace, sans parler de topos. À tel point qu'on pourrait définir ce champ spécifique de la psychose comme une série d'emboîtements, d'entrecroisements d'espaces[1027].

Ce qui est mis en place, c'est un espace « épochéisé », « case vide » où le sujet de Laurella pourra éventuellement venir au jour. C'est la fonction d'accueil en soi qui importe dans cette classe.

Premier aspect de cet accueil : c'est le milieu qui initie le dialogue avec ce sujet qui n'est pas encore là. La classe devient un lieu où il serait possible pour Laurella de dialoguer, d'articuler et de maîtriser sa propre parole, sa propre place dans le circuit de la communication, des échanges, des statuts. Le but praxique est de travailler la qualité invisible, parce qu'insaisissable, des homéomorphies, de façon à ce que sur la scène de la classe institutionnalisée, l'autre scène puisse se rejouer, se re-présenter, non pas massivement mais à travers le langage. Ramasser rassembler les miettes est un geste, un acte qui est déjà, en soi du langage : c'est une métaphore qui va agir contre une autre image, sur le sujet ; mais l'accueil n'est pas qu'un comportement isolé qui calme immédiatement Laurella, c'est un acte qui tout en la respectant, l'amène au seuil, donc au contact, du symbole. Précisons encore : le symbole c'est l'entrée dans ce qu'il y a de

[1027] Oury, « Esthétique et Esthétisme », art. cit., p. 372.

commun, mais il ne s'agit pas d'emblée du « commun avec les autres », ni d'une injonction de vivre en société alors que Laurella ne peut justement pas supporter le contact avec autrui. Il s'agit tout d'abord, et bien plus primordialement, intransitivement, de rétablir « le commun de moi », ce qui me fait rétablir la communication entre les morceaux épars de ce corps, qui n'est pas encore « mon » corps sauf en ceci qu'il « me » terrorise (l'unité n'est que la désignation de « ce qui » est en proie au réel, à la dissociation : le point de souffrance est unifié non dans son vécu mais dans sa « désignation » par le chaos fou des images dissociantes). Le psychotique n'est que cette plaie continuellement béante, ouverte sur le risque tout aussi constant de devenir déchirure totale entre les deux bords— si la notion de bord peut encore avoir un sens en l'occurrence, dans ce qui est de l'ordre du réel : car là encore, la notion de bord est symbolique, et le réel ne se manifeste que comme ce qui ne peut être bordé, et qui donc est lié au symbolique en n'étant pas le symbolique. L'efficacité n'est pas que dans l'effet du ramassement de miettes, mais dans le fait qu'un tel geste puisse devenir un recours, une réponse qui pourra être réitérée. Cela devient un repère pour tous : dans cette classe coopérative, il est possible de trouver de telles qualités gestuelles, de tels lieux où se sentir rassurés. C'est l'entrée dans la médiatisation, étant donné que dans tous les cas, c'est du médiatisant qui est à l'origine de l'efficacité thérapeutique d'un milieu institutionnel. Jean Oury insiste sur l'importance, dans le champ d'une psychothérapie institutionnelle, des rapports de « décomplémentarité », métonymiques, indirects et obliques[1028]. Être rassurée, c'est ce que Laurella va rechercher en premier.

La fonction d'accueil de la classe joue dans une autre mesure : le psychotique étant là, mais sans y être sur le même mode que les autres, c'est-à-dire par les mots, c'est par l'homéomorphie structurale que le contact s'effectue. Tout comme Laurella, la classe est faite de lieux éparpillés— mais reliés : c'est là la richesse du circuit d'échanges.

> (…) les dits psychotiques, même figés, délirants ou agités, s'accrochent à des morceaux d'univers : ils transfèrent. (…)
>
> On peut fort bien transférer sur des objets partiels sans être pour autant psychotique. (…) Même si ces objets « rendent fou », nous savons qu'il ne s'agit pas de pièces détachées. C'est dans la mesure où nous sommes capables d'imaginer et de reconstruire l'image totale du corps de l'autre que nous ne sommes pas

[1028] Pochet, F. Oury, J. Oury, *« L'année dernière j'étais mort », signé Miloud*, *op. cit.*, p.184.

> (trop) fous. Il est peut-être exagéré de parler de transfert sur des objets partiels. Il sera donc plutôt question de « bribes de transfert », de « transferts éclatés », « multiréférentiels » mais aussi de « greffes de transfert ».
>
> Il s'agit d'utiliser ces restes ou ces embryons de transfert pour aider le psychotique à se reconstruire un[1029].

C'est à la classe elle-même que Laurella peut éventuellement accorder une attention qui soit de l'ordre de l'identification ; une identification qui n'est cependant pas une image exacte, ou amplifiée de sa propre déstructuration, comme semblent l'être les miettes de gâteau, mais une image qui propose, dans sa « substance », une ossature et une présence unifiante. Bref, une identification à travers laquelle le contact à du symbolique est possible. Une image qui n'est pas pur reflet mais agit dialectiquement avec cette réalité intérieure de Laurella que par ailleurs elle semble reconnaître et dont elle semble tenir compte avec un degré de justesse jamais atteint dans les établissements précédents sur le parcours de Laurella. L'efficacité de ces institutions de la classe consiste dans l'investissement qu'elles permettent au sujet d'établir de son désir dans les objets de la classe. Cette efficacité pourrait, dans sa première étape, se traduire en un mot : le calme. Calme qui vaut pour tous les sujets, et qui constitue donc un premier pas, neutre, vers la communauté :

> Le but, dit Freud (…) c'est le « *Befriedigung* ». On traduit ça par satisfaction… (…) mais le terme de Freud, (…) c'est la paix, on peut même dire « *Friede* », « *Befriedigung* » : l'apaisement. Bien sûr qu'on peut aussi penser à « *Friedhof* » : « *Friedhof* », c'est le cimetière. (…) mais ce n'est certainement pas de ça [la « satisfaction »] dont il s'agit quand on me parle de la finalité. Qui dit finalité, dit but. (…) Or, il me semble pourtant que (…) dans cet effort vers l'accès, l'accueil, de cet espace particulier (…) d'éclosion du rythme, à ce niveau du « démonique » (…) ce qui est en question, ce n'est pas le but, c'est quelque chose qui est bien plus de l'ordre de l'objet. (…) Il ne s'agit pas de relation objectale au sens habituel du terme, mais il s'agit de l'objet (…). Mais comment peut-on saisir l'objet, même chez quelqu'un qui n'est pas psychotique ? Est-ce qu'on peut avoir un accès direct à l'objet ? Non ; on n'a d'accès direct — plus ou moins direct, d'ailleurs — qu'à ce qui est non pas l'objet, mais ce dans quoi l'objet s'articule. On reconnaît là cette toile de fond dans laquelle on vit, dans laquelle on existe, et qui est tout à fait spécifique à chaque personne : ce que Freud appelle le « fantasme ». Quand quelqu'un arrive dans un établissement, il vient là avec ses arrières-mondes, et avec ses fantasmes. (…) Chaque normopathe a les fantasmes qu'il veut ou qu'il peut ; les psychotiques ont des fantasmes qui peuvent être normopathiques aussi, mais il y en a d'autres qui sont vraiment difficiles à saisir ; car ce n'est pas l'objet de la pulsion qui est intégré dans la mécanique du fantasme psychotique, c'est des *bouts de corps*. C'est pour ça qu'il y a dissociation ; c'est le corps (…) dépecé, qui est là, en tant que substitut d'un objet, pour qu'il y ait des fantasmes qui fonctionnent. Bien sûr, ce n'est pas facile ; et c'est même, parfois, un peu écœurant. À tel point que

[1029] Pochet, F. Oury, J. Oury, « *L'année dernière j'étais mort », signé Miloud*, *op. cit.*, p.128.

> certains psychotiques se présentent avec des carences de fantasmes, d'où cette idée de certains analystes de psychose comme Gisela Pankow, qui propre de faire des « greffes de transfert » pour, justement, qu'il y ait possibilité de reconstruction du corps du psychotique, pour qu'il puisse accéder à ce qu'on peut appeler une « personnalisation ». Quand on parle de « finalité », ce n'est pas du but qu'il s'agit, mais bien plus de cette sorte d'étude concrète de ce qui est en question. Or, ce qui est en question, là, c'est ce niveau dans lequel l'objet, ou le corps dissocié, se manifeste, c'est-à-dire le niveau des fantasmes[1030].

Et l'on peut dire— sans aller néanmoins jusqu'à parler, *pour l'instant*, d'une entrée dans une dialectique avec le symbolique (langage et travail), que Laurella va accrocher à cette pro-position de calme qui lui est faite par la classe, en guise d'accueil.

Dans son hétérogénéité articulée, la classe n'est un tel lieu de calme et de ré-assurance que dans la mesure où elle offre également une cohérence : non pas une unité bloquée, mais une fonction unifiante, une force possible qui n'existera en tant que classe que si les enfants la font leur, et donc investissent ce canal fonctionnel et y trouvent un outil pour leur propre compte. Ce qui peut également rassurer Laurella, comme elle a rassuré Miloud et tant d'autres, c'est sa chaleur maternelle. L'action du milieu, c'est donc aussi ce que l'on a appelé « l'effet masse » du groupe, et que l'on peut rapprocher, à présent que l'on se situe dans l'articulation du sujet et de la structure, de cette fonction maternelle. Rappelons-nous en effet ce qu'en disent Catherine Pochet et Fernand Oury :

> (…) mère très primitive qui, par sa force, son inertie, son indestructibilité assure continuum et sécurité, assure et rassure le bébé qui demeure en nous.
>
> Miloud peut raconter des histoires extraordinaires, on peut rire et même délirer momentanément ensemble : il ne peut rien arriver dans la réalité. La classe-mère est solide. Des fantasmes de dévoration, de destruction de la mère primitive peuvent émerger ; la maîtresse, pas plus que tout autre, ne se sent directement concernée. On a parfois l'impression que c'est « La masse » qui encaisse les coups et les amortit évitant à l'adulte et aux enfants des malmenages indésirables.
>
> Quand Miloud obtient des succès avec ses bizarres émissions vocales, il serait vite imité et le groupe entier pourrait partir fort loin pour peu que le maître encourage ce type de « poésie enfantine ». Je ne censure pas l'expression libre. J'accepter sans gratifier ; j'introduis la distinction histoire vraie/histoire imaginaire qui a valeur d'interprétation. Je contrôle le dérapage en rappelant l'existence d'une réalité. Mais cela, je ne peux le faire que parce que les autres qui ont une idée de la réalité extérieure, banale, font masse. De même, lors du « meurtre familial » et de la joie collective qui s'ensuit. La masse est remuée mais le phénomène est facilement contrôlé : en janvier, la classe existe, suffisamment solide pour supporter la fête, la transgression collective des tabous.

[1030] Oury, « Finalités conscientes et inconscientes des institutions », art. cit., p.266-267.

> C'est peut-être ce qui fait l'originalité de cette monographie d'enfant psychotique dans un milieu scolaire (presque) ordinaire : on garde les pieds sur terre, la masse des « normaux » leste le groupe.
>
> La prise en considération d'un tel point de vue remettrait en question l'organisation des classes dites homogènes et notamment les « classes de fous » où l'institutrice, désarmée devant les délires collectifs risque de souffrir grandement[1031].

La classe-mère fait « masse » : s'instaure là la dimension essentielle dans la croyance et la confiance, en duo avec la classe de la Loi, ou classe-père :

> Même si, en début d'année, Miloud ne comprend pas grand chose à ce qui se dit, il observe ces autres qui parlent et, petit à petit, prend conscience des effets de la parole, du pouvoir qu'elle donne à qui connaît la langue du groupe, à qui respecte les lois du langage.
>
> C'est à ce propos que le docteur Tosquelles parle d'une « langue paternelle » qui permet au père de se faire entendre de la mère, langue paternelle, qui, transmettant des messages compliqués semble donner pouvoir sur la mère. Langue-pouvoir que l'enfant va s'efforcer d'acquérir[1032].

Dans ce milieu, il devient ainsi possible de faire loi sans faire traumatisme, et d'agir de façon symbolique. L'émotion n'y est plus une contagion dangereuse, elle est un affect qui peut être à la fois prise en compte et traitée, à la fois signe et force de vie. L'action thérapeutique de la classe institutionnelle peut donc embrayer à présent sur l'effet apaisant de la classe maternelle.

De par sa polymorphie institutionnelle, la classe coopérative est un ensemble de lieux, à la fois relié et pluriel, variable mais selon des lois de circulation fiables, bref une structure non figée : dans la non-totalisation essentielle de ce corps en perpétuel dialogue et négociation, où il est possible de choisir certains lieux plutôt que d'autres, le sujet qui se sent lui-même non unifié ne peut-il pas trouver à la fois des greffes partielles de transfert ? Plus fondamentalement, Laurella ne peut-elle pas trouver dans le corps de la classe une réalité, c'est-à-dire un tissage d'imaginaire, de symbolique et de réel, plus proche de sa propre articulation, que ne le serait le système figé d'un ordre trop bloqué, hiérarchisé et sans liant ? N'y trouve-t-elle pas à la fois ce qui lui ressemble : un lieu pluriel, et ce qui lui manque : un lieu qui se rassemble ? L'unité corps du psychotique n'étant pas assurée, ne trouve-t-il pas des échos rassurants dans cet espace à

[1031] Pochet, F. Oury, J. Oury, *« L'année dernière j'étais mort », signé Miloud*, *op. cit.*, p.58.
[1032] Pochet, F. Oury, J. Oury, *« L'année dernière j'étais mort », signé Miloud*, *op. cit.*, p.62-63.

géométrie variable qui peut supporter la fulgurance d'actes de distorsions[1033] ? La classe joue à la façon d'une gestalt qui injecte dans un vécu chaotique et angoissé une norme non pas injonctive mais institutionnelle, c'est-à-dire une loi qui protège même les sujets inadaptés aux jeux sociaux. Ainsi, comme Miloud, Laurella peut aller quand elle le veut à la crèche, et revenir ensuite avec le reste du groupe, quand elle se sent « plus grande dans sa tête ». La classe représente une réduction eidétique non de la conscience du sujet, mais du milieu groupal : ce qui est conservé d'un ordonnancement, c'est l'architecture vive du symbolique (le rituel, la Loi, la parole) moins la législation imaginaire aliénante ; ce qui est conservé avant tout, c'est cette matière, cette substance sur laquelle justement peut s'accrocher du corps, de l'ethos, et des mots. Le sujet psychotique ne peut « jouer » avec sa propre appréhension consciente, et il est impossible pour lui de faire varier sa propre silhouette : en proie au réel, il n'en a pas une, ou bien aucune, ou bien tant à la fois…

Dans le corps de la classe coopérative, qui n'est pas forclose au chaos mais au contraire se laisse aborder par lui et l'accueille, il est possible pour Laurella de voir accueillir ce qui la terrifie et de le travailler par l'institutionnalisation, sans cette surimposition imaginaire de la « mise à l'écart » que représentent la seule hospitalisation ou relation thérapeutique. Ces dernières ne sont pas supprimées, mais à côté d'elles, il existe désormais aussi un milieu « normal », c'est-à-dire une situation sans stigmatisation, et toutefois protégée par des lois qui prennent en compte la singularité de Laurella. Un tel milieu permet à Laurella de trouver enfin, dans le champ de l'Autre, du commun avec son propre monde : un milieu divers et cependant continu dans le quotidien des variations d'activités institutionnalisées et libres. Une communauté qui n'est cependant pas une unification fermée. Dans cette « pâte » quotidienne, la petite psychotique peut trouver cette chaleur animale du tas, du corps de la mère, qui rassure. Mais inextricablement liée à cette pâte, il y a ce qui la structure, et la fait toucher au symbolique : tout sujet qui entre dans le contact avec cette pâte

[1033] Du moins lorsque le groupe est assez solide. Quand, comme dans la classe qui accueille Angel, les autres enfants du groupe sont trop fragiles ou « petits », la priorité va à la santé générale du groupe. C'est d'ailleurs ce qui a fait hésiter Mireille Perbal, au début, à prendre en charge Laurella dans ce nouveau groupe.

touche au symbolique ; l'infusion dans le symbolique est plus ou moins longue à faire sentir son effet[1034]. Disjoints, ce legein et ce teukhein auxquels le psychotique ne peut accorder de sens, étaient de l'extériorité absolue, terrifiante pour Laurella et cédant la place à ces images sans Loi. Or, si l'enfant psychotique est hors-social, a-social, il est pourtant au plus proche de l'anthropologique— mais dans une configuration du chaosmos où la fonction de « faire de l'Un » n'est pas encore assez fort. Le langage, l'image, la communication sont là, présents mais défaillants, présents à titre de défaillance.

L'action de la classe ne consiste donc pas à éviter ni à imposer à Laurella d'affronter ce qui l'angoisse, mais à lui proposer des mots, des lieux, des outils institutionnels, au cas où elle viendrait à devoir/vouloir l'affronter. Ainsi, la présence des autres n'est ni empêchée ni évitée, mais située. Ce qui permet à Laurella, toujours par ce jeu de variation quasi-éidétique, d'être située elle-même :

> Un moment plus tard, je passe voir les enfants qui travaillent seuls. J'arrive près de Laurella. *« Tu n'as pas fait ce que je t'ai demandé. Si tu veux, je te ré explique. »* Elle pousse les cubes de la main et gémit : *« Ils me regardent ! Ils arrêtent pas de me regarder ! » « Ce n'est pas qu'ils te regardent, Laurella, mais ils jettent un coup d'œil vers toi parce que tu parles tout fort, et ça les gêne pour travailler. Peut-être aussi qu'ils voient que tu n'y arrives pas et ils aimeraient pouvoir t'aider. Certains aussi avaient du mal, comme toi, il y a quelques temps. »*

C'est ce refus d'éviter le conflit qui lui permettra d'approcher le contact, de s'habituer au possible d'un tel contact. De l'impossible au possible ? De l'impensable il y a quelque temps à l'envisageable aujourd'hui, en tout cas. Prendre la main est un geste qu'elle cherche à faire, alors que personne ne le lui a demandé :

> Jeudi (après-midi) 13 mars — miettes de gâteau en pâte à modeler.
>
> Dans la cour, à 12h50, elle arrive et vient me serrer la main pour me dire bonjour. Pour monter en classe, je l'aperçois donner la main à Aahd (un garçon). Que peuvent bien dire ces deux contacts de mains, elle qui ne supporte pas qu'on la touche… ?
>
> Arrivée en classe, guidée par Annie, elle fait son métier. D'une voix « très forte », elle annonce : *« Je mets le code d'écoute »*.
>
> Aussitôt, Laurella part s'installer tranquillement à sa place de petite avec ses feutres. Elle dessine sur la classe. Je note surtout qu'elle ne semble plus vivre cet endroit comme une punition. Elle ne souhaite pas participer à la lecture avec nous, elle nous le montre et personne ne fait de remarque.

[1034] Il n'y a pas, dès lors, de disjonction entre la situation et le sujet : une même matière émerge, cette singularité qui va devoir être prise en compte par ce que Jean Oury nomme le « collectif » et qui va commander toute la souplesse de l'institutionnalisation anti-totalitaire et le non-figement identitaire de la culture de la classe (ce qu'analyseront les chapitres suivants). Ce point peut sembler purement descriptif et, tel quel, tendancieux : il nous rappelle que la praxis détermine autant un faire qu'un être, et que la situation dans laquelle évolue l'humain n'est jamais une nature donnée et transcendante ; ce n'est que lorsque j'en viendrai, dans la troisième partie de cette enquête, à une définition de la praxis, que ce point pourra prendre toute son importance.

Notons que ce contact est concomitant avec son premier métier, qu'elle a demandé dix jours auparavant, et qu'elle investit sans hésitation ; notons aussi qu'elle commence à utiliser les lieux de la classe comme des repères, quand ce n'est pas carrément, parfois, comme un repaire. Laurella n'est plus rétive, en tout cas, à ce qui la met en contact avec les autres : un biais, un chemin semble trouvé. Il sera fréquemment recouvert par l'angoisse, mais peu à peu il s'impose. Ce chemin n'est pas seulement là sur le plan des lois ou du comportement, il l'est aussi sur le plan du langage : c'est cette même après-midi qu'elle fait ses bouts de gâteaux en pâte à modeler. Arrive-t-elle à malaxer, à manipuler, à prendre en main et dans des formes ce qui jusque là la prenait d'effroi ? Arrive-t-elle à énoncer et, malgré tout, à articuler son angoisse dans du langage ? Le registre de la demande, sa dialectique font-ils, aussi balbutiante soit-elle, leur apparition ?

L'accueil de Laurella est véritablement un accueil, et non une soumission à cette nouvelle arrivante : le groupe l'accepte telle qu'elle est, et en même temps n'accepte pas de changer de comportement lui-même. Laurella n'est ni la patiente ni la mascotte du groupe.

> Ce matin, Michaël et son équipe sont à l'imprimerie. Ils travaillent sur le texte de Laurella. C'est l'occasion de l'intégrer dans une équipe. Avec l'accord de Michaël, nous proposons à Laurella de faire des composteurs. Elle répond *« oui »* mais reste à sa place. Michaël l'attend près des casses.
>
> (Moi) — *Tu veux y aller ?*
>
> — *Oui…* (hésite…) *Il faut aller où ?...* (inquiète)
>
> — *C'est dans la classe, ne t'inquiète pas, tu restes dans la classe. Tu vois où se trouve Michaël, c'est là que sont les casses d'imprimerie. Ils vont composter ton texte.*
>
> Elle se tourne vers Michaël, qui finalement s'approche pour venir la chercher.
>
> — *Je prends ma trousse!…* (le même ton inquiet)
>
> — *Tu n'as pas besoin de ta trousse, tu peux la laisser sur ton bureau, tu la récupéreras tout à l'heure. Ne t'inquiète pas, Michaël va te montrer ce qu'il faut faire, il va t'aider, si tu veux essayer.*
>
> — *oui. »*
>
> Michaël, un des « grands » de la classe (tout juste ceinture orange à l'essai) est un garçon très doux, gentil mais aussi très timide. Il n'est guère rassuré de prendre Laurella dans son équipe. Je le sais, nous en avons parlé avant : si Laurella gêne le travail, en tant que chef d'équipe, il pourra lui demander de retourner à sa place…je suis là, s'il a besoin. Et surtout, s'il surmonte cet appréhension, tout à fait normale, non seulement il mérite sa ceinture orange mais c'est aussi un bout de sa ceinture verte !
>
> Avec l'aide de Michaël, et sans poser de problème, Laurella fait deux composteurs : son nom et le titre.
>
> Éléna a prévu un changement de place dans son équipe entre Florent et Laurella. Ils sont d'accord. Elle leur propose de prendre un moment pendant la récréation. Laurella tient ses gâteaux contre elle. Elle hésite, très inquiète lorsqu'elle regarde les autres enfants se préparer dans le couloir.
>
> — (en chouignant) *Je veux aller avec eux !…*

Éléna lui propose de laisser Florent, qui est d'accord, s'occuper des deux casiers. *« Tu peux lui faire confiance, et je reste moi aussi.*

— Non !

(moi) — Alors, Laurella, tu t'en occupes toi-même et dès que c'est fini vous descendez ensemble.

Elle gémit tout en se dirigeant vers la porte : *« Je veux aller avec eux !… »*

Florent et Éléna s'occuperont des deux casiers pendant la récréation. Laurella n'en fait pas cas à son retour.

Dans cette classe où les lieux sont pluriels et reliés, elle peut aller, venir, essayer de repérer des liens entre les lieux, de faire le trajet et d'expérimenter la liaison. Peu à peu, Laurella circule à travers le circuit symbolique de la classe, et ses pas y inscrivent sa singularité : son nom, le titre de ce qu'elle a produit pour et par la classe : on le verra en étudiant la vie culturelle de la classe, dire que la classe est un lieu commun fait de lieux communs, en jouant sur la polysémie de cette terminologie topique, n'est pas un jeu de mots gratuit. Elle ne cesse pas d'être elle-même, elle peut tenir serrés ses gâteaux contre elle : le milieu ne la force pas à « jouer à la rassurée », il se contente d'être rassurant en permanence. Assurer à nouveau : laisser au sujet cette sérénité qui consiste avant tout à aller à son propre rythme, de prendre soin de sa propre équation existentielle.

C'est dans le corps de cette mère « suffisamment bonne mais pas trop », (faut-il glisser ici le paragraphe qui suit la monographie ?) que la petite fille acquiert, au titre d'outil institutionnel, comme n'importe quel autre apprentissage de la classe, l'usage du recours au Lieu.

Lundi (matin) 2 juin — Laurella ne veut pas se faire entendre

Au « Quoi de neuf ? », Laurella parle tout bas et de plus en plus bas. On n'entend rien…

« — Parle plus fort Laurella

— Je veux pas parler plus fort !

— Tu ne veux pas qu'on t'entende ? Parce que c'est ça qui se passe. Si on te demande de parler plus fort, ce n'est pas pour t'embêter, c'est pour que l'on puisse comprendre ce que tu dis… »

(…)

Dictée sur l'ardoise par deux : les mots de la semaine dernière. Laurella prend l'ardoise d'Éléna et efface les mots. Éléna se fâche.

(Laurella) : — *« Je vais me reposer à la table des petits ! »*

« Aller à la crèche » peut sembler une facilité, un encouragement à la régression. Mais en fait, cela révèle surtout que Laurella reconnaît la Loi qui fait de ce lieu un recours possible. Ce n'est définitivement plus une punition ou une fuite : ce matin-là, elle ne veut pas être entendue, et les mots, les siens comme ceux

d'Éléna prennent le chemin du silence et de l'effacement. Sa présence aussi : elle ne disparaît pas, elle va s'atténuer, se mettre à l'abri du dialogue et du langage, dans le coin des petits. La manipulation de Laurella par le symbolique lui impose sa relation d'échange et de mise en contact des deux pôles : à son tour, Laurella manipule du symbolique. Laurella se retrouve à son tour, *comme n'importe quel autre enfant*, dans ce piège dont on sort grandi. Même si en l'occurrence, le piège l'aide à s'identifier à la situation qui nécessite d'aller à la table des petits ; elle se situe dans une échelle des valeurs et des noms. Ce que tout être humain a en commun avec autrui.

Et des fois, selon une scansion profonde que nulle autre instance que le sujet ne peut décider, ni surtout reproduire ou tenir pour acquise, il arrive que la « greffe symboligène » prenne :

> Nous organisons le travail en math de ce matin et prévoyons les différents groupes. Je m'aperçois que j'ai oublié Laurella. Elle est à sa table, tranquille et sans gêner. Je ne dis rien et l'observe un moment : elle se retourne et regarde attentivement le panneau de la correspondance… Je m'attends à ce qu'elle parte à sa place de petite pour y dessiner (les enfants de la classe, les correspondants… ce qu'elle fait depuis plusieurs semaines au moment des maths…)
>
> Elle se lève et vient me trouver : *« Je veux faire des nombres. »*

Le piège symbolique qui intègre le matériau existentiel et imaginaire de Laurella dans son circuit et dans son fonctionnement n'agit pas qu'au sein de ses limites spatiales, sociales et temporelles : c'est aussi un accueil des autres vécus et des autres situations qui sont prises dans la dialectique de la valeur et du langage.

La réalité de la classe ne change pas la réalité extérieure, mais elle change le rapport que Laurella entretenait jusqu'alors avec, par exemple, les autres institutions dans lesquelles elle était suivie. L'extérieur entre dans la classe, Laurella en parle, et du liant apparaît à la fois dans le langage et dans le rapport au monde de la petite fille. Un rapport qui, par ailleurs, enclenche sur un rapport à l'autre : Danny, autre enfant, d'un autre sexe, mais qui n'est pas complètement différent puisqu'ils vont ensemble au C.M.P.P. ; un autre grâce auquel Laurella affirme sa singularité par rapport à la classe, ce que montre leur complicité, et qui la démarque, témoigne d'un intérêt pour le regard d'autrui, autant celui de Danny que ceux « des autres ».

> À plusieurs reprises, et depuis quelques temps Laurella et Danny évoquent le C.M.P.P.aux « Quoi de neuf ? » : ils s'y sont aperçus… Laurella y a vu la mère de Danny… Les autres questionnent sur le C.M.P.P., Danny cite le docteur T. et tente d'expliquer ce qu'ils font. Laurella, quant à elle, ajoute : *« Avant, j'allais au* CAMSP. » Je les sens plus complices (échanges de regards, de sourires…). Ils se cherchent mutuellement.

Dans cette classe, Laurella n'est pas qu'intégrée, elle est respectée dans ce qu'elle a d' « extérieur ». Comme tous les autres.

Puisque l'épochè semble agir, « laissons reposer ». Et retrouvons Laurella deux ans plus tard.

« Aucune continuité régulière n'a accompagné ces deux années : entre chaos et cycles de crise, les progrès se font en dents de scie. Néanmoins, certaines choses arrivent à se fixer[1035]. »

La première année a été capitale, et les principaux progrès s'y sont enclenchés sur le plan de la relation aux autres (l'épisode de l'imprimerie, le travail en équipe, etc.) ; mais ils ne se sont pas inscrits, quelque chose semble les en avoir empêché. En effet, prenons le cas des mathématiques : certains repérages élémentaires sont impossibles à acquérir (la signification de « 3 », par exemple), alors qu'une hypermnésie lui permet de se souvenir de ce qui s'est fait ou dit six, dix jours auparavant, à la date exacte. L'inscription a pu se faire ailleurs : écrire son prénom, ou certaines paroles. Une des expressions de Mireille Perbal, comme d'autres enseignants P.I., pour expliquer qu'une ceinture de comportement n'est pas forcément liée à l'âge de l'enfant, est : « On peut être grand en âge, mais rester encore petit dans sa tête. » Elle l'a dit à propos de Laurella. Lors d'une punition d'un enfant à la récréation par une autre maîtresse, ne voilà-t-il pas que Laurella lui dit : « Mais madame, il a fait ça parce qu'il est petit dans sa tête ! » Ainsi, Laurella est capable d'entendre : peut-être s'agit-il d'un amalgame, mais l'essentiel est ce signe qu'elle intègre le sens de ce qui se dit.

Mais surtout, ce sont les progrès en comportement qui sont frappants. « Au début, je me suis demandée si les ceintures que j'avais mises en place étaient adaptées ou non. Puis j'ai utilisé la punaise dorée[1036]. » Peu

[1035] Mireille Perbal, entretien avec l'auteur (ainsi que tous les commentaires qui suivent, cités entre guillemets).

à peu, l'autre commence à prendre une présence dans son existence. Même si cela passe, au début, par une recrudescence des histoires : « Elle apprend à se frotter aux autres, et cela c'est important : ça devient possible, et ne crée plus forcément de crises trop graves. » On est loin de la petite effarouchée que trois adultes avaient peine à décrocher du banc…

À la fin de la seconde année, la Coupe du monde de football approche, et Oussam, un grand, propose lors d'un Conseil d'apprendre aux autres à jouer au foot. Il leur apprendra d'abord les règles, durant les récréations où, chef d'équipe, il reste avec des groupes de trois ou quatre autres élèves. Puis vient le moment de l'entraînement dans la cour, durant les séances de sport. Au printemps, un tournoi est proposé : Oussam l'organise, formant quatre équipes qui s'affronteront sur deux terrains. Et Laurella ? Oussam se rend compte qu'on ne peut la laisser seule, et l'intègre à une équipe — la sienne. Au début des entraînements, les limites n'existaient pas pour Laurella : la notion d'équipe ne signifiait rien, elle filait avec le ballon dès qu'elle l'avait en main, ne voulait plus le rendre, etc. Autant d'occasions de rigoler, de s'exciter, de courir — de s'éparpiller. Mais là, Oussam, le grand, lui pose des conditions. Arrive le jour du tournoi. Dounia, la copine de Laurella, est sur l'autre terrain : Laurella est tentée de la rejoindre sans cesse.

Elle va pour franchir la limite de son propre terrain.

« — Non ! »

C'est Oussam qui a parlé. Et Laurella s'est arrêtée.

« Moi, se souvient Mireille Perbal, je suis sur la touche. Je laisse faire Oussam, je n'interviens pas. J'observe. En je me dis que quelque chose d'énorme vient de se produire là. »

Mireille Perbal, sur le bord du terrain où les élèves obéissent à la Loi, à la leur, en y intégrant Laurella la petite psychotique, celle du banc de l'hôpital de jour…

> Le maître regarde vivre le peuple libre des enfants[1037].

[1036] Cette ceinture désigne un statut à part : l'enfant n'est pas situable par rapport aux critères communs, mais cela ne l'empêche pas de voir son statut signifié et situé. Laurella a par exemple le droit d'aller à la « crèche », lorsqu'elle sent qu'elle ne peut participer de la vie collective.

[1037] Vasquez, Oury, *De la classe coopérative à la Pédagogie institutionnelle*, *op. cit.*, p.243.

Je ne vais pas tenter de faire moi-même la monographie de Laurella ; Mireille Perbal est en train de l'écrire, et de rassembler cette histoire qui s'est passée il y a quelques années, dans sa classe de Saint-Denis, avant qu'elle ne prenne celle de Béziers dont on a déjà parlé[1038]. Loin de vouloir imposer une raison à ce qui n'est pour l'instant qu'un archipel de notes phénoménologiques, marquées au fil d'un journal de classe le soir même ou avec le recul des congés, je vais me contenter d'évoquer quelques points où l'on peut voir Laurella « infuser » dans ce milieu de la classe. Non que nulle hypothèse ne soit possible, au-delà de ces faits : au contraire, sans les hypothèses abductives quotidiennes de l'institutrice, sans son engagement en faveur de l'ouvert, ces faits ne seraient sans doute pas arrivés. Mais justement, c'est à leur auteur de faire état de ces hypothèses, de les écrire, les décrire et les analyser. Je ne peux, quant à moi, que continuer à proposer ma propre analyse de ce qui se donne à voir dans ces « vignettes » : la présence, autrement insaisissable, d'un Collectif. Et parler de ce qu'il faut bien appeler une aliénation de Laurella à la loi de la classe. D'une aliénation proprement praxique dans laquelle quelque chose de l'ordre du sujet est concerné.

2. Collectif et aliénation praxique

i. Aliénation praxique et aliénation macrosociale

Cette présentation du Collectif a débuté par le constat de la présence du sujet au sein du Collectif ; il est logique, étant donné que le Collectif est une action du milieu qui vise à agir sur le sujet, que la pression du Collectif soit présente dans la présence du sujet. Mais cette action ne saurait être traitée comme une aliénation positive : l'action du Collectif est elle-même négative. C'est l'étude de la vie culturelle qui étudiera comment, à travers l'ethos praxique, le trajet du sujet vers la parole se fait en relation dialectique avec le milieu et sa culture. Le Collectif exerce une action diverse sur le sujet : qu'elle passe à travers la place que ce Collectif tente de réserver au désir, ou bien par la présence de l'ethos praxique dans la parole du sujet, on peut parler d'une aliénation du sujet au Collectif. Il s'agit de l'aliénation proprement praxique. C'est d'ailleurs au titre de cette qualité aliénatoire, notons-le en passant, que l'on peut interpréter le recours par Oury au terme de « champ » pour désigner le Collectif.

[1038] Cf. « Le symbolique dans la classe », « Sacré praxique et respect du sujet ».

Tout d'abord, le Collectif présente les traits d'une force aliénante : inertie relative comparée aux changements de population dans le milieu, et articulation d'autres forces aliénatoires en vue d'imposer sa propre législation.

> Ce que nous nommons le Collectif est un ensemble qui obéit à des lois très particulières ; ces lois ne sont pas des lois de psycho-sociologie au sens habituel du terme ; le Collectif présente une inertie relativement indépendante des intentions de la population qui y séjourne. Nous l'avons souvent comparé à un ensemble transfini, c'est-à-dire à un domaine local qui surdétermine d'une certaine façon les événements qui s'y passent, mais qui, en même temps, intègre dans sa texture des vecteurs historiques contemporains (problèmes de l'État, répercussion des événements mondiaux, etc.). Cet ensemble fait pression sur les événements internes, cette pression est une forme d'aliénation sociale. Il est donc nécessaire d'avoir accès à cette sorte de « machine » pour pouvoir se dégager quelque peu de cette aliénation[1039].

Cette aliénation mérite le terme d'effet pathoplastique, lequel impose la mise en pratique de l'analyse institutionnelle.

> Il est évident qu'aussi bien le personnel que les malades sont soumis à ces forces et que la symptomatologie, aussi bien sur le plan pathologique que sur le plan normatif (rôles, statuts, fonctions, etc.), dépend de cette force aliénante. C'est ce que nous avions appelé, en adaptant un terme de Birnbaum : l'effet pathoplastique du Collectif[1040].

L'aliénation praxique travaille les autres forces aliénatoires là où la seule situation du champ macrosocial se contente de les laisser s'affronter. Le chapitre précédent a donné un exemple de cette articulation praxique, à partir de laquelle se met en place la qualité aliénatoire propre à une praxis, en étudiant la relation entre la loi sociale et la loi de la coopérative. Cette relation souvent problématique, en tout cas au début de la classe (cf. « Naissance d'une classe ») place l'adulte dans une situation conflictuelle où il remet en cause sa légitimité uniquement fondée sur sa fonction sociale au profit, non d'une démission totale de son autorité, mais d'une autorité fondée sur une loi commune à tout le groupe. L'adulte n'en reste pas moins le médiateur entre l'enfant et le monde, comme le lui demande la société. La contradiction vient lorsqu'il lui est interdit d'occuper véritablement une telle place, et lorsque, cette responsabilité lui étant échue, le pouvoir et la liberté qui doivent en rester indissociés sont confisqués, l'un et l'autre par la hiérarchie. « L'Isolement de l'instituteur urbain » est le texte d'une intervention de Fernand Oury au

[1039] Oury, « Quelques Problèmes théoriques de psychothérapie institutionnelle », art. cit., p.176-177.
[1040] Oury, « Quelques Problèmes théoriques de psychothérapie institutionnelle », art. cit., p.176-177.

Congrès mondial de la santé mentale, et date de 1961. Dénonciation de l'école-caserne, il éclaire encore une fois ce qu'Oury appelait le « scolastisme », c'est-à-dire les effets pervers des relations statutaires, imaginaires et économiques dans le champ éducatif, effets pathogènes sur le milieu des classes, les enfants et les adultes. C'est l'une des diatribes qui ont valu sa réputation à Fernand Oury d' « Ours des casernes ». Ce texte garde toute sa pertinence dans l'école actuelle où le scolastisme reste aussi présent, sous des formes changeantes et plus « libérales » (à tous les sens du terme, qui n'ont rien changé à sa réalité sordide, hormis ses apparences).

> Il m'est apparu que plus l'instituteur est responsable et libre, plus il demeure en contact avec le monde extérieur à l'école, plus il a de chances d'être — de devenir ou de rester — un adulte véritable, cet adulte dont la présence est nécessaire (et souvent suffisante) à l'action éducative.
>
> Un homme responsable et libre… dans un système bureaucratique où l'impuissance et l'irresponsabilité paraissent institutionnalisées !
>
> Je voudrais seulement insister sur un point : l'isolement sociologique et psychologique de l'instituteur urbain[1041].

Pourquoi une telle liaison ? Parce que, face à cette situation attaquant les liens que peut entretenir le sujet avec son désir, le recours généralement admis est le développement des liens avec un milieu rassérénant. Or, l'instituteur dans le monde urbain actuel est isolé du monde extérieur.

> C'est le milieu social qui permet ordinairement des compensations à l'isolement professionnel.
>
> Mais sur le plan sociologique, qu'est-ce qu'un instituteur en 1961 ? Un petit fonctionnaire. Le temps n'est plus où il apparaissait comme un lettré du village[1042].

« Le temps n'est plus » ? Et aujourd'hui, donc… Non content d'être isolé du monde extérieur, il évolue dans un milieu professionnel qui s'interpose quotidiennement entre son intention éducative et son action :

> En devenant maître d'école, le jeune prend l'habit. Il entre dans un rôle nettement défini, qu'il ne choisit pas ; rôle fortement déterminé par la coutume, l'idée du métier, et plus ou moins imposé.
>
> Le maître entre dans le bâtiment : il est isolé du monde extérieur.
>
> Face à des êtres humains, il va cependant chercher à établir un langage. Or, constamment, il a pour modèle un type de relation à sens unique, relation autoritaire entre le supérieur et l'inférieur, seule possible si l'on respecte la hiérarchie des personnages à l'intérieur de l'École.
>
> Et les enfants, adaptés à ce milieu, ont vis-à-vis du maître les conduites correspondantes toutes montées.
>
> Ce milieu, qui devait l'aider, s'interpose quotidiennement entre son intention éducative et son action[1043].

[1041] Oury, Pain, *Chronique de l'école-caserne*, *op. cit.*, p.215.
[1042] Oury, Pain, *Chronique de l'école-caserne*, *op. cit.*, p.215.
[1043] Oury, Pain, *Chronique de l'école-caserne*, *op. cit.*, p.216.

Notons au passage que ce texte, qui n'a pas attendu *Les Héritiers*, n'ignore rien, dans les recoins les plus fins de sa stylistique, de tout ce qui constitue en substance l'aliénation du champ macrosocial[1044]. À la nuance près que la position théorique et pratique d'Oury— pas scolastique : praxique— lui fait dépasser le seul constat ; c'est que son but est tout de même d'entrer dans la classe tous les matins et d'y vivre[1045]. Et l'*illusio* a beau être la règle qui permet aux acteurs du champ d'y évoluer et de se leurrer juste assez pour ne pas cesser de croire dans le bien-fondé de leur métier, la lucidité n'est tout de même pas réservée à l'objectivité des seuls sociologues qui se retirent de leur terrain après l'avoir disséqué. Le problème est que, lorsque l'on est praticien, disséquer n'est pas l'objectif prioritaire : c'est au contraire dans le souci de maintien en vie du milieu qu'ils mènent leur propre analyse de la situation, et qu'ils l'y ramènent. Dans le cas d'Oury, voici quelques pistes praxiques qu'il dresse à partir de son expérience, de sa présence singulière et technique dans la classe (qui, notons-le également, n'est pas fermée à l'apport de pertinence de la part de tous les champs d'analyse).

> (…) sont surtout bienfaisantes celles [les méthodes pédagogiques] qui lui permettent de sortir de son isolement en rétablissant des contacts humains normaux. Encore faut-il que ces méthodes ne se heurtent pas à d'insurmontables difficultés, ordinairement masquées par des conflits de personnes, sont essentiellement liées à des problèmes de structure administrative. L'école, auditorium-scriptorium perfectionné, n'a pas été conçue pour l'activité des enfants et n'a guère prévu les initiatives des subalternes.
>
> Cette question : une école, pour quoi y faire ? n'a pas été étudiée depuis longtemps et c'est bien dommage : elle détermine le reste.
>
> Ne serait-il pas possible dès maintenant d'analyser les différentes situations des enseignants, leur rôle, leur statut avant de proposer des solutions thérapeutiques ?
>
> Cette étude menée dans une perspective d'hygiène mentale et non dans celle d'un quelconque rendement scolaire, nous ne pouvons pas la faire seuls[1046].

Toute la relation éco-logique de la praxis est là, mais sans réduire la praxis à une région éco-intégrée à un champ plus large : elle est *aussi* un large champ de complexité, champ imposant la singularité de son

[1044] Je reviendrai précisément sur la question et reprendrai le débat avec les thèses de la sociologie des champs en temps voulu, c'est-à-dire lorsque la seconde partie de cette enquête interrogera la relation entre praxique et macrosociologique.

[1045] Bourdieu, lui, fera sa rentrée dans les situations quotidiennes avec les outils statistiques de la sociologie des champs (c'est ce qu'il est convenu d'appeler le dernier moment de sa théorie, même si ce genre de découpage est toujours artificiel). Dans ma position dubitative quant à l'utilité d'un tel engagement, qui n'a rien d'extraordinaire pour un acteur du champ intellectuel, ce n'est pas l'invalidité des postulats, résultats et propositions du sociologue qu'il faut lire ; c'est le constat d'une différence d'échelle des phénomènes. Il n'y a qu'à lire ce que devient un « programme éducatif » dans les conférences de Bourdieu pour se rendre compte que la lucidité sur les fonctions macrosociales et idéologiques de l'éducation risquent fort de n'apporter aucun outil efficace pour affronter les problèmes cruciaux qui se posent aux instituteurs face à la désaffection du sens et du désir dans les salles de classe.

[1046] Oury, Pain, *Chronique de l'école-caserne*, *op. cit.*, p.218.

organisation à ce qui évolue en son sein. Sans ignorer, au contraire, l'aliénation dans laquelle elle-même est prise, la praxis fait émerger une nouvelle relation aliénatoire, née d'un travail et d'un respect. Ce qui fera, un an plus tard, écrire au même Fernand Oury, à propos des fonctions paternelles de la classe et du rôle médiateur de l'adulte entre l'enfant et le monde :

> L'école peut-elle jouer ce rôle de médiateur ?
>
> C'est théoriquement son but.
>
> Elle l'atteint quand elle est équipée techniquement et idéologiquement pour accueillir ce que l'enfant apporte de l'extérieur, pour accepter, trier, clarifier, ordonner, utiliser la masse énorme d'information diverse déversée dans les oreilles et les yeux du XX^{è} siècle et faire de ce chaos une culture, quand elle peut aussi non pas tolérer mais favoriser les initiatives et les activités centrifuges des enfants (correspondances, enquêtes, etc.).
>
> Alors elle atteint ce but qui est celui du père : mettre une seconde fois l'enfant au monde en contact avec la réalité, en relation avec les autres hommes[1047].

C'est alors que l'aliénation praxique embraye sur l'aliénation sociale, en l'intégrant à son propre tourbillon. Le schématisme établi dans le seul objet de connaissance cède le champ au schématisme éthique, lorsque cet « objet » est lui-même réintégré dans une approche praticienne, approche qui fait de lui l'un des éléments, abstrait mais pas disjoint, de la praxis. Cet objet structuré autour d'un schématisme épistémologique est seulement un moment du déploiement de la praxis, c'est-à-dire un milieu vivant où du sujet (y compris dans l'agent de la connaissance) est, lui aussi, structuralement articulé à cette « objectivité ». Et cela, sans qu'en dernière instance de la théorie, l'objet d'étude, c'est-à-dire la praxis, ne soit détaché de ce sujet : la praxis n'est pas un champ macrosocial, le sujet en son sein n'y est pas un agent, son action n'y est pas une pure loi physique ou imaginaire ; cette loi et sa théorie, indissociables, font place à ce sujet : place négative, c'est-à-dire pure place de la contingence, prévision dont la seule approche est de préparer des schèmes de façon à pouvoir la rencontrer dans l'*experientia*, et non la régir dans l'illusion de l'*experimentum*.

> Comment définir notre praxis ? Maintenir une dimension *d'experientia* dans un système relationnel qui est l'étoffe de notre tâche quotidienne. Le quotidien et ses nuances les plus banales donnent à la trivialité un statut opératoire, distinct de *l'experimentum*, distinct de l'intersubjectivisme obsessionnalisant, distinct d'un gestaltisme mécaniciste ou d'une totalisation de la structure[1048].

[1047] Fernand Oury, « L'école paternelle », 1962, repris *in* Oury, Pain, *Chronique de l'école-caserne*, *op. cit.*, p.304.
[1048] Oury, « Notes et variations sur la psychothérapie institutionnelle », p.158-159.

ii. Aliénation au Collectif et discours

Cette aliénation passe également par le discours. En reprenant l'idée lacanienne que tout sujet vient au monde dans le grand Autre, Oury pose que le sujet entre dans le Collectif en entrant dans un « espace signifiant » correspondant au grand Autre de ce Collectif :

> (…) la question se pose des rapports entre l'inconscient du Sujet et le signifiant du Collectif. Il n'est pas question de dire qu'il y a là identité, mais nous pensons qu'il y a interaction et une certaine analogie de structure. C'est pour préciser ce genre d'affirmation, qui peut sembler abusive, qu'il nous paraît utile d'employer des concepts tels que le grand Autre de Lacan.
>
> De même que le Sujet vient au monde dans le grand Autre, nous pouvons dire qu'il entre dans le Collectif en se situant dans un espace signifiant qui est comme le grand Autre du Collectif. Chaque Institution a sa structure, son histoire ; nous assistons souvent à des manifestations qui sont de l'ordre de la répétition. Il existe une diachronie très spécifique qui conditionne ce que nous avons appelé l'historial de l'Institution. Chaque individu, qu'il soit égaré ou non dans ces chaînes symboliques, se trouve confronté à un système creusé par les événements et se rebranche sans qu'il le sache dans des voies symboliques quasi orthopédiques. C'est ce qui apparaît dans des phénomènes qui vont de la fausse reconnaissance délirante jusqu'à l'appréhension de la retrouvaille et de la sympathie ; c'est ce qui conditionne également ce qu'on appelle un style d'existence d'un Collectif particulier.
>
> Nous pourrions, par exemple, analyser les vocables qui sont en cours dans un endroit donné ainsi que la prégnance significative de certains lieux (ateliers, paysages, façons de se grouper, etc.). Le problème se pose de savoir si un signifiant local peut influencer l'équation fantasmatique des individus. A priori, nous serions tentés de dire que cet individu ne sera influencé que s'il est lui-même préparé à un tel accès. Autrement dit, s'il est accessible à ce qui l'entoure. Ceci peut paraître juste pour les individus névrotiques ayant été bien analysés, ce qui est relativement rare. Nous constatons que des sujets normaux, bien installés dans la vie, sont moins sensibles que d'autres aux effets de sens du signifiant local. Par contre, des schizophrènes, malgré des tableaux autistiques sévères, réagissent très finement aux changements de structures ; il n'y a pas là suggestion, mais privilège de la dissociation. C'est devant ce fait quotidien évident que nous avons pensé qu'il y avait quelque chose à articuler par là[1049].

On peut dire qu'un espace de langage propre au groupe double le Collectif : l'espace de langage n'est pas un champ transcendantal mais une surface sémiotique sur laquelle se positionne la valeur créée et symbolisée. Il en résulte une aliénation du sujet, dans les voies d'expression de sa demande, à cet ensemble symbolique propre au groupe et qu'Oury désigne du terme de « signifiant local ». On peut néanmoins se demander ce que signifie cette expression de « signifiant local » : j'y vois quant à moi l'une des limites d'une réflexion linguistique centrée sur le signe comme dyade signifiant/signifié. En effet, la localité du signifiant, si l'on s'en tient à une linguistique structurale, est presque une contradiction dans les termes ; à

[1049] Oury, « Quelques Problèmes théoriques de psychothérapie institutionnelle », art. cit., p.178-179.

strictement parler, ce n'est que dans le signe que se trouve la localité du signifiant. Autrement dit, parler d'un signifiant local, c'est désigner l'ancrage du langage dans de la matière : un signifiant est toujours lesté par un signifié, donc local. Ce que désigne en fait l'expression d'Oury, à mon point de vue, c'est plutôt ceci : d'une part, que la fonction du signifiant, elle, relève bien de l'aliénation anthropologique fondamentale au langage ; et d'autre part, que cette fonction n'est en soi qu'une abstraction, et qu'elle ne se noue que dans une dimension locale, et restreinte. La surface sémiotique et la valeur dont cette surface représente la matrice productrice forment la culture du groupe : son historialité, mais également toutes les autres dimensions, qui l'ancrent dans la localité de la praxis. C'est en cela que, pour ma part, j'insiste plus que ne le fait Oury sur le sémantico-culturel : la fonction du grand Autre n'est qu'à être ancrée dans lalangue, dans une langue, une culture, un discours.

> Chaque Institution a sa structure, son histoire ; nous assistons souvent à des manifestations qui sont de l'ordre de la répétition. Il existe une diachronie très spécifique qui conditionne ce que nous avons appelé l'historial de l'Institution. Chaque individu, qu'il soit égaré ou non dans ces chaînes symboliques, se trouve confronté à un système creusé par les événements et se rebranche sans qu'il le sache dans des voies symboliques quasi orthopédiques. C'est ce qui apparaît dans des phénomènes qui vont de la fausse reconnaissance délirante jusqu'à l'appréhension de la retrouvaille et de la sympathie ; c'est ce qui conditionne également ce qu'on appelle un style d'existence d'un Collectif particulier[1050].

La fonction du signifiant est universelle, le « style d'existence » du Collectif ne l'est pas. C'est même pour cela qu'il est un champ transcendantal *pragmatique* : plus que « particulier », je dirai qu'un Collectif est singulier ou n'est pas. La singularité de tel ou tel Collectif est une donnée à prendre en compte, surtout dans le cas où les sujets sont sensibles à ces variations de structures, très fines mais dont l'évolution agit, par pathoplastie, sur la symptomatologie de chacun. Cette singularité signe l'aliénation praxique, la distingue (sans la disjoindre) des types d'aliénation anthroposociales fondamentales que sont l'aliénation symbolique, l'aliénation macrosociale et l'aliénation inconsciente. Cette finesse structurale n'a pas forcément d'écho dans tout individu : ce n'est qu'en tentant de se situer au plus près de son désir, au sein d'une praxis précise, que l'individu pourra investir les structures de cette praxis avec toute l'interpénétration qui puisse exister entre Collectif et sujet.

[1050] Oury, « Quelques Problèmes théoriques de psychothérapie institutionnelle », art. cit., p.178-179.

> Nous pourrions, par exemple, analyser les vocables qui sont en cours dans un endroit donné ainsi que la prégnance significative de certains lieux (ateliers, paysages, façons de se grouper, etc.). Le problème se pose de savoir si un signifiant local peut influencer l'équation fantasmatique des individus. A priori, nous serions tentés de dire que cet individu ne sera influencé que s'il est lui-même préparé à un tel accès. Autrement dit, s'il est accessible à ce qui l'entoure. Ceci peut paraître juste pour les individus névrotiques ayant été bien analysés, ce qui est relativement rare. Nous constatons que des sujets normaux, bien installés dans la vie, sont moins sensibles que d'autres aux effets de sens du signifiant local. Par contre, des schizophrènes, malgré des tableaux autistiques sévères, réagissent très finement aux changements de structures ; il n'y a pas là suggestion, mais privilège de la dissociation. C'est devant ce fait quotidien évident que nous avons pensé qu'il y avait quelque chose à articuler par là[1051].

C'est à ce niveau le plus discursif que l'action du milieu semble être la plus prégnante.

> En première approximation, il nous a semblé qu'un tel signifiant — mais ce problème est généralisable et semble être un cas particulier de ce que nous appelons vulgairement l'action de la société sur l'individu — modifiait ce que Lacan appelle la Demande.
>
> Mais qu'est-ce que nous entendons par la Demande ? Ce concept de base de l'analyse est un concept, il ne faut pas tomber dans le ridicule de croire qu'on peut voir la Demande ou l'attraper. Phénoménologiquement nous n'avons à faire qu'au fantasme, or celui-ci, articulation du Sujet avec l'objet de son désir, est fonction d'un système pulsionnel dont la Demande est un facteur essentiel. À ce niveau de la pulsion, la Demande typifie le Sujet dans l'inconscient ; elle n'est pas demande de quelque chose — ce qui de le croire est le piège le plus commun du névrotique — mais Demande de rien. L'analyse joue à ce niveau. La modification du style de cette demande se marque dans un remaniement de la configuration fantasmatique et de ses dérivés (acting-out, symptômes, accès au signifiant de l'Autre…)[1052].

Mais « l'action de la société sur l'individu », dans le cas de l'aliénation de la parole du sujet à la culture de son groupe, se révèle sous un jour plus complexe, et ne peut se résoudre à une simple pression. Le Collectif, rappelons-nous le commentaire de Tosquelles à la pensée d'Oury, est né du refus de la vision simpliste des deux aliénations, sociale et psychique. Tout un travail dialectique entre tissu culturel et articulations de paroles singulières nous montreront ultérieurement la richesse de cette relation. Cette relation vive entre parole singulière et substance du contenu de la doxa dans laquelle le sujet propose cette parole resterait inarticulable si, à un niveau plus fondamental, le Collectif n'instaurait pas cette possibilité d'interpénétration, théorique autant que pratique, entre ce qui est de l'ordre du sujet et ce qui est de l'ordre de la structure. Les effets du transfini et de l'ouvert, principaux acquis du travail praxique des aliénations massives, deviennent les qualités de l'aliénation praxique elle-même.

[1051] Oury, « Quelques Problèmes théoriques de psychothérapie institutionnelle », art. cit., p.178-179.
[1052] Oury, « Quelques Problèmes théoriques de psychothérapie institutionnelle », art. cit., p.178-179.

Mais cette aliénation du sujet au Collectif ne se situe pas qu'à ce niveau structural. Il concerne également toute la relation éthique, au sens sémiotique et doxique du terme. C'est là que l'approche purement institutionnelle ne suffit plus, et que l'analyse sémantico-culturelle doit se porter sur cet espace étoffé qui se déploie, un volume respirable et occupable par une réelle vie de groupe.

> L'individu n'est pas quelque chose d'entier, de plein ; ni le Collectif. Quelquefois il est là sans y être ; il est resté saisi dans les événements qui ont précédé son hospitalisation ; ou bien une partie de lui est dans un lieu qu'il ignore encore. Ce qui va faire qu'il soit accueilli est d'une dimension autre que lui-même, mais qui, cependant, doit avoir une certaine résonance avec sa personnalité. L'accueil, ce qui accueille, est une fonction complexe qui doit effleurer le point d'éveil encore lointain d'un investissement possible dans le Collectif. Celui-ci met en question les investissements personnels de l'individu dans sa propre histoire ; ce processus existe toujours, qu'il soit réussi ou avorté. Donc cette fonction d'accueil dépend d'une certaine forme du Collectif : ou plutôt la forme de l'accueil est une sorte d'image projetée d'une structure profonde du Collectif.
>
> Cette rencontre entre un individu et le Collectif ne peut pas se poser en termes simples de la rencontre entre deux extériorités ; comme d'ailleurs toute rencontre. (…) il ne faut pas se laisser prendre à la lettre de la raison sociale, sinon on risque de passer tout à fait en dehors du champ de ce dont il s'agit[1053].

iii. Le Collectif comme champ aliénatoire praxique : l'autonomisation radicale de la praxis

Dans le parcours que l'on vient d'effectuer et qui décrit ce qui distingue l'aliénation praxique, il apparaît que c'est au Collectif que se rapporte cette aliénation. En effet, il serait impropre de parler d'une « aliénation aux institutions », ou d'une « aliénation aux médiations » (il sera peut-être plus juste de parler d'aliénation au discours ou à la culture du groupe : on en décidera dans les prochaines étapes de l'enquête). L'impropriété de l'application du terme d'aliénation tient à ce que le sujet ne s'aliène pas à de la matière organisationnelle en tant que telle : à travers les institutions, le sujet s'aliène au symbolique. Sans cela, si le sujet s'aliénait aux institutions en tant que telles, ces dernières deviendraient purement et simplement des idoles et on aurait à faire à une aliénation de type imaginaire. Et même dans ce cas, même à régime macrosocial, l'aliénation ne se fait pas aux idoles ni aux fétiches, mais au pouvoir réel qui s'y « cache ». Bref, on ne s'aliène pas à des objets ni à des choses, Aussi négatifs soient ces objets ou ces choses : avec eux, on entre en relation, on les/se dialectise, et c'est dans la qualité de cette dialectisation, symbolique ou imaginaire, que se décide le régime de fonctionnement de la relation entre le sujet et la situation

[1053] Oury, « Quelques Problèmes théoriques de psychothérapie institutionnelle », art. cit., p.175.

anthroposociale dans laquelle il est intégré. L'aliénation se fait à des champs de force et non aux présences qui sont la matière de tels champs. Le matérialisme conséquent de Marx est d'avoir su voir une certaine nature de l'aliénation derrière le phénomène même du fétichisme, et de dé-couvrir ce qui précisément faisait l'essence et l'efficacité de l'aliénation : sa force ne se peut activer que par la médiation d'objets, de choses. La notion de champ, cet artefact des sciences physiques visant à comprendre l'invisible attraction qui fait se comporter des éléments visibles, trouve toute la justification de son application dans les sciences anthroposociales de cette nature de l'aliénation. Je précise bien que cette application vaut à l'ensemble des sciences anthroposociales, car d'une part le domaine anthroposocial est intégré dans l'ensemble plus large de lois et d'être que représente la physis, et que d'autre part la découverte de Marx n'a pas empêché des limites dans l'établissement de son diagnostic quant à la définition d'une aliénation spécifiquement humaine. Pour reprendre ce qu'en disait Morin, il manquait à Marx le concept d'appareil pour développer pleinement sa théorie de l'État[1054]. Mais on peut également penser aux avancées que la bien nommée sociologie des champs a permises en ce qui concerne l'intelligence du régime macrosocial de l'aliénation — et en dépit de l'ignorance dans laquelle elle (se) tient (par rapport à) les autres dimensions aliénatoires. En effet, l'autre grand champ dans lequel la dénonciation des fétiches a fait des progrès décisifs, c'est le champ freudien : ce champ qui impose de prendre en compte, au-delà des objets de la pulsion, au-delà du principe de plaisir, au-delà même de ce que Freud a pu articuler dans sa métapsychologie, la « chose » lacanienne, le désir et le sujet dans toute sa négativité. C'est même ce champ qui, dans toute sa négativité, a amené Oury à parler d'aliénation transcendantale, pour bien marquer son irréductibilité à l'aliénation socioéconomique, et pour bien se démarquer des tendances du marxisme dominant d'alors (auquel Oury —pas plus que moi — ne réduit la pensée de Marx : il n'est de que de voir son articulation, lors de son Séminaire de Sainte-Anne de 2001-2002 : « Le Travail », des thèses du jeune Marx et des *Grundrisse* avec l'idée d'économie générale développée par Bataille).

[1054] Déjà cité où ?

Ainsi, le concept de Collectif, dans sa désignation comme « champ transcendantal pragmatique », naît dans le besoin pour Oury de mettre l'accent sur l'aliénation au champ de force du Réel ; mais il ne s'agit là que d'un ancrage historique et épistémologique, car l'importance de ce champ dans la structuration de la praxis se révèle bien plus complexe que sa seule ascendance freudienne. Le Collectif devient, dans la finesse et la complexité du schématisme qu'il implique et rend présent dans la situation, la condition de possibilité de toute praxis, en même temps qu'il en témoigne, j'estime que cette partie « machinique » l'a assez montré, de l'irréductibilité. Aussi, si jusqu'à présent, j'ai mis l'accent, dans sa désignation comme « champ transcendantal pragmatique », sur « transcendantal » et sur « pragmatique », il faut à présent mettre tout l'accent sur la notion du « champ ». Car c'est ce qui sauve la praxis de n'être qu'une situation d'aliénation idéologique quelconque, et c'est ce qui fonde à parler d'une aliénation proprement praxique, et donc à fonder la praxis en machinique[1055], c'est-à-dire en être, existant de façon autonome. Le Collectif : cette hypothèse abductive au départ ne représente *rien*, mais construit ensuite *quelque chose*. Et quelque chose dont l'émergence et le fonctionnement ne se peuvent appréhender que si l'on fait, également, une autre hypothèse : celle d'une distinction de régime entre ce quelque chose qu'est la praxis, et ce rien de praxique qu'est la situation macrosociale anonyme. À partir du moment où ce régime praxique prend une « réalité » dans les effets poiétiques qu'il permet de déclencher dans l'existence singulière des sujets, l'autonomie théorique de la praxis devient fondée.

Mais il y a plus, et ce plus marque la singularisation cruciale : la praxis se fonde à régime praxique. En effet, je l'ai évoqué dans le courant de ce chapitre, la question du fondement de la praxis n'est jamais concevable comme un acquis certain, et la notion de bien-fondé doit elle-même être comprise comme une dialectique permanente entre confiance et croyance, entre activité d'analyse institutionnelle et existence culturelle : on ne peut adéquatement penser une telle praxis impossible à fonder universellement qu'à régime praxique, c'est-à-dire en cessant d'intégrer la praxis au paradigme classique (basé sur le couple particulier/général) de la pensée, et en intégrant au contraire la pensée au paradigme complexe de la praxis

[1055] Tout comme la notion d'intégration avait permis de la fonder anthropologiquement.

elle-même. Ce paradigme complexe, à régime praxique, est basé sur la promotion d'une logique du vague et des singularités, lesquelles ne sont subsumées sous aucune généralité qui en assurerait l'unité ou la liaison, mais qui imposent et s'imposent entre elles un type de relation qui lui-même est une praxis singulière, etc. : on a vu ce point en évoquant le monisme radical qui définirait un champ praxique. Si nous arrivons à statuer quant à l'existence d'un tel champ, on peut dire quoiqu'il en soit, et dès à présent, qu'il s'agira d'un monisme de la singularité. Cette singularité, dans son irréductibilité au champ macrosocial, permet donc, finalement, de dire que chaque praxis est définie par un champ aliénatoire propre, local, qu'est le Collectif. Mais c'est bien en tant que champ que le Collectif joue ce rôle. Et c'est pourquoi, lorsque Jean Oury parle de « signifiant local », je préfère quant à moi bien mettre en évidence la dimension singulière et non pas particulière d'une telle localité : le Collectif n'est pas qu'une application d'un principe anthropologique « universel » ; le Collectif est un champ aliénatoire, il a en lui-même valeur générale d'espace de loi (au sens où une loi n'est pas plus ou moins appliquée dans le lieu qu'elle régit : ou elle y règne, ou elle n'y est pas présente) ; cet espace est singulier, et c'est ce qui fait que la notion de signifiant, bien que dénotant la fonction de langage, me semble insuffisante pour prendre en compte tout ce qui fait la « localité », l'étoffe du Collectif — et qui décidera de la substance du contenu du discours du groupe.

iv. La généralité symbolique de l'aliénation praxique

Explorons cette dimension du « général », telle que je viens de l'évoquer : c'est-à-dire non pas au sens où la praxis se réduirait à un principe général subsumant le particulier, mais au sens systémique, qui fait qu'une loi ne peut avoir de force qu'à la condition d'être pleinement présente dans tous les lieux où elle est sensée être efficace. Nous retrouvons ici la dimension symbolique de la loi, telle que le premier chapitre de la partie précédente l'a mise en lumière. Et là encore, on se rend compte que la complexité n'exclut pas la simplicité, mais l'intègre ; que la mise en place d'une singularité autonome telle que la praxis n'exclut pas une généralité de système sans laquelle il serait impossible de parler d'un principe organisationnel qui exerçât une fonction d'unification (au sein) de cette complexité. Nous sommes bien dans le registre du « Il

y a de l'un » lacanien, ce qui n'a rien d'étonnant vues les origines du concept de Collectif, mais qui témoigne néanmoins de la logique profonde qui guide la praxis. On va voir que cette généralité peut être à double tranchant : que la loi soit présente partout, c'est un atout lorsqu'elle l'est, réellement ; mais lorsqu'elle commence à être bafouée par endroit, c'est tout l'édifice praxique qui peut avoir à en souffrir. Mais pour saisir cette logique, qui annonce la façon dont les crises peuvent survenir, ébranler, voire emporter une classe coopérative, mais qui explique également en quoi la praxis de cette classe est plus résistante face à de telles crises que ne l'est une situation fonctionnant à régime macrosocial, resituons cette généralité symbolique.

On n'échappe pas au système symbolique et au tissu institutionnel, dont l'action joue sur notre hexis, et donc sur notre façon d'être. De façon quasi-automatique, dans le cas d'Aurèle qui témoigne que la valeur thérapeutique des identifications marche aussi sur les personnes qui sont en place de supports identificatoires. Rappelons-nous d'Aurèle : il avait, de par sa réputation (justifiée) de voleur, une place marginale dans le groupe. Mais, de son propre chef, il accepte de s'occuper de Richard « le clodo philosophe » à l'arrivée de ce dernier. Alors qu'il est de caractère rebelle à tout ordre établi, il occupe ainsi automatiquement un rôle de repère. Il prend une place de liant, dans le rôle d'aider un nouveau à s'intégrer dans la classe : une place qui souligne donc sa propre appartenance, malgré tout, à cette classe,à ses valeurs et ses signifiants. Du même coup, par cette identification à des traits symboliques de la classe coopérative, Aurèle signe son entrée dans le groupe. « Tant mieux. Là encore, je n'ai rien fait[1056] » dira Catherine Pochet : non, en effet. Ce sera le fait du Collectif que le groupe sera capable de maintenir, grâce aux institutions qu'elle leur a pro-posées quelques mois auparavant.

Le circuit du symbolique est un tout, on ne peut y échapper ni n'en accepter qu'une part en en rejetant ce qui nous gêne : c'est une régulation qui ne dépend pas du bon vouloir de l'individu, fût-il Maître, mais de la décision commune à l'ensemble des sujets. Seule la loi du groupe permet d'aller au-delà des dualités qui ne se peuvent régler au niveau des relations duelles entre « mois ». La prise du désir du sujet dans le

[1056] Pochet, Oury, *Qui c'est, l'conseil ?, op. cit.*, p.255.

tissu institutionnel, et de sa parole dans l'aire de discours du groupe, permet des fois de rattraper ce qui est de l'ordre du sujet et du sens, détruit par une ambiance ou un geste défectueux. C'est là l'efficacité de la machine fondée sur le bon fonctionnement du Collectif, qui sert même quand c'est la garante de la loi, l'enseignante, qui « rate le coche », comme va nous le montrer Catherine Pochet.

Lors du Conseil du 13 mars, une question est posée par Christine :

> « Où c'est qu'elle a été prise, la décision de monter les amendes pour les verts [les ceintures vertes en comportement] ?
>
> Le ton montre assez que Christine est sûre de son droit : toute décision vient du Conseil.
>
> Ma réponse frise la provocation : « Ici, ce matin, par moi[1057]. »

La décision de Catherine Pochet est à resituer dans son contexte. À cette époque de l'année, un besoin de réguler les discussions trop nombreuses minent l'ambiance de la classe, par ailleurs envahie par des dysfonctionnements minimes mais surajoutés (composteurs renversés à l'atelier imprimerie, etc.). Broutilles, détails ? Le genre de détail qui peut en tout cas fragiliser tout l'ensemble, à cause précisément d'un petit détail supplémentaire. La vigilance de la machine institutionnelle et du Conseil est là pour éviter ces glissements… comme le fait justement remarquer Christine :

> — Il faut tout dire au Conseil : si on est contre, nous !
>
> Présidente :— D'accord. Mais il me semble normal d'exiger davantage de ceux qui ont demandé à être considérés comme des grands. Travailler sans bruit fait partie du contrat pour être vert[1058].

Suit un échange dans le groupe où sont rappelés les règles, mais où le ton est tout de même à la moralisation, que ce soit à travers les interventions de l'institutrice, de Dominique (« Si on faisait pas de bruit, on n'aurait pas d'amendes ») ou de Cédric (« Un enfant de 6 ans a pas le droit de traverser la rue et un enfant de 10 a le droit. »). Résultat :

> P. Christine ?
>
> Christine. — Ça va[1059].

[1057] Pochet, Oury, *Qui c'est, l'conseil ?, op. cit.*, p.319.
[1058] Pochet, Oury, *Qui c'est, l'conseil ?, op. cit.*, p.
[1059] Pochet, Oury, *Qui c'est, l'conseil ?, op. cit.*, p.319.

Mais le fond de la vraie question de Christine est évacuée. Le titre que donne Catherine Pochet au résumé de ce Conseil est éloquent : « Moralisations abusives… et question primordiale ». Son commentaire après coup, ne l'est pas moins :

> Là j'ai loupé le coche. Si je décide n'importe comment, le Conseil n'a plus raison d'être et devient une parodie. Mettant en lumière l'illégitimité de ma décision sur les amendes, Christine réaffirmait l'existence du Conseil lieu de la Loi, origine de toute Décision commune. / Me sentant attaquée, au lieu d'accepter la critique du processus de la prise de décision, je détourne le propos sur la décision elle-même : « Il est normal d'exiger davantage, etc. », et je laisse prêcher les moralistes. Il me reste à faire plébisciter ma décision par une discussion illusoire. Le plus démocratiquement du monde, j'ai écrasé Christine et sa question gênante. Alors et alors seulement je lui redonne la parole. Que peut-elle répondre d'autre que : « Ça va » ? Acceptation ? Résignation ? Mépris peut-être : « Ça va comme ça : inutile de discuter avec des gens comme vous… » Je ne saurai pas : en laissant la parole, j'ai fait taire. Détruisant conseil et loi commune, quelques victoires de ce genre suffiraient pour faire un échec[1060]…

Ce qui se joue dans ces situations-là, ce n'est rien de moins que l'existence de la classe comme praxis. Et donc, automatiquement, celle de la pédagogie institutionnelle— la vraie : celle des classes, et pas celle qui survivra dans les livres en guise d'archive, celle qui est déjà en train d'atterrir au Musée, avec Saint Oury, Saint Freinet et « l'officialisation de nos méthodes (…) la pire des choses » (Freinet). C'est en prenant au sérieux la praxis, en la vivant qu'on la rend réelle ; il suffit de « faire semblant », d'être dans l'imaginaire et non dans le symbolique, de laisser fuir le sujet hors de la situation ou d'ignorer sa présence en son sein, pour que la praxis disparaisse (s'il était besoin de rappeler la précarité praxique, face à la solidité établie et bétonnée des institutions macrosociales). Le problème de fonder la praxis sur l'émergence du sujet, c'est de se retrouver désagréablement nez à nez avec… des sujets. Leur apprendre et leur rendre manipulable la trinité liberté-responsabilité-pouvoir, c'est les voir devenir eux-mêmes moins manipulables par des soi-disant droits divins et des décrets autoritaires « pour leur bien ».

Je m'empresse de préciser que je n'ai ni l'envie ni les moyens de juger l'attitude de Catherine Pochet, une fois faite cette erreur tactique. Ce qui m'intéresse, c'est de voir la logique de l'évolution de la relation entre elle et Christine, relation depuis le début connaît des « accrochages » à tous les sens du terme. Un conflit, un problème ne sont pas gênants en soi. L'éthique n'est pas un tribunal moral qui soulage ou accable un

[1060] Pochet, Oury, *Qui c'est, l'conseil ?*, *op. cit.*, p.319-321.

sujet louable ou fautif, mais une échelle adaptée au milieu. Grâce à cette échelle, on sent si la norme, l'ethos et l'humain, ont subi un revers ou non, à l'occasion d'un acte ou d'une parole. Prendre en compte l'éthique, ce n'est pas forcément toujours agir avec éthique, mais savoir juger précisément des moments où cette dernière est en danger. La perfection est un idéal, et sert la pratique et l'existence humaine précisément parce qu'elles, ne le sont pas, idéales. L'attitude de Catherine Pochet doit être à resituer par l'analyse praxique, analyse qu'opère le commentaire de la praticienne elle-même. Ce dont sa « conscience (de) professionnelle » sait reconnaître la valeur : ampleur et solidité de son travail, mais également gravité de la mettre aussi fortement en danger. Ici, le cas est sérieux en effet : la lucidité, autre nom de la pertinence (sur le plan théorique) et de la résistance à la frustration (sur le plan de l'Idéal du Moi), mène la praticienne à jauger le risque qu'elle a fait courir à sa praxis, à l'aune de l'heurt qu'elle a fait subir à l'un de ses sujets. Son but est non pas d'effacer l'acte raté, mais d'analyser ce qui s'est passé pour tenter de rattraper ce qui est rattrapable par la suite. Ce circuit praxique entre l'analyse et la situation n'est pas qu'un circuit transcendantal où une immédiateté, voire une réciprocité entre des moments purement abstraits donneraient une interprétation machinique à chaque problème rencontré. Cette non immédiateté peut bien sûr se matérialiser par la durée que nécessite bien souvent la prise de recul de la praticienne par rapport à la classe, le fait d'en discuter avec « un tiers », et surtout d'en tirer une analyse qui deviendra un outil permettant de pouvoir répondre à une situation semblable… lorsqu'elle se représentera. Ainsi, il eût peut-être été vain de revenir immédiatement sur l'affaire. Quoiqu'il en soit, Catherine Pochet a préféré profiter de l'efficacité de la machine-classe, en recourant à ses dispositifs qui peuvent agir de façon structurale, et respecter le rythme de la vie du groupe. Elle a ainsi pu attendre que le Conseil du 20 mars rende opportun, à l'occasion d'une discussion, quelques « Ajustements [et] Gouttes d'huile… » :

> Intéressante aussi l'intervention de Karim : « La maîtresse, elle propose maintenant. Elle le dit pas n'importe où comme pour les amendes des verts, l'autre jour. »
>
> P. — C'était une erreur de ma part.
>
> (Je rentre dans la légalité !)
>
> Récréation[1061].

[1061] Pochet, Oury, *Qui c'est, l'conseil ?*, *op. cit.*, p.325.

L'intégration de l'institutrice dans la praxis est ici magistralement montrée par l'échange d'une adulte et d'un enfant. Avoir su reconnaître la faille de sa réaction *une fois*, l'autre jour, puis tenter de rattraper le coche *à la bonne occasion suivante*, tout cela ne serait rien sans l'action de la machine qu'elle a mis tant de mois à instaurer avec la participation progressive du reste du groupe. Ce qui évite à la classe d'être détruite avec une telle péripétie, c'est la qualité du niveau de vie institutionnelle atteint, autrement dit ce qu'a permis le métier de l'institutrice. La qualité de la classe se voit à l'absence d'hémorragie des émotions : ceux qui ne sont pas pris dans une qualité de relations mitées par la rancune et la « réaction » deviennent pour l'occasion les instances médiatrices qui permettent de réparer le filet institutionnel, de rétablir la parole, la communication du sens, et donc le fondement de la loi et de ses sujets. L'intervention de Karim, pourtant le « Saint-Just » du groupe, par son allusion qui rappelle un défaut isolé mais pour immédiatement souligner par contraste la pérennité partout ailleurs de la loi du Conseil, marque la refondation de l'autorité du sujet Catherine Pochet aux yeux du groupe. Par la nomination d'une erreur, et si le sujet reconnu responsable par le groupe accepte une telle nomination, alors le groupe, « nous » acceptons que ce sujet, la valeur de sa parole et de ses actes réintègrent l'ordre de la loi commune. À la dette symbolique, faite d'une erreur touchant à la loi, répond une amende symbolique, qui passe par le langage : « Mettre des mots sur les choses »… Cette remarque de Karim fait d'elle, encore plus qu'auparavant, un sujet de la praxis : dans une situation qui le nécessite, elle est resituée au nom de la Loi de la classe, et non plus en tant que représentante imaginaire d'une morale extérieure et indiscutable par le Conseil, place piégée dans laquelle elle s'était elle-même enfermée. Et c'est un autre sujet de la praxis, un enfant, qui lui permet cette « rentrée », cette réintégration dans le circuit praxique, dans lequel son attitude peut être jugée, c'est-à-dire resituée dans un échange. L'articulation du sens peut se faire, quand ne rien dire n'aurait fait que créer un refoulement. Le « ! » sonne presque comme un « Ouf ! », un « Merci Karim » : je vois, par ce mot émanant de cette classe, qu'elle n'est donc pas morte, puisque l'on se permet de me juger, moi Catherine, au nom de la Loi de tous, vous m'acceptez à nouveau dans votre univers de valeurs, malgré ma sortie de la règle du jeu !

Encore une fois, tout est question de statuts : Catherine, la maîtresse de Christine, dit merci à Karim, qui médiatise leur conflit grâce aux institutions qui furent pro-posées au groupe par Catherine Pochet, institutrice de Pédagogie institutionnelle. La gestion symbolique de l'affaire désinfecte autant que faire se peut les risques de gangrène imaginaire. Pour le coup, pas de moralisation de l'individu Catherine Pochet de la part des enfants, qui montrent au contraire qu'ils se reconnaissent des sujets de la loi, et à qui, grâce précisément au repère de la loi du Conseil, « on ne la fait pas ». Message dont résonne le « Ça va » de Christine. Le « Ça va » reste tranchant dans le souvenir de Catherine Pochet, l'être humain. Sauf que, à la différence d'une enseignante prise dans une telle relation au sein d'une classe ordinaire, la classe coopérative lui reconnaît le droit de l'être, humaine. Donc imparfaite. La classe a fait son travail et pris le relais de la responsabilité éthique, autorisant l'être humain à devenir faillible. Ce qui ne l'empêche pas, bien au contraire, d'être attentif à tant d'autres choses par ailleurs. Mais la classe transformée par les Techniques Freinet et la pédagogie institutionnelle devient praxis, et cesse de reposer sur les seules épaules de l'enseignante. C'est bien pour cela que c'est la praxis, et non « l'Enfant », « l'Instruction », « la Citoyenneté » ou quelque autre obsession de mode ministérielle, qui est l'objet autour duquel elle « centre » sa pratique.

Mais en ce qui concerne Christine, Catherine Pochet a-t-elle trop tardé ? Lors du même Conseil, Sébastien dit : « Christine note des choses » (pendant le Conseil). Christine répond alors que c'est pour s'en souvenir (ce qui est tout à fait dans la lignée de son intérêt pour les rouages du pouvoir, depuis la première et fameuse question qu'elle avait posée : « Mais qui c'est, l'Conseil ? »). La Présidente (Catherine Pochet) lui répond alors :

> Le cahier est à ta disposition sur le bureau. Avant le Conseil, tu peux inscrire à l'ordre du jour. Après, tu peux recopier ce que tu veux. Mais pendant la séance je crois que prendre des notes t'empêche de participer[1062].

La praticienne, le soir, note ceci :

[1062] Pochet, Oury, *Qui c'est, l'conseil ?*, *op. cit.*, p.323.

> Christine ne semble qu'à demi convaincue. A-t-elle encore confiance dans le secrétariat de cette Mme Pochet qui se permet de prendre des décisions hors Conseil ?
>
> Décidément, avec Christine, j'ai loupé le coche…
>
> Une déchirure quelque part ? Je n'arrive pas à rattraper les mailles[1063]…

Tout serait parfait si la concorde régnait d'emblée, si tout conflit se finissait dans un *happy end*… mais on ne rêve pas la pédagogie, on la vit, on la fait, avec les réussites et les échecs. Dans une classe coopérative T.F.P.I., ce qui peut être fait ou raté sur le plan personnel a de sérieuses chances d'être rejoué à un autre niveau : au niveau du groupe et de la vie institutionnelle de la classe. C'est même pour cela que, comme on l'a dit, la Pédagogie institutionnelle n'est pas centrée sur qui que ce soit, mais sur une dimension : le sujet. Elle est donc aussi faite pour prendre en compte sérieusement la précarité de l'individu, et tenter sérieusement de construire des chances de désaliénation réelle à partir de ce donné humain. Christine et Catherine ont bien d'autres occasions pour faire du bon travail, et laisser le temps et les progrès personnels permettre de « mettre de la distance ». Alors, il sera possible de remailler ce qui peut l'être[1064].

L'important pour cela est que la classe tienne bon durant la crise, comme repère. Ce en quoi croit Fernand Oury, au moins :

> Tu ne comprends pas ce qui se passe ? Et après ? Tu te figures que le psychanalyste comprendrait davantage ?
>
> Nous ne sommes pas en classe en position d'analyste et nous n'avons pas— Dieu merci !— à jouer les farfouilleurs d'inconscient. Au scandale de tous, en ce qui concerne la prévention et la cure des névroses (et des psychoses parfois), je fais confiance à la classe institutionnelle. Monographies à l'appui. Or, à ça, tu ne crois pas vraiment.
>
> C.P.— C'est vrai. J'y crois moins que toi[1065].

Le groupe-classe est un milieu culturel, au sens plein du terme : la réponse de Karim n'est pas due au hasard. L'aliénation au Collectif et au discours du groupe de la parole d'un de ses sujets n'est pas un vain mot. Au début de l'année, lors des premières adhésions des enfants au fonctionnement de la classe, l'interrogation de l'institutrice était :

[1063] Pochet, Oury, *Qui c'est, l'conseil ?*, *op. cit.*, p.323 & 326.

[1064] Si toutefois le temps administratif le permet : rarement les classes de niveaux autorisent une action prolongée du milieu institutionnel sur l'enfant, durée qui seule explique, dans beaucoup de cas, l'efficacité de la machine sur le rapport de l'enfant avec son propre désir.

[1065] Pochet, Oury, *Qui c'est, l'conseil ?*, *op. cit.*, p.298-299.

> Ils commencent à exister dans la classe, pour/par les autres, nécessaires et responsables.
>
> Exister pour/par l'autre avant d'exister pour soi. Rien d'original. (…) Resterait à vérifier qu'ici « la mère » ce n'est pas le maître mais la masse des autres. Délivrée de toutes sortes de tâches et de responsabilités mineures, moi aussi je peux exister, vigilante, disponible, présente, pour tous[1066].

Cet incident et la façon dont il est dialectisé par la machine-classe devrait la rassurer. Les enfants réagissent en sujets de la loi de la classe. Mais il n'y a pas qu'eux à être des sujets de la loi, et il faut se rappeler la genèse d'une classe coopérative pour bien comprendre pourquoi l'aliénation à la loi du groupe n'est pas qu'un jeu aux yeux des enfants qui verraient l'adulte s'en extraire alors qu'il les inviterait à y patauger (c'est même ce point de faille dans la confiance dans la loi que Catherine Pochet se reproche d'avoir touché, non pas dans le vécu de tout le groupe, mais au moins dans le vécu de Christine). L'institutionnalisation des relations concerne aussi l'institutrice : elle fait partie du groupe, car ce dernier en s'organisant la rend à son véritable travail au lieu de s'occuper de tout ce qui peut être pris en charge par l'ensemble des enfants. Le pouvoir se partage : encore faut-il supporter cette frustration, et décider de descendre de l'estrade : en cela, le statut de l'instituteur change.

Du point de vue systémique de l'intégration de la praxis au champ social, les conséquences que l'on pourrait en tirer n'ont peut-être pas fini de rendre invisible, non-catégorisable, supportable, le constat de fait qu'imposerait la praxis à toute analyse sérieuse émanant du champ du pouvoir macrosocial.

C'est ce que peuvent donner à penser, dans leur paradoxalité subversive, parce que non contestataire, l'ensemble des fragments d'un discours pédagogique ou psychothérapeutique qui ont scandé ce parcours à travers la machine-classe. Une scansion qui n'est pas qu'une illustration, un émaillage élégant mais surfaciel : dans la pâte de ce parcours ici retranscrit, ces fragments sont comme les grumeaux qui résistent au lisse de l'Idéal de logicisation qui continue de guider tout acte d'écrire et de penser. Dans leur irréductibilité au polissage, ils restent la présence, au sein de l'ouvrage, le rappel de la négativité fondatrice sans laquelle ces propos n'auraient aucun objet ni, au sens strict bien qu'encore inexploité en cet état de

[1066] Pochet, Oury, *Qui c'est, l'conseil ?, op. cit.*, p.54.

l'enquête, *aucun lieu d'être*. C'est là encore se rappeler à la dialectique négative : tout objet force la pensée, et garde pour elle son allure de Horla.

Fragment d'un discours psychothérapeutique

Ne désespérez jamais. Faites infuser davantage.

Henri Michaux
« Tranches de savoir », *Face aux verrous*

La psychothérapie institutionnelle et la pédagogie institutionnelle, c'est la même chose[1067].

*

L'inconscient est là. Présence singulière dont l'efficace se heurte aux ratiocinations bavardes et psychologisantes. Ma présence : un point et une surface.

Ce point d'où je me vois apparaître dans l'autre sans en déformer l'image. Redondance minimum de moi-même qui me permet d'apparaître dans la proximité extrême d'une distance infinie. Être le lieu d'où l'on entend. Accueil de l'autre, de son corps, de son discours. Point de contrôle du transfert ; non pas transgression mais réversion permanente.

Tout ceci peut apparaître occasionnellement comme une ligne d'humour, une limite articulable sous forme de coupure : coupure qui donne le non-sens de l'interprétation. « Suspens » qui fait travailler le temps dans ses articulations logiques, jouant de ses différents registres : comprendre, voir, conclure. Dialectique du moment et de l'instant.

Ainsi se dessine dans l'invisible une texture sous-jacente du réel, soutenant la complexité indénombrable de la réalité.

C'est ainsi que peut se poser le problème souvent obscur « d'être là », à son poste de travail, dans une vigilance efficace. C'est à partir de là que peut se déterminer le concept de « réunion », instrument essentiel de tout Collectif.

(…) revenir à ce point si énigmatique (…)[1068].

*

À travers l'apparente et solide architecture hiérarchique, comment saisir cet être particulier dans lequel nous nous agitons : le Collectif ? Ensemble transfini qui délimite un système clos : celui de notre langage local, de notre praxis quotidienne. Comment passer outre cet échafaudage gigantesque, tout investi d'honneurs et de fonctions, dans lequel les officiants sont branchés, estampillés, collés par la viande de leur avenir fonctionnarisé ? Figures obscènes d'une pyramide humaine qui compose ordinairement l'architectonie hospitalière. Où sont les « soignants » et les « soignés » ? Que puis-je faire pour que mon ordonnance ait quelque validité ? Quels sont les leviers, les manettes, les boutons que je dois toucher pour

[1067] Jean Oury, entretien avec l'auteur.
[1068] Oury, « Notes et variations sur la psychothérapie institutionnelle », p.154.

que cette machine ne soit pas oppressive ? Comment penser, où, devant qui, à quel moment, avec quoi, pour que ma petite machine cérébrale puisse avoir un quelconque efficace ? Qu'en est-il de la « superstructure » et de son articulation avec ce que nous voulons faire d'efficace dans un vecteur thérapeutique ?

« Caisson noir » de notre pratique qui exige l'application d'un système d'opérateurs ; « je » n'a de sens pour le Collectif que s'il est situé dans un champ stratégique. Son rendement exige la mise en place fonctionnelle de sa Spaltung ; topologie particulière qui dessine des zones de perpétuelle réversion, sources d'une praxis spécifique, qui articule inconsciemment chaque sujet co-présent dans un réseau symbolique ; chaînes signifiantes enchevêtrées dont la variance est ce qui est en question dans la nécessité de notre présence[1069].

*

Telle est la machine. Le pratico-inerte ; l'inertie des systèmes du groupe ; l'entropie massive des entreprises du discours en groupe. Qu'en est-il de l'Autre et de mes semblables ? Je suis saisi dans un scénario de l'Olympe. Je m'y suis fourré dans ce Collectif. J'y travaille et j'y parle. Je sublime ; j'opérotropise. On me dicte mon désir. Je n'y comprends rien. C'est tant mieux. Il ne faut rien comprendre. La sublimation est une sorte d'aliénation. Je meurs dans la parole ; et je m'abrutis dans le travail. Je suis plein de tics. La couleur locale me colle à la peau. Je suis tatoué par le Collectif. Quand « je » parle, c'est un peu « nous ». J'ai peur de m'entendre dans les autres qui me parlent. J'ai beau déprimer, paranoïder, compulsionner, je suis marqué, castré, violé, fendu. Je suis fier de ma fêlure. Éthique d'ancien combattant qui a enfermé Narcisse dans la morgue. Et le soir, à la veillée, on se raconte les exploits d'outre-temps. Le signifiant concasse le temps ; pulsions partielles du désespoir. L'entrée dans l'existence ; la peccabilité ; l'angoisse ; l'intérêt de ce monde-ci. Le sérieux de la Chose institutionnelle et ses petites antennes recourbées qui vous chatouillent l'âme au bon endroit pour vous empêcher d'être trop salauds[1070].

*

Chaque jour, refaire sa place dans le monde. Faire le tour de son champ et réciter la table des valeurs. Qui m'a débarqué ici ? Qui suis-je ? Le « Collectif » est là ; la nuit est pleine d'une présence ; le silence manifeste cette chose extraordinaire, toute ramifiée et souterraine. Le jour nous divertit et nous met sur nos petits rails quotidiens. On oublie. Les gens s'endorment en s'agitant ; ils parlent comme des somnambules. Il faut les réveiller régulièrement, afin d'assurer une petite vigilance. Mais le réveil vient quelquefois d'ailleurs. Comme la grêle qui tue la récolte. Tout est à recommencer dans la solitude de ses semblables. Rien ne parle et l'insolite se tient caché derrière des masques conventionnels. Chacun arrive avec son morceau de choix : la tête, le ventre, le pied. Tentation de se laisser aller au mythe d'une recollection totale. Mais il n'y a pas de grand corps du groupe. Simplement un treillis de choses qui s'articulent, se touchent, se chevauchent, s'effacent. Sorte d'anti-chose qui donne un certain air, un certain ton, une certaine atmosphère. Comme la chanson d'une langue maternelle. Langage local dont je ne reçois que des fragments éclatés. Significantisations évanescentes qui se parlent dans les rêves ou les idées obsédantes. Écouter les délires des paranoïaques ; les phrases toutes nues des schizophrènes ; se couler dans

[1069] Oury, « Notes et variations sur la psychothérapie institutionnelle », p.158.
[1070] Oury, « Notes et variations sur la psychothérapie institutionnelle », p.156.

> les canaux obscurs pour y fixer des points de voyance. Petits voyages d'agrément dans des régions orphiques. Dédales en miniatures qui vous travaillent l'humeur et le caractère.
>
> Par où suis-je là ? Suis-je enrôlé dans la Nécessité ? Petit soldat de la coutume hospitalière, j'ai ma petite ligne de conduite qui m'empêche de fuir. Et je me laisse prendre par la Bête collective. J'en suis. Elle me fonctionne et je la fonctionne, je saisis des autres en j'en arrache Autrui. Je cultive l'ambiguïté des rencontres et je marche sur des arêtes vives ; je construis des radars et j'écris mon code. Phrases énigmatiques qu'une main invisible trace dans l'encadrement des fenêtres. Points de butée de notre ardeur ; obstacles étranges qui nous donnent la limite. Marécages autres, gestes qui s'accomplissent dans des scénarios monotones, hystérie des chaleurs en groupe, illusions de la compréhension collective. Sainte Répétition est là qui vous menace de son Histoire et de ses stéréotypies. Elle a son cortège de servants, ses petits adorateurs anonymes, des habits tout prêts pour de nouveaux spectacles. Les nouveaux venus se glissent insensiblement dans les vieilles défroques et se mettent à jouer des drames anciens. Rien n'y manque ; le ton, la façon, la passion. Marionnettes naïves et charmantes qui s'abîment dans la mort. La Raison est là qui veille avec ses formules, ses encaissements, ses petites recettes. Elle devient stratège dans un champ de bataille imaginaire. L'eau continue de couler sous ponts. L'Histoire se fait. Mais qu'est-ce qui reste ?
>
> Sédiment sur lequel tout repose ; matériau réel du Collectif ; zone d'arrimage des structures ; point de causation des phénomènes quotidiens ; dimension historiale des existences fugitives. C'est ce reste qui doit être en cause dans toutes nos opérations de groupes. C'est lui qui doit diriger nos itinéraires, sceller nos systèmes de demandes, valider nos stratégies[1071].

Comme en témoignent ces textes admirables, la scansion profonde qu'ont imprimée à ce parcours tous ces fragments d'un discours pédagogique ou psychothérapeutique n'est pas sans rapport non plus avec le rythme intime, propre à chaque sujet. Un rythme qui par conséquent concerne aussi, et parmi d'autres, le sujet qui a effectué le parcours de cette enquête à travers les classes coopératives T.F.P.I., qui s'est lui aussi laissé imprégner, et a infusé dans ce milieu. Un sujet qui doit donc à présent interroger, en toute (volonté de) rigueur, sa propre aliénation à l'objet de son discours.

Paris, avril-septembre 2003.

[1071] Oury, « Notes et variations sur la psychothérapie institutionnelle », p.156-157.

3. Un sujet parmi d'autres (fragment d'une analyse praxique du discours)

> Pourquoi parler de moi? N'est-il pas décent, normal, sérieux que, lorsqu'il s'agit de science, de connaissance, de pensée, l'auteur s'efface derrière son oeuvre, et s'évanouisse dans un discours devenu impersonnel? Nous devons au contraire savoir que c'est là que triomphe la comédie. Le sujet qui disparaît de son discours s'installe en fait à la Tour de Contrôle.
>
> Edgar Morin[1072]

> Je me suis toujours estimé privilégié d'avoir poussé parmi ces gens-là. Les histoires de personnalité, de profil psychologique m'ont toujours fait rigoler. Mettez le plus passif, le plus abîmé des êtres dans ce genre de constellation et laissez infuser : le grain de poussière restera grain de poussière, mais vivra comme une étoile.
>
> René Laffitte[1073]

Un travail en analyse du discours frayant avec la notion de sujet ne saurait tout de même prétendre sérieusement éluder la question de son propre énonciateur. Je ne vais pas pour autant parler « de moi ». Ce serait donner ma biographie, c'est-à-dire une captation imaginaire de plus, et cela n'intéresse en rien ce travail. Et encore moins ceux qui l'ont lu, ou qui en liront la suite…

Mieux vaudrait parler d'un « Je ». C'est-à-dire poser une question : « Qu'est-ce qui s'écrit ici? »

Cela ne concerne ni le thème de mon discours, ni sa thèse, mais sa *méthode*, son chemin. À savoir : « Qui écrit ? », « Pourquoi l'écrire ? » et « L'écrire pour quoi ? »

[1072] Edgar Morin, « L'Esprit de la vallée », introduction générale à *La Méthode I, La Nature de la nature*, Paris, Seuil, 1977, rééd. Points, 1981, p.24.

[1073] René Laffitte, « La Fantaisie de Ravachol », *Contes distraits et nouvelles de l'après-histoire*, Paris, Publibook, 2002, p.94.

Qui ? Un analyste du discours qui utilise ses instruments de recherche, à la recherche d'une notion appelée « sujet d'une praxis et de sa culture ». Plutôt qu'un objet, cette recherche se donne donc un terrain : le discours de la Pédagogie institutionnelle.

Du *qui*, on glisse alors vers le *pourquoi*.

Ce *pourquoi* ne peut lui-même se distinguer d'avec un « comment », car ce qui est entrepris ici n'est pas qu'une analyse historique + technique + sociologique + etc. C'est aussi l'archéologie culturelle d'un sujet : la mienne.

J'ai été élève dans une école Freinet du C.P. au C.M.1., puis un C.M.2. qui pratiquait la P.I. et les Techniques Freinet. Dans cette dernière classe, j'étais responsable du Journal scolaire et des craies, entre autres. Apparaîtrai-je alors suspect d'un vain sentimentalisme, source à coup sûr de partialité ? Vu ainsi, il y a bien pire : j'entretiens le rapport le plus étroit avec l'un des praticiens P.I. — en la personne de mon père, René Laffitte. Sans parler d'autres praticiens et praticiennes que je côtoie, sans pour autant me prétendre faire partie de leur profession. Enfin et surtout, j'ai puisé depuis mon plus jeune âge à ce corpus d'outils, afin d'apprendre à voir, à entendre, et à parler.

Deux types de lecteurs ont d'ores et déjà levé leurs mains au ciel. Celui qui, considérant mon entreprise avec sympathie, me voit tendre le bâton pour me faire universitairement battre ; et celui qui entrevoit déjà mon embourbement dans mes partis-pris. La première attitude ne doit pas m'étouffer, la seconde propose une critique superficielle. Mais toutes deux n'en sont pas moins utiles à considérer.

Mon passage dans une classe T.F.P.I. en tant qu'élève[1074] marque un attachement à un stade où j'ai cru, et pu grandir. La « conscience » que j'ai pu retirer d'une telle expérience n'est pas celle du participant à une noble cause — à dix ans, on a rarement la fierté historique d'être « un bon élève P.I. »… Je me sens plutôt

[1074] Il est évident que cette expérience ne saurait être confondue avec ce que l'on appelle l' « observation participante », que j'ai également pratiquée durant plusieurs années. Toutes deux donnent lieu à deux relations à la classe T.F.P.I. : la seconde est plus « anthropologique », mais la première, plus sauvage, représente de fait un court-circuit de la relation « scolaire » du chercheur à son objet, pour reprendre le terme de Bourdieu. L'entre-deux n'est pas stable, mais parfois producteur de sens.

attaché à une époque où, comme à d'autres, il a fallu pour grandir serrer les dents et les poings, résister à des frustrations et à des peurs. La seule différence est qu'alors, une loi que je reconnaissais et en qui j'avais confiance a pu entériner mon accroissement d'être en me donnant, le temps et l'espace d'une classe, les libertés, les charges et les pouvoirs d'une ceinture bleue en comportement. La loi dans l'école n'était plus la juxtaposition d'une classe où l'on me distribuait des bons points et d'une cours de récréation où cet acquis de bonnes notes et de devoirs consciencieux, une fois rangés au fond du cartable, ne garantissait nullement ma sécurité et ma tranquillité. Voilà que je pouvais devenir à la fois plus fort, plus efficace et plus utile : ensemble, les trois buts faisaient enfin du sens. Le petit garçon apeuré pouvait devenir responsable, et plus seulement bon élève. Grandir.

La présence de mon propre père dans mon champ d'étude ? Malgré les apparences, c'est peut-être l'écueil le moins dangereux. Mon archéologie ne se veut pas une hagiographie ou la défense d'une Cause, mais la recherche d'un sens et de son fonctionnement. Qui plus est, tout travail sérieux en Sciences humaines fait toujours connaître au chercheur une grande proximité avec le monde qu'il apprend à connaître. Quel qu'il soit, quoi qu'il signifie pour nous au départ, l'autre nous happe. C'est du moins une condition nécessaire pour trouver du sens à « ce qu'on fout là », pour reprendre un terme déjà rencontré. Mais aussi happant soit-il, ce même autre finit toujours par nous ramener à nous-même, ce qui n'est ni le plus agréable ni le plus facile à gérer. Bien sûr, il peut-être risqué de se faire surprendre par cette proximité inattendue. En ce qui me concerne, j'estime qu'elle était plus que repérable… Et à bien regarder, les surprises que m'ont réservées les retours de l'ancestral et des signes résonnant dans mon arrière-pays, n'ont pas été moins nombreuses ni plus faciles à gérer dans le cadre de mes autres études sur le sens, consacrées à la littérature de la fin du Moyen-Âge et de la Renaissance. Une prise de recul doit toujours permettre le recours à nos instruments de recherche.

« Prise de recul » ne veut pourtant pas dire « éloignement *à tout prix* ». On ne déconstruit pas la captation imaginaire exercée par son objet d'étude en essayant de détruire *coûte que coûte* celui-ci et la fascination qui a failli emporter totalement notre « indépendance de jugement », cette sacrée prérogative

du scolastique chercheur. Une telle distanciation est un recours qui ne marche que dans certains cas. Face à des statistiques, face à des pratiques, face à de très beaux masques baoulés, il est peut-être possible de se laisser aller dans un premier temps au « principe de charité », quitte ensuite à sabrer sans sourciller tout ce qui ne résiste pas à une analyse « à froid », retranchée. Mais face à des êtres humains, une fois l'observateur entré dans le fonctionnement d'une praxis, une telle attitude est impensable. Ou alors, bien des anthropologues vous diront les résultats sur les indigènes… Qu'on y voit là l'effet du visage de Lévinas ou du transfert lacanien, ce point où le savoir rationnel est enfin court-circuité empêche[1075] de « faire machine arrière ». Ou alors, un tel recul entraînerait aussi un recul radical du savoir, tant dans son contenu que dans sa valeur (je vais y revenir dans un instant). Non plus trancher et conclure froidement, mais gérer : c'est là que l'éthique vient renforcer, voire inclure l'épistémologique. On aura reconnu là la distinction entre le régime de fonctionnement macrosocial, et le régime praxique.

Cette distinction de régime, la lucidité quant à mon intégration à la praxis que j'analyse s'avère en tout cas indispensable à mes yeux, car il s'agit d'affronter un danger bien moins visible et imaginaire que ce « mon père ». Face à lui, je pourrais à la rigueur me protéger derrière « mon université », bouclier imaginaire que beaucoup d'universitaires brandissent plus qu'il ne faudrait.

> Il semble que dans un système d'où l'utilisation de l'angoisse est exclue, ce qui est mis à sa place, c'est tout un système développé par les inter-relations de prestance, et qu'on peut appeler : système de valorisation des relations spéculaires imaginaires, avec imitation et système compétitif un peu comme les gosses qui à quatre, cinq ans disent : « Qui est-ce qui pissera le plus loin ? » Toute l'organisation de l'Éducation nationale et des Facultés c'est toujours « qui est-ce qui pissera le plus loin ? » On a beau être professeur agrégé à la Sorbonne, on est toujours fier de pisser plus loin que l'autre. Ça ne dépasse pas l'âge de cinq ans, c'est ce qui est lamentable[1076]…

Je n'aurai pas la naïve vanité de dire avoir été exempt de ce recours imaginaire. Seulement, comme toute identification, il eût été malhonnête de ne pas tenter de la faire fonctionner symboliquement — ce qui est la moindre des choses, mais pas la seule ni la plus importante.

[1075] Ou *devrait* empêcher, ne soyons pas trop optimiste…
[1076] Oury, « L'Angoisse et l'École », art. cit., p.149.

Car il est plus difficile de recourir à une telle défense imaginaire face à un attachement plus fondamental, symbolique, au Père culturel. Je ne dois pas ignorer ma dette à cette culture qui m'a permis de trouver et de bricoler mes armes et mes mots à partir de son attirail, afin de franchir des étapes angoissantes ou risquées, et ce à différentes étapes de mon parcours, y compris dans ce qu'il est convenu d'appeler les sphères de la recherche universitaire. Difficile d'échapper alors à l'identification de mon propre être avec ces outils, et ce à quoi (ou ceux à qui) je les dois. Mais là encore, ce problème se pose pour tout chercheur en sciences humaines, du sociologue au latiniste. Ne soyons pas naïf : qui demande à nos écrits d'éliminer en un coup de gomme le lien avec leurs brouillons, ces tâtonnements où nous avons *pris forme* à force de tracés préconstruits? Les effets imaginaires des identifications sont neutralisables et gérables — par l'humour —, mais le lien, lui, reste ineffaçable. Ne nous acharnons pas en vain : nous risquerions alors, à trop vouloir nier ce lien, de ne plus penser à en limiter les effets pervers.

Pourquoi en être encore venu à lier éthique et épistémologique? Parce que ce qui est entrepris ici est bien de l'ordre de l'*archéologie* d'une parole, par un analyste de son propre discours. Un discours d'où lui proviennent ses outils, ses inhibitions et ses limites. Une archéologie de sa propre doxa où chaque couche déterrée peut donner lieu à deux genres de constat, donc d'effet. Ces effets ne sont pas seulement des résultats de recherche, disjoints de son cours : ils peuvent avoir des répercutions sur l'analyse, au point d'en annuler éventuellement l'aboutissement. Car chaque couche de terrain mise à jour peut déboucher soit sur la découverte d'une filiation de sens, soit sur une béance infranchissable, en l'état, par le Sujet du chercheur. C'est donc là qu'il y est enfin question de la praxis de l'analyste et du traitement de sa technique avec une éthique. En quoi ?

Cette *béance*, lorsqu'elle se présente à l'analyste du discours, est signe qu'au lieu de déconstruire une de ses propres défenses imaginaires, il a carrément détruit une fondation dont il ne pouvait encore défaire l'espace de son dire. Il a touché à l'intouchable, du moins de l'intouchable par lui tel qu'il est armé, à ce moment-là de sa recherche. C'est la preuve trop tardive que sa propre méthode est sortie de son cours. La

méthode n'est pas en effet désignée pour tout découvrir, et surtout pas ce pour quoi il faudrait une psychanalyse. Qu'elle prenne en compte la dimension du sujet inconscient n'implique en rien une similitude de leurs buts. Il est vrai que cette méthode peut mener à des limites après lesquelles mon « objet de recherche » risquerait d'être amplement dépassé, et où je risquerais moi-même de l'être — par ma propre angoisse. Cela vaut-il alors la peine de renoncer? Le risque de mutisme doit-il décourager toute tentative de recherche par/de la parole? On pourra arguer qu'un travail universitaire n'est pas le cadre d'une telle prise de risques. Justement : toute praxis est inclue dans un champ sociologique donné, et naît aussi des aliénations qui vont de pair ; or ce n'est ni dans un but psychanalytique, ni dans une mégalomanie égocentrique, ni encore dans un solipsisme suicidaire que j'entreprends cette recherche. La construction concomitante des notions de sens, d'éthique et de pertinence vise à appréhender la force de ces limites qui donnent forme à la pensée sans les franchir, sans sortir de l'humain.

Cet objectif semblera-t-il alors frileux ? C'est peut-être qu'il est né d'un frisson. Et lorsque l'on se trouve face à une telle béance, il n'y a qu'à constater son échec et à remettre ses investigations « à plus tard ou jamais ».

Or l'éthique est là justement pour parer tant que faire se peut à cette éventualité du renoncement. Cela ne veut pas dire qu'elle va cantonner notre archéologie aux parties du terrain non-minées par l'angoisse. Au contraire : l'éthique ne « nous » protège pas, elle protège ce qui en nous relève du sujet. En refusant de nous « protéger », elle nous empêche de rater constamment le « vif du sujet » ; elle ferme par là la porte à toute rationalisation, cette « machine arrière » effrayée de la conscience qui a rencontré un effroi plus fort qu'elle. Un tel recul serait un refuge dans l'imaginaire, au même titre que celle de Fathia dans son hémiplégie protectrice. Si Fathia avait alors été définitivement éloignée de l'affrontement du danger, elle serait restée petite fille ; la classe T.F.P.I. lui a permis avant tout de s'endurcir et de « tailler ses silex », ses outils de chasse et de quête, tout comme elle l'a permis aux Cro-Magnons pédagogiques, tels qu'aiment à se définir eux-mêmes les praticiens de pédagogie institutionnelle. La loi éthique est la même dans mon entreprise : être assez conscient de la rareté de l'humain pour ne pas affronter trop « im-médiatement » un

donné, une contingence où le sens se ferait trop vite noyer par le « non-sens ». Il en découlerait une aliénation, soit à une production de discours hyperrationalisant, soit à une frayeur face au Réel qui rend muet. Savoir donc attendre le moment où le désir a assez infusé dans le symbolique pour nous offrir, à la fois, l'épreuve à affronter et la médiation Symbolique qui permet de traiter avec notre angoisse.

Savoir attendre, donc, le moment où un fait peut vraiment révéler une *filiation*, c'est-à-dire une piste pertinente par où peut se poursuivre la méthode, un des embranchements pluriels qui traceront peu à peu la carte du sens et son arbre généalogique. Mais attention : je ne traduis pas « piste pertinente » par « preuve de la pertinence de la P.I., ce discours où s'ancre ma parole. » Je puis mettre à jour une faille dans le fonctionnement de ce discours, et lui trouver son pendant dans les événements qui font la surface de ma praxis, et qui me concernent (mon discours, mes défenses, mes inhibitions...) : cette faille, aussi douloureuse soit-elle, désigne alors plus que tout un point de pertinence. Elle infléchira ma thèse, mais ne tordra le cou qu'à mon narcissisme. La méthode est bifrons : certitude et souplesse. Rester fidèle à la certitude qu'il ne faut pas être plus têtu que les faits, et *donc* avoir la souplesse qui accueille les arabesques de notre désir.

Caminante no hay camino, se hace camino al andar, disait Machado. Mon objet et mon trajet sont co-constitutifs. L'objet ne sera visible qu'une fois construit, au bout du chemin, et il ne sera que ce chemin. Mon trajet quant à lui, et surtout quant à moi, indépendamment de la lecture à laquelle il est livrée par ailleurs, me fait aller à reculons : c'est l'établissement d'une *généalogie*.

Trouver « un *fondement de droit* à ma parole », en faisant l'*hypothèse* de départ d' « une *fondation de fait* de ma parole » : telle est la tension dans laquelle s'articule ma recherche. J'ai amplement expliqué en quoi une telle hypothèse, comme toute hypothèse consciente, est radicalement imaginaire. Mais disons encore plus que mon « but », tel du moins que je viens de le formuler, pourrait tout autant le devenir. En effet : quelque chose de bien fondé n'est jamais que ce qui est « suffisamment fondé ». Mais suffisamment, au nom de quoi ? Le bien-fondé est l'arrêt arbitraire de la remontée généalogique à un niveau de passé, de

patrimoine considéré comme assez profondément enraciné pour établir solidement notre valeur présente. Le « bien-fondé » ne renvoie en dernier lieu qu'à un mythe de la fondation, indispensable pour avancer en relative sécurité. Il permet donc d'acquérir un surplus de force, qui viendra rendre cette sécurité encore moins précaire mais encore plus indispensable, etc. Le but est de rendre ce mythe suffisamment nôtre pour que ce retour sur le passé devienne un adjuvant efficace de notre avancée.

D'où le danger d'une nouvelle illusion. Si, dans cette tâche archéologique de mettre à jour les fondements, on les découvre ailleurs, ou autres que ce qu'on l'aurait imaginé à la seule considération de la surface, ce n'est pas pour autant qu'il va falloir obligatoirement croire à présent que l'édifice de surface « n'est pas le bon ». C'est souvent le cas, certes, mais il ne s'agit pas d'en tirer les conséquences de façon mécanique. Ce n'est pas parce qu'une abbaye prémontrée s'est élevée sur des fondations gallo-romaines, lesquelles furent établies là où l'adoration préhistorique pour une source avait déjà donné lieu à une construction, que l'abbaye devrait ressembler à un temple, ni le temple à un dolmen… et encore moins devra-t-on y construire une station thermale. La généalogie n'exclut pas les phénomènes de faille, les déplacements ni les « catastrophes ».

> Tout est à recommencer dans la solitude de ses semblables. Rien ne parle et l'insolite se tient caché derrière des masques conventionnels. Chacun arrive avec son morceau de choix : la tête, le ventre, le pied. Tentation de se laisser aller au mythe d'une recollection totale. Mais il n'y a pas de grand corps du groupe. Simplement un treillis de choses qui s'articulent, se touchent, se chevauchent, s'effacent. Sorte d'anti-chose qui donne un certain air, un certain ton, une certaine atmosphère. Comme la chanson d'une langue maternelle. Langage local dont je ne reçois que des fragments éclatés. Significantisations évanescentes qui se parlent dans les rêves ou les idées obsédantes. (…) se couler dans les canaux obscurs pour y fixer des points de voyance. Petits voyages d'agrément dans des régions orphiques. Dédales en miniatures qui vous travaillent l'humeur et le caractère.
>
> Par où suis-je là ? Suis-je enrôlé dans la Nécessité[1077] ?

Il faut apprendre à ne pas céder à l'envie de toujours rebâtir selon l'origine, illusion symétrique de celle de vouloir tout refonder conformément à ce que nous voyons de la surface. Toute archéologie établit une généalogie, et celle-ci fait effectuer à notre conscience un chemin en sens inverse, en quelque sorte ; mais la généalogie des discours et des couches culturelles ne saurait pour autant constituer un déterminisme

[1077] Oury, « Notes et variations sur la psychothérapie institutionnelle », p.156-157.

simpliste de la « parole de surface », de la théorie disjointe. Langage et discours forment parole, laquelle vient trans-former le circuit du sens sans pour autant prétendre jamais le fermer. Cette boucle est une « R.S.I. » inhérente au fonctionnement éthique de toute praxis.

Dans cette analyse praxique du discours, je ne vise à rien reconstruire ni faire revivre. Je redécouvre quelque chose (plutôt du non-sens), et je me construis (ce qui me dirige plutôt vers du sens). Dans le même geste peut-être, mais je ne saurais établir une équivalence de statut entre les deux actes — sinon dans l'unité imaginaire de ma conscience, qui se sert du premier pour mener à bien le second. Ce jeu entre sens et non-sens aide le chercheur à traduire le but final de sa recherche dans des termes quotidiens. La priorité permanente de l'analyste du discours vise à assurer le sol sous chacun de ses pas, avant même de se demander s'il ne va pas falloir s'arrêter immédiatement après. Osons une nouvelle banalité : le sens ne va jamais plus loin que là où commence le non-sens, et on ne sait jamais où celui-ci va débuter.

Mais justement : cela est-il si évident ? Ne recueille-t-on pas, en-deçà de ce seuil, un peu de ce non-sens ? Ne lui trouve-t-on pas, même, comme un air de déjà-vu ? Le sens de notre existence, en dessous de cette surface où nous le vivons, se déconstruit et s'appréhende tout à la fois, au fur et à mesure de notre descente dans les couches qui le constituent. Le sens est dé-fait et apparemment dissout en laissant place à d'autres surfaces. Leurs présences se brouillent et parfois se confondent. Le sens mènerait donc notre regard vers du non-sens ? Un regard qui pourtant ne faisait que suivre les racines du sens, donc les siennes propres. Il va vers des couches où il se perd dans du pulsionnel, du doxique, du biologique... Du « tout-sauf-lui » où règne pourtant cette certitude que cela *lui* apporte peine, donc qu'il est bel et bien concerné par cette déconstruction. Paradoxalement, cette déconstruction, *c'est* lui : lui qui est déconstruit, et par rien d'autre que lui-même (tout comme sa propre construction n'était que lui et n'existait que pour lui). Entre tous ces niveaux de phénomènes, ça joue, ça s'emboîte parfois mal, parfois pas du tout. C'est ce « pas du tout » que l'éthique doit permettre d'affronter avec des armes d'humain : accueillir le non-sens tel qu'en lui-même, mais dans le domaine du sens. Se soutenir du vide, dirait Badiou. L'articulation du sens est inextricablement liée à une confrontation avec du non-sens, à la reconnaissance du sens en filiation avec le

non-sens, filiation articulée autour d'un vide : l'articuler n'est pas l'écraser ou le repousser comme un barbare, mais le com-prendre comme notre étoffe même, comme notre objet, notre négativité, et cela grâce au discours, qui n'est pourtant que positivité, symbolique ou imaginaire. Discours qui, pour l'analyste comme pour l'énonciateur, n'est rien d'autre que sa praxis, laquelle est donc tout aussi prise dans l'apparente contradiction où, à régime macrosocial, elle semble s'enfermer et se condamner elle-même.

« On ne peut résoudre ses contradictions, il faut s'y résoudre », disait Lacan. Du *pourquoi* de ce travail, on en est donc arrivé à son *pour quoi*.

Cette « trop grande » proximité entre ce sujet du savoir que je ne suis pas et cet objet d'étude qui ne peut en être vraiment un, du moins pas aux yeux de tous, c'est là toute la spécificité d'une analyse praxique du discours, toute sa fécondité… et *donc* tout son danger. C'est ce « *donc* » qu'il me faut assumer et situer, en sachant le repérer, le craindre et, de conséquence néfaste, en faire un moteur à sens. Moteur qui marche à l'angoisse. D'où ces deux possibilités à chaque carrefour du chemin, et entre lesquelles les meilleures volontés ne garantissent pas forcément du bon choix : le défilé des inévitables stratégies de défense et de refuge dans l'imaginaire, ou la voie qui continue vers la dimension du sujet, sous la pression constante d'un objet que l'on désire proche et prenant, par l'articulation précaire du sens.

Bristol, octobre 1998.

Annexes

Index

À quelle heure passe le train ?, 182, 875
abductif, 682, 720, 723, 734
abduction, 47, 48, 687, 688, 698, 767
abductive, 47, 49, 61, 113, 522, 676, 685, 687, 691, 696, 697, 698, 709, 721, 724, 735, 738, 756, 768, 791, 828
absence, 39, 49, 50, 87, 88, 143, 145, 147, 159, 180, 185, 201, 204, 210, 272, 277, 278, 286, 289, 290, 295, 301, 438, 513, 522, 593, 607, 621, 640, 644, 650, 706, 729, 734, 741, 743, 753, 756, 781, 834
Absence, 289
Adorno, 16, 42, 48, 51, 56, 98, 103, 211, 302, 406, 418, 421, 423, 446, 550, 553, 677, 876
adulte, 16, 67, 70, 71, 73, 80, 86, 87, 88, 92, 99, 109, 111, 131, 146, 199, 234, 235, 240, 245, 252, 260, 265, 271, 309, 327, 328, 329, 330, 331, 335, 359, 365, 368, 373, 402, 430, 443, 466, 469, 474, 488, 507, 516, 519, 578, 589, 597, 608, 609, 610, 611, 612, 613, 614, 616, 619, 628, 630, 634, 660, 663, 665, 728, 771, 810, 820, 822, 834, 837
agent, 15, 27, 49, 76, 93, 141, 145, 156, 177, 210, 226, 229, 256, 263, 311, 349, 356, 389, 426, 461, 473, 487, 536, 545, 561, 564, 587, 596, 631, 645, 647, 685, 721, 725, 763, 767, 768, 772, 776, 777, 778, 779, 780, 783, 784, 785, 788, 789, 790, 795, 823
Agent, 763
Ahmed, 371, 372, 373, 374, 375, 380, 381, 382, 383, 384, 385, 386, 387, 388, 429, 435, 628, 642
aliénation, 18, 19, 27, 28, 30, 35, 36, 38, 41, 60, 61, 96, 121, 131, 136, 137, 146, 152, 156, 159, 160, 161, 164, 171, 172, 175, 177, 179, 202, 210, 258, 260, 272, 273, 281, 284, 286, 287, 288, 289, 290, 291, 294, 295, 301, 302, 306, 311, 314, 317, 323, 335, 338, 339, 349, 351, 353, 354, 356, 362, 369, 370, 378, 396, 411, 426, 445, 517, 524, 544, 545, 547, 551, 563, 564, 580, 581, 598, 603, 608, 609, 625, 626, 627, 652, 686, 697, 698, 699, 700, 701, 702, 704, 705, 706, 708, 709, 710, 712, 719, 720, 725, 731, 732, 742, 754, 761, 771, 772, 774, 776, 779, 781, 785, 792, 799, 803, 819, 820, 821, 822, 823, 824, 825, 826, 827, 828, 830, 836, 837, 839, 840, 846
Aliénation, 709, 819, 823
ambiance, 49, 111, 211, 239, 271, 283, 307, 358, 365, 464, 471, 476, 482, 629, 668, 700, 733, 734, 771, 783, 784, 831
analyse, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 20, 22, 24, 25, 26, 28, 29, 31, 32, 33, 35, 38, 43, 48, 50, 55, 56, 61, 62, 63, 65, 71, 72, 79, 80, 89, 100, 111, 115, 122, 123, 124, 125, 128, 131, 133, 139, 140, 153, 169, 171, 172, 179, 186, 189, 192, 193, 208, 212, 219, 221, 223, 226, 240, 249, 251, 253, 256, 259, 261, 262, 263,

266, 269, 271, 273, 275, 282, 285, 286, 292, 293, 295, 301, 314, 317, 318, 322, 323, 347, 355, 356, 365, 369, 372, 375, 379, 384, 386, 394, 403, 404, 406, 408, 413, 416, 418, 424, 426, 430, 433, 437, 441, 442, 451, 453, 461, 478, 484, 485, 490, 494, 497, 500, 504, 507, 519, 521, 522, 523, 530, 534, 535, 537, 541, 542, 547, 548, 551, 552, 554, 556, 557, 559, 560, 567, 569, 573, 583, 588, 593, 598, 599, 600, 604, 608, 618, 622, 623, 628, 661, 667, 675, 678, 680, 681, 684, 685, 687, 688, 689, 696, 701, 703, 704, 706, 708, 710, 711, 712, 713, 714, 715, 716, 717, 719, 720, 723, 724, 725, 726, 728, 732, 737, 739, 743, 745, 752, 757, 764, 765, 766, 768, 769, 770, 771, 772, 773, 776, 778, 779, 783, 786, 788, 789, 792, 794, 795, 798, 799, 800, 803, 806, 818, 819, 822, 825, 826, 829, 833, 837, 841, 842, 843, 844, 845, 848, 849

Analyse, 12, 317, 599, 700, 766, 877

analyse praxique, 11, 13, 17, 22, 24, 33, 35, 43, 56, 61, 62, 63, 101, 192, 372, 451, 490, 534, 725, 783, 833, 841, 848, 849

Angel, 186, 187, 232, 249, 459, 538, 659, 660, 811

angoisse, 36, 37, 82, 83, 84, 116, 165, 166, 198, 199, 202, 203, 204, 205, 235, 250, 253, 261, 267, 278, 281, 282, 283, 289, 294, 296, 297, 299, 307, 308, 309, 310, 336, 347, 358, 359, 376, 379, 394, 396, 439, 440, 444, 452, 477, 504, 513, 525, 527, 537, 565, 634, 640, 648, 650, 665, 671, 674, 704, 705, 718, 719, 737, 741, 750, 756, 757, 760, 761, 764, 768, 769, 790, 795, 797, 806, 813, 839, 844, 845, 846, 850

Angoisse, 282, 308, 309, 310, 703, 704, 705, 844, 877

anthropologie, 18, 23, 44, 51, 52, 55, 56, 58, 122, 125, 126, 129, 130, 131, 134, 135, 149, 155, 157, 158, 159, 213, 218, 225, 230, 243, 259, 356, 403, 410, 419, 493, 494, 570, 571, 575, 576, 578, 582, 876, 877, 878

Anthropologie, 57, 170, 505, 514, 878

anthropologique, 15, 32, 34, 38, 43, 57, 59, 101, 121, 124, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 140, 143, 145, 147, 149, 156, 157, 161, 162, 167, 169, 170, 173, 178, 182, 186, 188, 196, 205, 208, 210, 211, 217, 224, 241, 249, 250, 254, 259, 260, 263, 268, 271, 272, 279, 286, 288, 289, 290, 292, 295, 303, 305, 310, 311, 316, 317, 330, 337, 346, 349, 352, 355, 361, 379, 382, 391, 392, 402, 404, 410, 411, 419, 423, 425, 426, 432, 433, 438, 445, 457, 486, 499, 510, 511, 517, 548, 553, 573, 583, 613, 654, 696, 701, 702, 706, 712, 722, 729, 741, 768, 774, 781, 812, 824, 829, 842

Anthropologique, 117

anthroposocial, 83, 123, 132, 258, 312, 391, 394, 402, 407, 409, 411, 412, 413, 415, 419, 420, 421, 424, 426, 427, 429, 433, 434, 442, 443, 445, 456, 482, 495, 497, 499, 501, 503, 511, 514, 534, 535, 536, 540, 548, 557, 559, 573, 585, 593, 616, 625, 626, 632, 651, 799, 827

anthroposociale, 23, 24, 38, 56, 59, 71, 123, 254, 311, 313, 391, 392, 401, 402, 405, 407, 408, 409, 412, 413, 418, 419, 423, 425, 426, 427, 429, 433, 434, 436, 437, 439, 442, 444, 445, 452, 466, 493, 500, 501, 503, 504, 507, 510, 512, 513, 515, 522, 524, 534, 535, 537, 538, 539, 543, 544, 553, 557, 558, 563, 566, 567, 570, 604, 608, 616, 626, 652, 653, 660, 783, 827

Ardoino, 182, 183, 583, 654, 876

argent, 109, 137, 155, 158, 159, 160, 165, 167, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 199, 260, 270, 340, 348, 399, 482, 627

Arribaud, 164, 165, 875

atomium, 23, 40, 57, 60, 68, 102, 112, 115, 116, 169, 214, 223, 233, 327, 363, 380, 384, 385, 387, 398, 439, 451, 452, 458, 459, 460, 461, 462, 496, 535, 566, 579, 582, 592, 598, 619, 636, 645, 662, 677, 678, 683, 684, 686, 696, 724, 739, 781, 791, 795

Atomium, 116, 452

Augustins, 571, 575, 583, 876

auto-organisation, 250, 417, 425, 431, 466, 554

Badiou, 1, 16, 27, 44, 56, 136, 211, 256, 306, 307, 379, 418, 558, 625, 697, 736, 849, 876

Balat, 23, 25, 47, 56, 61, 257, 278, 285, 522, 538, 686, 687, 688, 698, 733, 748, 749, 794, 797, 876

Bataille, 23, 157, 254, 348, 387, 389, 508, 574, 828, 876

besoin, 51, 61, 73, 74, 75, 78, 80, 86, 87, 89, 94, 101, 105, 106, 109, 119, 152, 153, 161, 169, 171, 174, 183, 186, 191, 203, 214, 235, 245, 267, 268, 277, 349, 357, 384, 395, 421, 422, 433, 441, 458, 469, 474, 475, 484, 485,

503, 512, 527, 543, 546, 558, 565, 568, 577, 578, 581, 587, 590, 602, 610, 611, 613, 618, 625, 628, 639, 661, 683, 688, 729, 730, 735, 767, 771, 773, 805, 814, 828, 831, 832
Besoin, 275
Boncourt, 142, 169, 875
boucle, 40, 42, 48, 417, 424, 428, 451, 454, 456, 494, 498, 499, 500, 501, 502, 503, 504, 507, 509, 510, 513, 514, 522, 552, 566, 636, 652, 653, 666, 677, 689, 690, 715, 735, 737, 738, 848
Boucle, 500
Bourdieu, 17, 33, 150, 151, 152, 157, 408, 438, 478, 545, 574, 821, 842, 877
Brigitte, 652, 653, 665, 668, 669, 670, 671, 672, 674
Buxéda, 602, 875
Caillet, 213, 259, 877
Casajus, 135, 877
Castoriadis, 56, 91, 149, 225, 299, 311, 317, 412, 413, 416, 417, 418, 419, 427, 429, 430, 431, 440, 441, 442, 515, 544, 545, 546, 547, 548, 549, 550, 551, 552, 553, 554, 555, 556, 557, 559, 560, 561, 563, 589, 877
castration, 64, 245, 267, 268, 270, 271, 273, 279, 288, 289, 301, 335, 338, 339, 378, 390, 481, 517, 604, 627, 671, 672, 674, 765, 766, 770, 780
ceinture, 92, 137, 150, 160, 161, 163, 165, 175, 199, 200, 204, 321, 326, 329, 331, 337, 346, 349, 362, 363, 366, 369, 373, 374, 376, 378, 386, 460, 461, 468, 474, 529, 578, 611, 614, 615, 617, 639, 642, 643, 645, 814, 817, 842
ceintures, 68, 81, 86, 87, 89, 137, 160, 161, 162, 175, 177, 213, 330, 331, 357, 361, 362, 363, 466, 467, 468, 578, 606, 642, 646, 664, 771, 817, 831
Ceintures, 540
champ, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 26, 31, 32, 33, 36, 47, 48, 54, 55, 58, 59, 60, 61, 62, 65, 70, 71, 72, 73, 74, 76, 80, 81, 84, 89, 90, 93, 94, 98, 99, 100, 101, 102, 104, 110, 111, 112, 116, 121, 122, 123, 125, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 136, 141, 142, 144, 145, 146, 148, 155, 157, 167, 170, 171, 172, 179, 182, 188, 189, 194, 205, 206, 207, 210, 211, 212, 213, 218, 220, 221, 225, 227, 230, 235, 240, 241, 244, 249, 250, 251, 252, 253, 255, 256, 258, 259, 260, 262, 266, 277, 281, 285, 286, 288, 291, 295, 301, 303, 311, 313, 318, 328, 332, 344, 346, 347, 348, 349, 350, 360, 366, 388, 391, 394, 395, 398, 401, 402, 404, 406, 407, 408, 409, 410, 411, 413, 414, 415, 416, 419, 421, 429, 430, 431, 432, 434, 435, 436, 437, 440, 441, 443, 444, 445, 452, 473, 479, 480, 481, 482, 483, 485, 486, 487, 488, 489, 493, 499, 501, 504, 507, 510, 512, 513, 517, 519, 523, 529, 534, 536, 542, 544, 545, 546, 547, 549, 551, 552, 554, 555, 556, 558, 560, 561, 562, 563, 564, 565, 567, 569, 570, 571, 572, 574, 582, 584, 589, 597, 599, 603, 605, 606, 608, 609, 614, 620, 621, 622, 629, 631, 633, 636, 641, 652, 661, 679, 687, 691, 696, 698, 702, 705, 707, 708, 709, 710, 711, 713, 715, 716, 718, 720, 723, 729, 730, 732, 733, 734, 735, 737, 740, 741, 742, 743, 744, 747, 759, 761, 763, 767, 773, 774, 778, 779, 780, 781, 782, 783, 793, 795, 796, 798, 799, 801, 806, 807, 808, 812, 819, 820, 821, 822, 824, 825, 826, 827, 828, 829, 837, 839, 840, 843, 845, 875
Champ, 18, 277, 280, 393, 698, 709, 748, 764, 877
champs, 25
Choix de texte, 95, 96, 137, 144, 175, 205, 217, 344, 351, 358, 374, 530, 643
Chronique de l'école-caserne, 72, 119, 145, 244, 411, 481, 482, 483, 621, 626, 640, 680, 705, 820, 821, 822, 875, 876, 877
circuit, 39, 48, 51, 57, 58, 62, 63, 83, 84, 115, 121, 123, 128, 140, 149, 150, 151, 154, 158, 159, 160, 163, 165, 167, 170, 174, 176, 177, 180, 203, 217, 218, 219, 220, 222, 224, 249, 256, 263, 272, 282, 286, 314, 320, 324, 337, 349, 350, 352, 364, 373, 377, 379, 381, 383, 384, 387, 388, 393, 395, 425, 433, 455, 458, 459, 460, 469, 485, 496, 502, 505, 506, 507, 509, 517, 520, 535, 540, 543, 556, 566, 567, 568, 569, 574, 601, 603, 608, 641, 642, 643, 645, 647, 656, 657, 660, 664, 667, 670, 677, 682, 684, 685, 687, 688, 689, 696, 705, 708, 716, 721, 725, 728, 738, 739, 745, 754, 758, 759, 765, 767, 769, 770, 775, 776, 780, 791, 801, 806, 807, 808, 815, 816, 831, 833, 834, 842, 848
classe, 12, 13, 16, 17, 20, 23, 25, 26, 28, 32, 33, 34, 35, 36, 50, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 89, 90, 91, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 102, 103,

104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 121, 123, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 134, 135, 136, 137, 138, 140, 141, 143, 144, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 207, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 220, 222, 224, 225, 226, 227, 230, 231, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 245, 246, 247, 249, 250, 251, 252, 253, 254, 258, 259, 260, 261, 263, 264, 265, 266, 267, 268, 269, 270, 271, 272, 279, 283, 284, 288, 289, 296, 297, 298, 299, 301, 305, 309, 310, 312, 313, 314, 316, 317, 318, 319, 320, 321, 322, 323, 324, 325, 326, 327, 328, 329, 330, 331, 332, 333, 334, 336, 337, 341, 342, 343, 344, 345, 346, 347, 348, 349, 350, 352, 353, 354, 355, 356, 357, 358, 360, 361, 362, 363, 364, 365, 366, 367, 368, 369, 370, 371, 372, 373, 374, 375, 376, 377, 378, 380, 381, 382, 383, 384, 385, 386, 387, 388, 389, 392, 395, 396, 397, 398, 399, 401, 402, 403, 404, 410, 411, 414, 415, 416, 419, 422, 431, 432, 433, 434, 435, 436, 437, 439, 441, 443, 444, 446, 449, 451, 452, 453, 454, 455, 456, 457, 458, 459, 460, 461, 463, 464, 465, 466, 467, 468, 469, 470, 471, 472, 473, 474, 475, 476, 477, 478, 479, 480, 481, 483, 485, 486, 487, 488, 489, 490, 491, 492, 493, 495, 496, 498, 500, 502, 503, 505, 506, 507, 509, 510, 511, 512, 516, 517, 518, 519, 520, 521, 522, 526, 527, 528, 529, 530, 534, 535, 536, 537, 538, 540, 541, 545, 546, 554, 555, 556, 559, 560, 561, 564, 566, 570, 573, 574, 575, 576, 577, 578, 581, 582, 583, 584, 585, 586, 587, 588, 589, 590, 591, 592, 593, 594, 595, 596, 597, 598, 599, 600, 601, 602, 603, 605, 606, 607, 608, 609, 611, 612, 613, 614, 615, 616, 619, 620, 621, 622, 624, 626, 627, 628, 629, 631, 632, 633, 634, 635, 636, 638, 639, 640, 641, 642, 643, 644, 646, 648, 650, 652, 653, 654, 655, 656, 657, 658, 659, 660, 661, 662, 663, 664, 665, 667, 668, 670, 671, 672, 673, 674, 675, 676, 677, 678, 679, 680, 681, 682, 683, 684, 685, 686, 687, 688, 689, 696, 701, 703, 705, 706, 708, 725, 726, 728, 732, 736, 737, 739, 746, 748, 750, 751, 752, 753, 754, 755, 757, 758, 759, 760, 762, 770, 771, 774, 780, 781, 784, 785, 789, 792, 793, 794, 796, 797, 798, 803, 804, 805, 806, 807, 808, 809, 810, 811, 812, 813, 814, 815, 816, 818, 820, 821, 822, 830, 831, 832, 833, 834, 835, 836, 837, 842, 846, 875, 876

classe coopérative, 25, 34, 36, 50, 57, 59, 60, 62, 65, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 76, 77, 79, 80, 81, 82, 83, 85, 87, 89, 90, 93, 94, 96, 98, 100, 103, 104, 106, 109, 110, 112, 114, 115, 116, 125, 127, 128, 131, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 155, 156, 159, 160, 161, 163, 164, 165, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 177, 178, 180, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 196, 198, 202, 205, 216, 220, 225, 246, 247, 251, 259, 261, 264, 267, 269, 270, 273, 289, 296, 316, 317, 319, 321, 325, 326, 327, 328, 331, 334, 336, 342, 344, 347, 349, 355, 357, 359, 361, 362, 363, 364, 365, 366, 367, 368, 369, 371, 372, 373, 374, 381, 383, 384, 385, 386, 387, 388, 396, 397, 399, 401, 402, 404, 410, 411, 414, 419, 431, 432, 435, 436, 437, 455, 457, 458, 461, 464, 465, 466, 467, 468, 469, 470, 471, 473, 474, 475, 476, 477, 478, 479, 480, 481, 489, 490, 492, 496, 500, 502, 505, 506, 510, 511, 512, 516, 518, 519, 520, 521, 522, 527, 529, 530, 534, 535, 540, 556, 560, 564, 566, 570, 573, 574, 576, 577, 581, 583, 584, 585, 586, 587, 588, 589, 593, 599, 600, 602, 603, 605, 606, 609, 611, 612, 613, 614, 615, 616, 619, 620, 622, 624, 626, 628, 633, 635, 642, 650, 654, 655, 656, 657, 658, 659, 660, 663, 664, 668, 675, 676, 677, 678, 684, 725, 728, 737, 750, 752, 758, 793, 797, 803, 807, 808, 811, 812, 818, 830, 835, 836, 837, 875, 876

Claude, 14, 82, 83, 652, 653, 665, 668, 669, 670, 672, 673, 675, 875

Collectif, 18, 23, 32, 47, 48, 51, 61, 240, 250, 252, 261, 264, 277, 281, 286, 292, 296, 312, 360, 402, 421, 452, 462, 494, 499, 500, 510, 513, 514, 524, 525, 552, 565, 586, 587, 588, 594, 597, 600, 608, 613, 646, 647, 649, 656, 662, 675, 681, 691, 695, 696, 697, 698, 699, 700, 702, 703, 704, 706, 707, 708, 709, 710, 711, 712, 713, 714, 715, 716, 717, 718, 719, 720, 722, 723, 724, 725, 726, 727, 728, 729, 730, 731, 732, 734, 735, 736, 737, 738, 739, 740, 741, 742, 743, 744, 745, 746, 747, 752, 755, 756, 757, 759, 760, 762, 763, 764, 765,

766, 767, 768, 769, 770, 771, 774, 776, 777, 778, 779, 780, 781, 782, 783, 784, 785, 787, 788, 789, 790, 791, 792, 793, 794, 797, 798, 799, 800, 801, 803, 818, 819, 820, 823, 824, 825, 826, 827, 828, 829, 830, 831, 836, 838, 839, 840, 876
Colson, 82, 83, 875
complexité, 11, 14, 16, 17, 19, 20, 22, 24, 26, 27, 36, 38, 46, 49, 53, 54, 56, 59, 62, 63, 100, 101, 104, 105, 115, 122, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 136, 139, 140, 148, 152, 157, 170, 173, 190, 198, 209, 220, 225, 227, 249, 252, 253, 254, 255, 258, 260, 261, 264, 265, 293, 302, 305, 317, 321, 340, 347, 354, 363, 365, 366, 369, 388, 391, 392, 393, 394, 402, 404, 405, 406, 407, 408, 410, 411, 412, 413, 414, 422, 424, 425, 426, 427, 428, 429, 430, 431, 433, 437, 438, 439, 440, 441, 442, 443, 444, 451, 452, 453, 454, 455, 456, 457, 458, 461, 463, 464, 465, 471, 474, 476, 479, 483, 486, 490, 492, 496, 499, 503, 509, 512, 513, 514, 515, 522, 523, 533, 534, 535, 536, 537, 539, 540, 541, 543, 551, 555, 556, 560, 563, 564, 565, 566, 567, 568, 574, 575, 583, 592, 602, 603, 611, 619, 624, 626, 633, 635, 636, 637, 652, 664, 668, 678, 681, 700, 716, 725, 730, 750, 760, 763, 774, 781, 783, 794, 800, 822, 828, 830, 838
comportement, 69, 72, 75, 76, 87, 89, 92, 105, 150, 160, 161, 164, 165, 175, 177, 180, 186, 199, 206, 213, 232, 233, 260, 316, 318, 326, 327, 329, 331, 336, 337, 349, 362, 363, 366, 369, 376, 386, 387, 458, 491, 512, 536, 578, 584, 621, 639, 642, 643, 645, 646, 664, 712, 804, 805, 807, 813, 814, 817, 831, 842
confiance, 72, 76, 81, 84, 85, 89, 90, 92, 93, 95, 108, 112, 146, 150, 164, 167, 169, 171, 172, 174, 177, 178, 188, 201, 213, 293, 316, 348, 353, 359, 367, 373, 374, 377, 449, 464, 474, 477, 483, 488, 505, 506, 508, 521, 522, 574, 581, 582, 599, 601, 602, 609, 610, 616, 620, 638, 639, 640, 649, 668, 674, 714, 720, 728, 729, 749, 757, 811, 814, 829, 836, 837, 842
conflits, 66, 75, 90, 107, 158, 183, 184, 185, 318, 324, 325, 359, 477, 483, 484, 491, 594, 596, 621, 634, 663, 708, 727, 756, 757, 772, 773, 822
conscience, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 92, 97, 109, 114, 115, 132, 190, 204, 209, 211, 214, 215, 219, 246, 257, 274, 276, 278, 303, 321, 360, 367, 373, 377, 391, 452, 478, 519, 551, 556, 568, 593, 610, 691, 706, 709, 730, 736, 750, 792, 795, 811, 812, 833, 842, 846, 848, 876
Conscience, 41
Conseil, 13, 57, 66, 75, 77, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 97, 103, 105, 106, 108, 116, 142, 144, 155, 156, 159, 164, 167, 168, 180, 183, 184, 185, 200, 216, 217, 232, 322, 328, 337, 349, 359, 364, 371, 372, 373, 375, 377, 378, 385, 388, 455, 457, 458, 462, 469, 472, 477, 502, 503, 505, 506, 507, 509, 527, 540, 576, 577, 585, 587, 588, 589, 592, 594, 597, 601, 602, 606, 607, 608, 609, 610, 611, 613, 614, 615, 621, 629, 630, 631, 632, 634, 636, 638, 641, 643, 659, 660, 664, 683, 725, 817, 831, 832, 833, 834, 835, 836
contingence, 27, 32, 42, 46, 53, 96, 98, 101, 102, 103, 104, 110, 112, 116, 124, 137, 142, 172, 184, 188, 211, 216, 219, 221, 225, 227, 262, 275, 313, 356, 361, 363, 376, 380, 382, 387, 393, 398, 402, 453, 497, 525, 526, 536, 546, 564, 565, 600, 649, 714, 720, 762, 778, 780, 781, 823, 846
contingent, 42, 58, 61, 98, 102, 105, 170, 177, 184, 215, 219, 221, 225, 227, 361, 378, 384, 398, 421, 430, 435, 438, 452, 513, 523, 524, 525, 543, 644, 660, 662, 676, 688, 709, 713, 723, 725, 739, 746, 780, 789, 790
coopérative, 13, 57, 59, 65, 66, 70, 71, 72, 75, 77, 80, 82, 83, 84, 86, 87, 88, 93, 94, 96, 104, 107, 108, 109, 111, 116, 132, 141, 144, 146, 150, 159, 160, 168, 178, 183, 184, 186, 187, 217, 251, 309, 321, 323, 337, 349, 357, 361, 367, 397, 414, 433, 436, 456, 457, 462, 463, 464, 466, 475, 476, 477, 478, 479, 480, 502, 509, 511, 513, 516, 518, 521, 522, 540, 556, 573, 574, 576, 578, 584, 592, 597, 602, 603, 606, 607, 609, 612, 614, 615, 617, 621, 639, 642, 656, 665, 674, 677, 683, 684, 686, 750, 770, 792, 820
Coopérative, 530, 535, 577, 875
correspondance, 13, 60, 66, 67, 68, 80, 81, 96, 100, 149, 150, 151, 154, 388, 456, 457, 499, 540, 555, 556, 641, 652, 653, 657, 658, 668, 671, 672, 680, 816
Correspondance, 456, 520, 792
croyance, 32, 72, 81, 82, 84, 85, 89, 90, 92, 93, 136, 145, 146, 165, 167, 171, 172, 175, 177, 178, 213, 273, 293, 333, 353, 398, 402, 505, 506, 508, 515, 521, 522, 573, 574, 580, 581,

582, 592, 598, 601, 624, 638, 649, 650, 713, 714, 720, 728, 729, 749, 811, 829
Croyance, 177
culture, 15, 18, 33, 36, 37, 58, 62, 84, 85, 93, 95, 96, 97, 98, 99, 101, 112, 119, 124, 135, 138, 144, 163, 175, 178, 179, 181, 187, 192, 195, 201, 202, 203, 205, 206, 212, 213, 215, 217, 218, 222, 223, 227, 230, 239, 240, 241, 260, 265, 266, 279, 288, 292, 305, 311, 314, 322, 331, 332, 333, 338, 343, 344, 345, 346, 351, 353, 354, 360, 361, 362, 364, 370, 382, 384, 392, 394, 402, 403, 405, 406, 412, 421, 423, 432, 440, 443, 460, 463, 466, 504, 505, 511, 521, 522, 528, 530, 542, 560, 564, 569, 574, 575, 586, 595, 596, 601, 606, 618, 624, 625, 642, 643, 677, 688, 695, 728, 738, 747, 749, 755, 758, 762, 773, 775, 779, 781, 782, 783, 795, 799, 812, 819, 822, 824, 826, 827, 841, 844, 878
Culture, 218, 692, 877
culturel, 33, 36, 44, 56, 58, 62, 70, 82, 83, 93, 94, 96, 97, 100, 101, 102, 131, 140, 144, 160, 163, 170, 175, 176, 179, 192, 201, 203, 205, 212, 215, 220, 223, 225, 226, 227, 230, 237, 240, 259, 271, 290, 291, 311, 322, 328, 333, 342, 350, 351, 354, 356, 363, 382, 383, 405, 406, 425, 438, 456, 493, 505, 506, 517, 522, 526, 528, 536, 555, 578, 581, 595, 598, 616, 618, 625, 638, 645, 660, 685, 689, 720, 725, 726, 755, 762, 773, 777, 778, 781, 782, 786, 793, 824, 826, 836, 844
culturelle, 13, 16, 25, 37, 57, 62, 63, 90, 93, 94, 96, 97, 98, 99, 101, 103, 123, 148, 150, 152, 177, 181, 189, 202, 203, 207, 211, 212, 213, 217, 218, 222, 224, 234, 240, 241, 253, 254, 258, 259, 266, 288, 301, 302, 314, 320, 323, 332, 338, 344, 350, 351, 355, 356, 360, 362, 364, 369, 382, 383, 384, 387, 398, 399, 421, 423, 427, 429, 432, 434, 443, 471, 486, 498, 504, 505, 506, 510, 521, 523, 529, 544, 546, 552, 554, 562, 569, 574, 575, 576, 582, 588, 598, 608, 611, 624, 625, 631, 632, 643, 644, 646, 649, 654, 665, 667, 675, 678, 680, 682, 689, 703, 708, 714, 725, 728, 729, 736, 740, 747, 749, 758, 759, 760, 762, 777, 781, 782, 793, 795, 796, 798, 815, 819, 826, 829, 842
culturelles, 25, 36, 101, 124, 129, 158, 212, 224, 256, 292, 357, 435, 506, 529, 583, 643, 679, 689, 713, 728, 795, 848
culturels, 93, 94, 100, 124, 213, 259, 280, 314, 348, 356, 364, 371, 380, 384, 388, 392, 462, 518, 576, 580, 682, 685, 710, 775, 877
De la classe XE "classe" coopérative XE "classe coopérative" à la Pédagogie XE "Pédagogie" institutionnelle, 67, 68, 72, 73, 79, 80, 114, 148, 183, 185, 186, 246, 269, 270, 289, 316, 325, 327, 331, 365, 371, 372, 381, 383, 385, 386, 387, 388, 455, 458, 464, 471, 473, 474, 475, 476, 478, 479, 480, 481, 519, 520, 576, 587, 588, 589, 602, 605, 609, 612, 613, 614, 616, 619, 626, 654, 655, 656, 657, 658, 659, 676, 752, 818, 876
Deleuze, 29, 55, 138, 139, 150, 441, 554, 701, 712, 877
Delion, 1, 12
Depussé, 182, 284, 365, 489, 523, 525, 575, 579, 693, 700, 875
désir, 16, 28, 34, 35, 36, 37, 57, 58, 60, 66, 67, 68, 71, 77, 78, 83, 84, 85, 88, 89, 93, 98, 99, 102, 103, 104, 106, 107, 111, 113, 116, 131, 133, 138, 143, 144, 146, 147, 148, 151, 160, 161, 162, 172, 176, 177, 178, 186, 201, 204, 209, 213, 214, 216, 241, 243, 249, 250, 253, 254, 260, 264, 266, 268, 270, 271, 272, 273, 275, 276, 277, 280, 281, 282, 283, 288, 289, 290, 291, 292, 293, 294, 296, 300, 306, 308, 309, 313, 315, 318, 319, 322, 325, 329, 330, 336, 337, 338, 342, 344, 348, 351, 353, 357, 359, 365, 366, 367, 374, 376, 379, 395, 396, 397, 398, 423, 430, 433, 434, 436, 439, 462, 464, 468, 470, 476, 504, 511, 512, 513, 516, 517, 525, 526, 527, 530, 536, 537, 569, 579, 586, 599, 600, 601, 612, 614, 618, 621, 627, 633, 646, 648, 650, 651, 652, 656, 664, 665, 671, 677, 684, 692, 699, 704, 710, 711, 716, 718, 719, 721, 722, 731, 741, 744, 745, 748, 753, 755, 756, 757, 759, 761, 762, 763, 764, 765, 766, 767, 768, 769, 772, 773, 775, 777, 778, 779, 780, 783, 786, 789, 790, 795, 798, 799, 809, 819, 821, 825, 828, 831, 836, 839, 846, 847
Désir, 67, 90, 263, 273, 275, 276, 277, 286, 308, 338, 384, 390, 393, 394, 438, 692, 721, 779, 877
diacritique, 692, 707, 717, 728, 739, 740, 741, 742, 743, 744, 745, 746, 755, 768, 770, 779
Diacritique, 731
dialectique, 16, 19, 36, 37, 40, 42, 51, 59, 62, 72, 89, 92, 93, 94, 97, 98, 103, 104, 105,

109, 111, 112, 113, 116, 136, 138, 161, 162, 175, 176, 177, 195, 208, 211, 234, 240, 241, 255, 263, 273, 277, 278, 282, 289, 300, 301, 305, 310, 311, 312, 313, 315, 320, 331, 346, 350, 353, 354, 356, 357, 362, 364, 366, 370, 379, 383, 384, 386, 387, 390, 391, 393, 396, 418, 421, 423, 435, 442, 446, 457, 460, 463, 476, 477, 480, 501, 503, 504, 506, 507, 518, 519, 528, 538, 545, 547, 549, 551, 559, 561, 569, 571, 574, 576, 581, 583, 591, 603, 609, 613, 618, 625, 654, 657, 664, 677, 680, 697, 701, 707, 708, 713, 715, 720, 723, 725, 727, 728, 731, 733, 735, 738, 748, 749, 752, 753, 755, 761, 762, 764, 769, 772, 775, 778, 782, 786, 791, 793, 795, 796, 800, 801, 806, 810, 814, 816, 819, 826, 829, 837

Dialectique, 48, 103, 108, 302, 396, 406, 575, 838, 876

dialectique négative, 42, 51, 62, 97, 99, 113, 211, 263, 312, 379, 393, 421, 446, 519, 538, 625, 752, 755, 763, 837

Dialectique négative, 48, 103, 302, 406, 876

dimension, 15, 16, 18, 20, 22, 24, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 36, 37, 39, 41, 42, 46, 48, 49, 52, 53, 59, 60, 79, 85, 87, 90, 96, 97, 98, 102, 108, 109, 110, 114, 121, 122, 125, 132, 133, 134, 137, 140, 144, 145, 146, 147, 148, 151, 155, 161, 172, 175, 176, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 185, 189, 190, 191, 192, 194, 195, 197, 201, 205, 207, 208, 211, 213, 216, 217, 219, 222, 224, 229, 231, 240, 241, 244, 249, 250, 254, 258, 260, 263, 264, 266, 271, 272, 273, 274, 277, 278, 282, 284, 286, 290, 291, 292, 293, 294, 295, 298, 300, 302, 303, 304, 308, 310, 311, 313, 314, 316, 317, 320, 322, 323, 327, 328, 338, 341, 342, 344, 345, 346, 349, 351, 352, 354, 355, 356, 357, 359, 360, 362, 363, 372, 373, 374, 375, 377, 378, 379, 384, 386, 387, 389, 391, 395, 398, 401, 403, 404, 406, 409, 411, 417, 418, 420, 421, 423, 424, 428, 436, 442, 444, 452, 457, 462, 463, 468, 484, 485, 486, 487, 488, 489, 490, 493, 494, 495, 497, 499, 501, 506, 508, 513, 514, 515, 516, 517, 518, 524, 536, 538, 540, 541, 542, 544, 545, 548, 550, 552, 555, 563, 566, 567, 569, 570, 572, 574, 575, 576, 580, 582, 585, 591, 593, 594, 595, 596, 598, 601, 602, 603, 609, 612, 616, 618, 624, 626, 632, 633, 636, 641, 642, 646, 648, 649, 656, 661, 664, 665, 667, 675, 677, 678, 680, 684, 687, 688, 695, 696, 697, 699, 702, 709, 711, 712, 714, 716, 717, 719, 721, 722, 724, 725, 726, 727, 731, 733, 734, 735, 738, 739, 740, 741, 744, 745, 746, 747, 748, 749, 750, 752, 753, 754, 755, 758, 759, 762, 764, 765, 766, 767, 768, 773, 774, 776, 779, 781, 782, 783, 784, 786, 791, 793, 800, 811, 823, 824, 826, 829, 830, 836, 840, 845, 850

Dimension, 738

discipline, 65, 83, 124, 309, 463, 474, 475, 476, 597, 614, 656

DISCIPLINE, 1

discours, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 20, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 40, 42, 43, 46, 49, 51, 52, 53, 54, 56, 57, 58, 61, 62, 63, 65, 67, 73, 74, 76, 79, 81, 83, 84, 94, 108, 114, 115, 127, 128, 129, 133, 152, 165, 168, 169, 173, 179, 181, 184, 189, 195, 199, 201, 207, 216, 219, 222, 223, 224, 229, 231, 233, 236, 237, 243, 247, 251, 254, 266, 271, 275, 301, 305, 310, 311, 314, 332, 341, 344, 346, 350, 356, 371, 381, 383, 388, 390, 402, 403, 405, 414, 416, 418, 432, 434, 437, 441, 451, 453, 455, 460, 461, 465, 471, 478, 479, 486, 488, 489, 499, 511, 519, 545, 552, 555, 557, 561, 580, 585, 593, 599, 600, 602, 608, 630, 631, 643, 645, 648, 654, 655, 676, 677, 678, 679, 680, 681, 682, 683, 684, 685, 686, 687, 688, 689, 691, 692, 710, 715, 722, 735, 738, 744, 760, 761, 763, 764, 765, 766, 768, 769, 770, 774, 776, 777, 778, 779, 780, 781, 782, 783, 784, 785, 786, 787, 788, 789, 790, 791, 793, 795, 800, 805, 823, 824, 827, 829, 831, 836, 837, 838, 839, 840, 841, 845, 846, 848, 849

Discours, 14, 222, 350, 781, 800, 849

disjonction, 63, 208, 225, 300, 312, 409, 413, 416, 438, 469, 496, 530, 551, 557, 566, 633, 666, 715, 737, 742, 759, 812

Dolto, 65, 119, 204, 278, 304, 329, 342, 399, 737, 877

doxa, 14, 28, 33, 36, 70, 74, 78, 81, 82, 89, 90, 92, 99, 127, 145, 146, 163, 169, 170, 171, 226, 255, 267, 276, 280, 288, 301, 302, 306, 311, 313, 333, 339, 342, 346, 350, 351, 352, 353, 354, 356, 360, 391, 392, 394, 395, 402, 411, 413, 419, 432, 436, 444, 491, 524, 527, 530, 544, 549, 555, 565, 580, 583, 606, 618, 628, 644, 650, 661, 707, 708, 713, 722, 748, 756, 762, 770, 779, 795, 806, 826, 845

durée, 104, 108, 110, 132, 151, 152, 188, 216, 265, 267, 298, 369, 477, 525, 561, 585, 593, 661, 677, 756, 833, 836
Durée, 104
échange, 66, 74, 89, 134, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 158, 159, 162, 163, 165, 167, 174, 175, 176, 177, 187, 236, 237, 249, 256, 259, 267, 332, 335, 339, 341, 342, 349, 360, 382, 389, 397, 433, 459, 472, 485, 508, 521, 546, 586, 588, 605, 606, 609, 634, 641, 647, 652, 654, 657, 702, 721, 725, 739, 741, 754, 815, 831, 834
Échange, 149, 647, 657, 878
échanges, 30, 57, 66, 73, 78, 100, 121, 123, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 162, 163, 167, 169, 170, 173, 174, 177, 286, 318, 321, 332, 341, 382, 456, 465, 472, 489, 498, 508, 520, 569, 576, 616, 626, 655, 657, 705, 726, 735, 739, 771, 772, 792, 807, 808, 816
Échanges, 78, 148
échangeur universel, 121, 137, 152, 153, 157, 158, 161, 166, 167, 169, 287, 337, 605, 664, 725
économie générale, 23, 152, 157, 159, 174, 254, 348, 387, 388, 389, 508, 511, 574, 828
émergence, 15, 27, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 38, 39, 50, 56, 57, 62, 63, 72, 77, 85, 97, 99, 100, 101, 102, 104, 105, 108, 112, 115, 122, 129, 140, 162, 190, 192, 193, 194, 196, 201, 202, 208, 212, 214, 220, 223, 224, 227, 229, 231, 249, 273, 274, 276, 278, 279, 296, 297, 299, 300, 304, 307, 311, 318, 344, 348, 349, 354, 369, 384, 387, 388, 390, 391, 392, 394, 401, 404, 405, 406, 409, 410, 412, 414, 415, 417, 427, 428, 429, 430, 432, 434, 437, 441, 442, 443, 445, 453, 455, 457, 487, 499, 500, 501, 505, 515, 522, 542, 551, 561, 562, 563, 568, 569, 591, 593, 609, 611, 624, 635, 643, 651, 661, 674, 676, 682, 715, 731, 736, 756, 761, 777, 786, 791, 799, 828, 832
Émergence, 93
éthique, 15, 17, 22, 24, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 33, 34, 35, 37, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 58, 61, 63, 74, 89, 92, 93, 110, 122, 123, 129, 132, 146, 147, 160, 166, 169, 170, 179, 180, 188, 191, 192, 194, 202, 205, 207, 209, 210, 211, 212, 217, 225, 226, 228, 229, 230, 234, 243, 244, 254, 255, 256, 258, 259, 263, 266, 271, 274, 280, 294, 305, 306, 310, 312, 313, 314, 316, 342, 343, 344, 345, 346, 347, 348, 349, 352, 354, 355, 356, 358, 359, 367, 368, 370, 371, 372, 373, 374, 376, 377, 378, 379, 380, 383, 384, 388, 390, 392, 393, 394, 402, 403, 429, 438, 441, 444, 446, 461, 478, 489, 498, 499, 506, 517, 519, 526, 528, 534, 542, 550, 552, 558, 564, 565, 579, 581, 590, 603, 609, 618, 625, 627, 633, 636, 646, 648, 649, 650, 657, 660, 664, 665, 676, 677, 679, 680, 681, 684, 686, 689, 692, 695, 704, 708, 709, 712, 714, 716, 717, 718, 719, 720, 721, 722, 725, 728, 729, 735, 736, 740, 741, 742, 747, 748, 749, 759, 760, 761, 763, 768, 770, 773, 774, 775, 783, 785, 789, 793, 794, 795, 796, 799, 800, 822, 826, 833, 835, 844, 845, 846, 848, 849, 875, 877
Éthique, 26, 93, 194, 211, 224, 280, 345, 392, 393, 692, 741, 796, 839, 876, 877
ethos, 14, 15, 58, 191, 207, 209, 211, 261, 266, 293, 301, 310, 311, 312, 313, 346, 347, 359, 377, 383, 390, 394, 402, 460, 494, 528, 580, 598, 665, 680, 681, 685, 688, 704, 712, 713, 716, 717, 747, 749, 759, 762, 781, 795, 796, 801, 812, 819, 833
être-restreint, 42, 46, 406, 646, 649
fantasme, 58, 67, 77, 90, 93, 99, 184, 208, 244, 247, 250, 253, 255, 256, 258, 264, 272, 276, 278, 283, 291, 292, 293, 294, 296, 297, 299, 301, 310, 315, 338, 360, 365, 380, 381, 383, 384, 388, 389, 390, 394, 396, 618, 692, 710, 741, 752, 761, 763, 772, 809, 825
Fantasme, 246, 291, 292, 877
Fathia, 33, 34, 35, 200, 266, 273, 288, 322, 323, 333, 334, 335, 336, 337, 338, 339, 340, 341, 342, 343, 344, 345, 346, 348, 349, 350, 351, 352, 353, 354, 358, 378, 388, 395, 423, 429, 435, 446, 586, 627, 636, 643, 646, 647, 648, 649, 650, 728, 764, 773, 846
Faure, 282, 877
Fernand Oury, 12, 34, 56, 60, 64, 67, 68, 70, 72, 75, 78, 81, 82, 87, 88, 89, 106, 107, 112, 114, 116, 129, 141, 143, 145, 148, 149, 164, 168, 173, 183, 185, 186, 206, 219, 231, 243, 244, 246, 252, 268, 269, 270, 271, 289, 316, 330, 333, 336, 371, 372, 373, 374, 381, 384, 386, 387, 398, 399, 415, 430, 443, 446, 449, 451, 452, 455, 458, 468, 471, 480, 481, 485, 486, 487, 503, 507, 519, 547, 562, 576, 577, 584, 587, 588, 590, 597, 599, 602, 609, 615, 620, 621, 626, 641, 644, 653, 654, 656, 658,

659, 664, 669, 670, 675, 676, 681, 683, 705, 707, 729, 752, 771, 810, 820, 822, 836, 875, 876, 877
fondation, 71, 102, 103, 104, 108, 110, 111, 112, 223, 512, 552, 578, 594, 742, 845, 847
Fondation, 102, 298, 571, 696
fondement, 18, 46, 51, 125, 146, 153, 159, 163, 178, 188, 193, 224, 236, 249, 271, 283, 305, 350, 375, 442, 502, 503, 533, 548, 567, 599, 609, 618, 646, 656, 721, 727, 729, 736, 737, 768, 785, 794, 798, 829, 834, 847
fondements, 43, 124, 140, 177, 212, 223, 257, 276, 285, 401, 509, 549, 571, 687, 715, 743, 847
Fondements, 47, 278, 461, 686, 698, 876
Freinet, 12, 23, 57, 59, 65, 66, 67, 109, 131, 151, 254, 256, 289, 295, 385, 440, 463, 465, 467, 468, 469, 476, 478, 479, 480, 489, 490, 511, 540, 599, 602, 610, 612, 614, 648, 655, 656, 657, 661, 683, 729, 832, 835, 842
Freud, 23, 47, 65, 131, 174, 182, 244, 250, 275, 276, 278, 282, 290, 293, 302, 308, 310, 317, 318, 320, 333, 461, 479, 534, 686, 698, 710, 719, 727, 729, 753, 788, 809, 828, 876, 877
Geertz, 56, 218, 478, 564, 782, 877
Genèse de la coopérative, 65, 397, 521
Godelier, 149, 153, 154, 157, 174, 877
gradualité, 108, 109, 137, 271
groupe-classe, 87, 94, 104, 156, 163, 265, 493, 518, 596, 634, 665, 793, 836
Guilhem, 195, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 249, 299, 349, 423, 435, 446, 639, 688, 777
herméneutique, 44, 56, 97, 192, 220, 221, 233, 317, 382, 386, 657, 769, 878
hétérogène, 136, 184, 233, 257, 303, 331, 414, 468, 519, 527, 534, 591, 603, 628, 635, 675, 743, 793
hétérogénéité, 16, 60, 136, 156, 430, 469, 470, 544, 645, 741, 746, 755, 788, 791, 810
hommage, 355, 364, 370, 378, 383, 767
homogène, 66, 278, 314, 378, 458, 578, 727
homogénéité, 49, 136, 220, 676
humour, 355, 358, 359, 360, 367, 378, 383, 488, 767, 838, 845
Humour, 360
Idéal du moi, 364, 707
identification, 58, 136, 160, 161, 176, 259, 272, 283, 285, 288, 315, 316, 317, 318, 319, 320, 321, 322, 326, 329, 331, 335, 343, 355, 356, 357, 361, 363, 365, 367, 368, 369, 374, 376, 383, 403, 417, 492, 506, 545, 558, 577, 617, 628, 772, 773, 809, 830, 844
Identification, 246, 371
identifications, 111, 135, 161, 162, 165, 175, 235, 240, 250, 253, 256, 272, 273, 290, 315, 316, 318, 319, 320, 321, 322, 325, 326, 327, 328, 329, 330, 331, 343, 355, 356, 361, 364, 366, 369, 371, 375, 577, 589, 605, 611, 613, 614, 623, 627, 655, 657, 663, 666, 673, 788, 830, 845
identitaire-ensembliste, 413, 415, 418, 429, 431, 548, 552, 556, 557, 561, 567
idéologie, 133, 173, 184, 235, 268, 317, 345, 367, 390, 413, 415, 437, 440, 443, 496, 551, 558, 569, 599, 611, 613, 614, 684, 708, 730, 786
idéologies, 133, 490, 562, 692, 699, 708, 729, 732, 778
idéologique, 26, 33, 37, 55, 63, 64, 78, 79, 128, 130, 145, 146, 147, 169, 170, 172, 179, 206, 207, 211, 240, 252, 254, 261, 267, 284, 300, 311, 317, 324, 344, 410, 413, 415, 422, 425, 436, 485, 486, 487, 546, 548, 550, 563, 564, 565, 574, 580, 584, 599, 603, 622, 626, 633, 634, 657, 673, 678, 708, 713, 714, 722, 731, 734, 735, 771, 777, 778, 779, 828
images, 39, 60, 160, 175, 233, 235, 241, 245, 273, 280, 281, 282, 284, 285, 288, 291, 295, 310, 311, 313, 315, 318, 331, 344, 365, 368, 372, 373, 374, 378, 379, 395, 475, 485, 523, 545, 546, 569, 668, 705, 735, 808, 812
Images, 355
imaginaire, 18, 27, 32, 35, 37, 38, 39, 40, 41, 49, 51, 52, 60, 61, 64, 67, 74, 77, 78, 79, 84, 85, 87, 88, 90, 91, 99, 107, 119, 136, 137, 142, 143, 145, 159, 160, 161, 165, 172, 199, 225, 230, 233, 235, 239, 240, 249, 252, 258, 259, 260, 268, 272, 273, 274, 276, 282, 283, 284, 285, 286, 287, 289, 290, 291, 292, 293, 294, 297, 301, 303, 305, 306, 307, 311, 317, 318, 319, 320, 321, 323, 326, 329, 335, 339, 340, 345, 346, 347, 352, 358, 360, 365, 366, 376, 378, 381, 387, 390, 393, 394, 416, 417, 418, 423, 427, 431, 435, 439, 440, 441, 442, 505, 506, 507, 513, 515, 517, 521, 522, 524, 534, 541, 544, 545, 546, 547, 548, 549, 550, 551, 552, 553, 554, 555, 556, 559, 560, 561, 563, 570, 573, 580, 581, 582, 585, 592, 597,

598, 601, 605, 607, 608, 609, 611, 612, 613, 617, 618, 624, 625, 628, 633, 638, 645, 652, 654, 656, 661, 663, 666, 670, 674, 685, 687, 698, 702, 705, 707, 710, 717, 718, 720, 724, 725, 732, 738, 742, 748, 754, 759, 762, 765, 766, 768, 772, 773, 778, 779, 780, 784, 788, 791, 792, 800, 805, 806, 810, 811, 812, 816, 823, 827, 832, 834, 835, 840, 841, 843, 844, 846, 847, 848, 849, 850, 877
Imaginaire, 143, 228, 264, 284, 748, 766
Imbert, 183, 215, 252, 444, 481, 569, 570, 583, 589, 666, 875, 876
imprimerie, 13, 68, 81, 96, 177, 203, 214, 244, 268, 285, 295, 315, 319, 320, 325, 326, 328, 346, 352, 362, 368, 369, 396, 456, 460, 461, 465, 473, 474, 475, 476, 481, 511, 527, 602, 610, 612, 615, 617, 655, 656, 661, 667, 703, 704, 754, 773, 814, 817, 831
inconscient, 20, 23, 31, 33, 34, 35, 36, 37, 48, 58, 65, 66, 79, 80, 101, 123, 130, 131, 134, 143, 160, 182, 201, 225, 241, 246, 249, 250, 251, 252, 253, 254, 255, 256, 260, 264, 267, 270, 272, 273, 274, 275, 277, 278, 279, 280, 281, 282, 291, 295, 298, 305, 308, 318, 327, 332, 333, 340, 341, 347, 350, 372, 379, 382, 387, 388, 389, 390, 391, 392, 394, 431, 435, 438, 445, 449, 453, 499, 524, 525, 534, 545, 568, 571, 595, 602, 633, 646, 651, 652, 655, 676, 678, 681, 687, 692, 696, 706, 709, 710, 715, 718, 719, 720, 722, 725, 727, 741, 745, 752, 755, 761, 763, 770, 772, 773, 774, 784, 787, 791, 794, 797, 810, 823, 825, 836, 838, 845, 875
Inconscient, 438
Ingold, 410, 877
institution, 12, 48, 66, 88, 89, 91, 107, 108, 112, 121, 135, 137, 138, 150, 153, 154, 156, 160, 162, 168, 171, 177, 180, 186, 199, 216, 217, 241, 264, 279, 328, 336, 342, 352, 359, 363, 368, 392, 398, 402, 416, 418, 423, 439, 455, 458, 460, 463, 467, 468, 469, 491, 502, 504, 506, 507, 509, 522, 536, 537, 539, 540, 543, 544, 545, 547, 548, 550, 553, 555, 557, 559, 563, 569, 570, 571, 572, 573, 574, 575, 577, 580, 581, 582, 583, 584, 585, 586, 588, 589, 590, 591, 592, 594, 595, 597, 598, 599, 600, 601, 602, 607, 619, 620, 621, 625, 628, 630, 635, 638, 639, 641, 642, 643, 645, 650, 653, 654, 657, 659, 662, 664, 665, 667, 684, 688, 689, 690, 691, 692, 699, 706, 707, 736, 740, 742, 752, 753, 756, 770, 772, 775
Institution, 91, 183, 252, 317, 416, 417, 418, 431, 440, 441, 442, 486, 545, 546, 547, 548, 549, 550, 551, 553, 554, 555, 557, 559, 560, 561, 571, 575, 823, 824, 876, 877
institutionnalisation, 34, 57, 60, 62, 71, 80, 85, 87, 93, 96, 98, 101, 103, 109, 112, 113, 141, 162, 177, 178, 185, 188, 205, 209, 211, 217, 223, 224, 227, 230, 259, 265, 319, 320, 323, 336, 351, 373, 395, 417, 423, 436, 440, 441, 443, 455, 457, 506, 517, 525, 536, 548, 550, 553, 557, 559, 563, 570, 571, 575, 580, 581, 583, 584, 585, 586, 587, 590, 591, 592, 594, 596, 598, 600, 601, 602, 604, 607, 608, 625, 631, 634, 636, 638, 645, 688, 695, 696, 701, 710, 711, 713, 726, 729, 738, 745, 746, 752, 757, 758, 759, 762, 768, 770, 783, 791, 793, 812, 837
Institutionnalisation, 23, 26, 533
institutions, 34, 58, 60, 61, 66, 67, 68, 69, 71, 80, 81, 86, 93, 95, 98, 99, 100, 105, 106, 108, 112, 113, 137, 140, 142, 144, 156, 160, 161, 169, 170, 172, 179, 183, 186, 187, 192, 199, 204, 205, 206, 214, 215, 216, 217, 226, 232, 234, 240, 241, 247, 253, 266, 271, 282, 288, 296, 298, 309, 313, 314, 317, 323, 331, 333, 336, 337, 348, 351, 353, 354, 360, 361, 362, 364, 365, 373, 375, 376, 378, 380, 381, 382, 387, 396, 398, 416, 454, 455, 459, 464, 469, 470, 472, 473, 474, 477, 479, 480, 482, 483, 492, 500, 501, 504, 505, 513, 517, 518, 522, 525, 528, 544, 545, 547, 549, 569, 571, 572, 573, 574, 575, 576, 580, 581, 582, 584, 586, 587, 588, 590, 591, 594, 596, 598, 599, 601, 602, 613, 618, 624, 627, 628, 634, 636, 637, 638, 641, 642, 644, 647, 652, 659, 663, 664, 681, 684, 696, 729, 732, 752, 755, 757, 761, 764, 766, 769, 792, 793, 794, 795, 797, 809, 810, 816, 827, 831, 832, 835, 875
intégration, 17, 23, 24, 27, 38, 40, 59, 63, 71, 80, 100, 102, 110, 111, 128, 132, 136, 143, 148, 150, 170, 187, 190, 193, 196, 198, 200, 227, 232, 237, 251, 255, 258, 262, 266, 279, 280, 288, 291, 295, 299, 301, 321, 329, 347, 361, 379, 387, 390, 391, 392, 396, 401, 404, 405, 407, 408, 410, 416, 419, 420, 421, 423, 424, 425, 426, 427, 428, 431, 432, 434, 435, 436, 437, 438, 440, 442, 444, 452, 455, 458, 462, 476, 480, 483, 485, 486, 494, 503, 507,

510, 511, 512, 516, 517, 519, 520, 522, 529, 533, 535, 539, 547, 553, 554, 557, 558, 562, 563, 564, 566, 567, 574, 579, 582, 590, 600, 604, 606, 607, 611, 619, 622, 627, 635, 644, 651, 715, 718, 720, 722, 725, 726, 727, 730, 749, 765, 767, 774, 777, 780, 791, 828, 834, 837, 844
Intégration, 187, 420, 424, 426, 429, 437, 751
intégratrice, 109, 421, 432, 434, 436, 437, 438, 486, 511, 517, 542, 569, 577, 643, 645, 734, 791
interprétation, 43, 54, 63, 97, 140, 142, 147, 165, 191, 192, 194, 197, 207, 218, 220, 221, 227, 233, 238, 252, 256, 263, 270, 271, 309, 323, 339, 340, 342, 343, 344, 350, 351, 384, 386, 388, 393, 441, 457, 482, 500, 501, 513, 538, 630, 669, 670, 674, 684, 685, 687, 708, 710, 721, 724, 726, 766, 772, 810, 833, 838
Interprétation, 275
intransitif, 192
intransitivité, 195, 225, 228, 349, 644, 646, 651
Intransitivité, 643
Jacob, 41, 420, 424, 438, 877
Jean Oury, 12, 23, 33, 47, 56, 58, 61, 64, 65, 83, 113, 124, 131, 133, 134, 136, 164, 182, 192, 210, 225, 235, 240, 243, 244, 250, 255, 261, 264, 272, 275, 277, 278, 279, 281, 282, 283, 284, 286, 290, 294, 296, 297, 298, 299, 301, 315, 318, 319, 322, 323, 325, 332, 333, 347, 348, 358, 360, 390, 393, 402, 435, 484, 490, 494, 523, 525, 551, 552, 565, 571, 575, 584, 586, 588, 590, 613, 623, 624, 627, 655, 675, 676, 680, 681, 691, 693, 695, 696, 697, 699, 700, 701, 703, 704, 705, 707, 708, 710, 717, 729, 732, 733, 738, 740, 741, 742, 752, 757, 760, 764, 767, 770, 783, 799, 806, 808, 812, 829, 838
journal, 13, 66, 67, 77, 94, 95, 96, 114, 155, 178, 203, 204, 214, 342, 381, 383, 456, 457, 460, 465, 466, 471, 475, 521, 526, 528, 596, 655, 792, 818
Journal, 94, 137, 142, 217, 341, 342, 352, 353, 361, 362, 454, 456, 460, 465, 467, 471, 511, 530, 540, 579, 586, 643, 645, 792, 842
Keesing, 134, 135, 877
Lacan, 16, 18, 23, 36, 37, 47, 49, 54, 56, 65, 84, 94, 134, 143, 182, 225, 229, 249, 250, 257, 261, 272, 273, 275, 276, 277, 278, 279, 280, 282, 283, 286, 288, 289, 295, 296, 304, 306, 307, 308, 317, 320, 332, 335, 340, 341, 347, 350, 374, 382, 392, 393, 438, 461, 497, 523, 545, 640, 645, 650, 679, 682, 686, 687, 698, 702, 703, 715, 717, 720, 722, 727, 729, 731, 736, 739, 748, 758, 761, 770, 776, 784, 785, 788, 791, 803, 805, 823, 825, 849, 876, 877
Laffitte, 65, 68, 83, 87, 114, 115, 142, 153, 155, 156, 160, 161, 163, 164, 168, 169, 170, 171, 172, 174, 181, 186, 187, 252, 289, 326, 333, 334, 344, 349, 361, 363, 366, 368, 369, 397, 398, 456, 457, 458, 459, 461, 465, 466, 467, 468, 469, 470, 471, 477, 481, 485, 486, 487, 489, 490, 492, 521, 526, 527, 528, 529, 530, 535, 538, 547, 560, 602, 611, 614, 628, 642, 659, 660, 663, 664, 665, 682, 684, 746, 753, 760, 766, 792, 797, 798, 841, 842, 875
Lafon, 275, 282, 288, 572, 877
langage, 12, 14, 15, 17, 28, 30, 36, 37, 38, 39, 54, 57, 59, 65, 68, 78, 79, 81, 84, 98, 109, 119, 121, 124, 141, 143, 144, 148, 165, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 195, 196, 197, 201, 205, 206, 207, 212, 213, 217, 218, 224, 225, 226, 228, 230, 231, 234, 235, 236, 239, 245, 250, 258, 271, 273, 274, 275, 276, 277, 278, 287, 288, 289, 290, 294, 295, 296, 305, 306, 311, 312, 313, 314, 321, 323, 330, 332, 341, 343, 348, 351, 356, 369, 382, 388, 391, 395, 396, 397, 402, 405, 407, 416, 421, 438, 462, 470, 472, 501, 554, 559, 560, 564, 573, 575, 585, 591, 602, 605, 613, 640, 644, 645, 646, 650, 655, 656, 673, 680, 688, 692, 701, 719, 720, 737, 738, 739, 741, 757, 758, 759, 762, 768, 770, 777, 779, 781, 782, 784, 785, 786, 793, 795, 797, 799, 807, 810, 811, 813, 815, 816, 821, 824, 829, 834, 838
Langage, 157, 180, 187, 206, 839, 848
Laurella, 36, 429, 803, 804, 805, 806, 807, 808, 809, 810, 811, 812, 813, 814, 815, 816, 817, 818
Le Collectif, 18, 23, 32, 48, 49, 51, 61, 261, 286, 524, 695, 697, 699, 700, 702, 703, 707, 710, 711, 712, 713, 714, 715, 717, 718, 722, 723, 724, 726, 727, 728, 730, 731, 734, 735, 738, 739, 740, 741, 742, 744, 745, 752, 755, 760, 763, 766, 767, 768, 769, 770, 774, 776, 777, 778, 779, 783, 784, 785, 788, 797, 803, 819, 826, 827, 828, 876
Lecointe, 370, 877

liberté, 19, 26, 27, 31, 39, 40, 41, 42, 79, 114, 150, 160, 166, 188, 210, 264, 299, 306, 314, 330, 340, 347, 354, 356, 366, 375, 388, 405, 411, 438, 457, 458, 475, 479, 480, 488, 491, 518, 519, 578, 582, 617, 618, 619, 620, 621, 623, 627, 640, 647, 653, 656, 658, 673, 743, 820, 832
Liberté, 619, 714
Lieu, 57, 90, 105, 116, 144, 170, 175, 181, 187, 200, 345, 378, 387, 420, 452, 485, 517, 546, 570, 629, 630, 635, 642, 645, 653, 760, 762, 815
lieu commun, 127, 240, 241, 517, 529, 815
lieux communs, 30, 96, 138, 144, 175, 213, 233, 240, 343, 348, 350, 353, 528, 635, 685, 755, 815, 877
limite, 22, 31, 33, 45, 46, 58, 66, 81, 86, 98, 104, 105, 134, 141, 144, 156, 158, 180, 185, 187, 190, 194, 197, 199, 200, 221, 230, 234, 253, 286, 292, 305, 310, 319, 341, 350, 356, 376, 377, 383, 387, 405, 428, 430, 479, 481, 487, 493, 501, 505, 513, 515, 516, 523, 541, 545, 552, 554, 561, 567, 573, 590, 595, 611, 632, 635, 638, 653, 673, 681, 686, 699, 705, 714, 740, 745, 762, 799, 818, 838, 840
Limite, 187
logique du vague, 63, 257, 368, 435, 829
Logique du vague, 538
loi, 27, 29, 36, 37, 40, 57, 60, 66, 75, 77, 78, 80, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 90, 91, 92, 93, 96, 98, 103, 106, 108, 109, 111, 112, 131, 134, 137, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 150, 151, 156, 164, 167, 168, 170, 174, 177, 178, 186, 187, 200, 201, 204, 211, 212, 226, 231, 232, 236, 244, 245, 250, 262, 268, 273, 287, 289, 293, 295, 299, 309, 315, 316, 319, 320, 321, 322, 326, 328, 330, 331, 332, 335, 336, 337, 338, 339, 341, 342, 345, 346, 352, 356, 372, 373, 374, 375, 376, 377, 380, 415, 416, 420, 421, 423, 435, 437, 459, 469, 470, 475, 506, 507, 515, 516, 517, 518, 520, 528, 529, 546, 553, 571, 573, 575, 576, 578, 581, 582, 584, 585, 589, 590, 591, 592, 593, 594, 596, 597, 601, 605, 609, 611, 612, 613, 614, 615, 618, 624, 627, 628, 631, 633, 634, 635, 638, 641, 643, 647, 652, 653, 655, 656, 657, 662, 664, 665, 672, 673, 674, 680, 684, 713, 718, 736, 737, 741, 745, 746, 747, 767, 805, 811, 819, 820, 823, 829, 830, 831, 832, 834, 835, 837, 842, 846, 875
Loi, 34, 36, 78, 84, 85, 92, 96, 105, 106, 108, 109, 131, 134, 143, 144, 145, 146, 147, 150, 154, 159, 167, 175, 176, 177, 178, 181, 186, 187, 200, 201, 202, 203, 210, 217, 243, 258, 273, 287, 322, 330, 335, 338, 346, 351, 352, 373, 374, 375, 376, 377, 378, 379, 389, 420, 436, 460, 469, 502, 505, 506, 507, 516, 517, 521, 536, 559, 563, 571, 575, 578, 585, 590, 591, 593, 594, 598, 601, 611, 612, 617, 618, 619, 627, 628, 629, 630, 633, 635, 638, 642, 645, 653, 665, 673, 674, 684, 689, 708, 743, 775, 799, 806, 811, 812, 815, 818, 832, 834
Lovejoy, 155, 877
Luigi, 371, 372, 373, 374, 375, 376, 377, 378, 380, 381, 383, 384, 385, 386, 387, 388, 429, 628, 641, 658
Machado, 9, 391, 758, 847
machine, 19, 22, 26, 34, 35, 38, 40, 47, 49, 57, 59, 60, 61, 63, 71, 75, 78, 80, 90, 95, 96, 99, 102, 110, 112, 135, 141, 142, 162, 166, 177, 179, 180, 188, 198, 226, 229, 230, 239, 250, 251, 253, 261, 264, 265, 266, 270, 271, 276, 290, 295, 304, 305, 309, 310, 312, 314, 315, 319, 321, 327, 331, 342, 347, 348, 355, 363, 365, 369, 372, 374, 381, 389, 395, 398, 404, 405, 434, 437, 438, 439, 443, 445, 447, 451, 452, 454, 456, 457, 458, 459, 462, 463, 464, 465, 466, 467, 470, 471, 472, 473, 476, 477, 480, 485, 486, 488, 489, 490, 491, 492, 493, 494, 495, 496, 497, 498, 499, 502, 505, 506, 509, 510, 511, 512, 513, 514, 515, 517, 522, 523, 524, 525, 526, 533, 539, 540, 544, 552, 568, 569, 573, 579, 585, 594, 595, 598, 600, 608, 612, 615, 616, 617, 620, 628, 631, 632, 634, 639, 642, 645, 649, 650, 653, 659, 660, 662, 665, 667, 668, 672, 673, 675, 678, 679, 681, 683, 684, 686, 688, 689, 690, 695, 696, 697, 698, 699, 700, 703, 704, 705, 709, 711, 713, 714, 715, 716, 718, 720, 723, 724, 726, 727, 728, 729, 731, 732, 734, 736, 737, 738, 739, 741, 742, 743, 744, 745, 746, 748, 749, 750, 752, 753, 755, 756, 757, 759, 760, 763, 766, 770, 772, 774, 776, 778, 780, 787, 792, 793, 801, 806, 819, 831, 833, 834, 836, 837, 838, 839, 844, 846
Machine, 600, 699, 704
machine-classe, 23, 40, 47, 57, 63, 135, 142, 162, 166, 226, 251, 322, 327, 342, 369, 372, 381, 398, 451, 471, 476, 480, 486, 490, 493, 510, 526, 544, 579, 598, 600, 601, 608, 612,

628, 632, 634, 645, 662, 665, 668, 673, 675, 678, 679, 681, 684, 686, 690, 696, 715, 728, 748, 750, 792, 793, 833, 837
macro-concept, 22, 24, 48, 63, 194, 231, 677
macrosocial, 23, 59, 60, 61, 62, 63, 123, 155, 156, 157, 170, 172, 182, 188, 211, 230, 261, 279, 290, 311, 313, 346, 348, 349, 363, 370, 376, 392, 401, 402, 404, 408, 409, 412, 413, 415, 419, 423, 426, 429, 432, 434, 437, 442, 480, 482, 483, 487, 488, 492, 503, 507, 511, 512, 513, 519, 535, 536, 540, 542, 544, 547, 548, 549, 551, 552, 555, 557, 561, 562, 563, 564, 567, 571, 574, 577, 582, 584, 585, 586, 588, 589, 590, 597, 601, 603, 605, 606, 609, 611, 622, 623, 632, 634, 652, 661, 696, 705, 707, 708, 728, 729, 730, 732, 736, 737, 749, 763, 769, 772, 774, 777, 780, 796, 806, 820, 821, 823, 827, 829, 830, 837, 844, 849
macrosociale, 22, 23, 137, 145, 163, 166, 207, 208, 211, 255, 267, 311, 316, 345, 357, 394, 404, 410, 411, 413, 415, 423, 426, 482, 485, 516, 536, 560, 563, 585, 595, 621, 622, 710, 711, 722, 792, 796, 819, 825, 828
marque, 26, 28, 32, 97, 116, 134, 141, 143, 161, 164, 167, 174, 176, 179, 191, 194, 208, 212, 227, 250, 257, 272, 273, 275, 286, 288, 290, 293, 296, 297, 301, 306, 307, 324, 334, 338, 342, 351, 361, 381, 386, 518, 527, 574, 595, 599, 636, 639, 643, 680, 689, 707, 713, 719, 756, 800, 825, 829, 834, 842
Martin, 272, 275, 276, 282, 288, 291, 292, 703, 877
Marx, 17, 18, 19, 21, 23, 31, 65, 131, 173, 475, 534, 558, 763, 827
matérialisme, 12, 13, 20, 22, 23, 31, 34, 58, 59, 101, 136, 202, 253, 254, 255, 256, 385, 453, 468, 478, 479, 480, 481, 482, 485, 486, 487, 488, 489, 491, 511, 594, 595, 596, 599, 601, 603, 610, 612, 616, 648, 657, 667, 688, 696, 711, 713, 732, 743, 752, 755, 756, 787, 827
Matérialisme, 479, 598, 601
matière, 23, 29, 32, 38, 42, 46, 58, 74, 86, 90, 96, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 109, 122, 129, 141, 142, 143, 151, 177, 179, 188, 194, 207, 212, 215, 219, 226, 228, 229, 249, 250, 255, 256, 258, 275, 283, 289, 297, 305, 312, 313, 324, 332, 341, 350, 352, 353, 370, 395, 397, 398, 402, 426, 435, 454, 456, 462, 476, 479, 486, 487, 489, 491, 503, 508, 509, 513, 521, 522, 526, 538, 549, 552, 553, 554, 556, 595, 596, 601, 610, 615, 631, 649, 650, 660, 667, 676, 687, 711, 712, 713, 714, 715, 723, 740, 742, 749, 756, 771, 778, 780, 806, 812, 824, 827
Matière, 194, 256, 283, 691
Mauze, 159, 877
médiation, 23, 26, 48, 87, 107, 161, 168, 190, 191, 193, 206, 219, 254, 262, 271, 310, 314, 315, 324, 325, 328, 329, 331, 342, 363, 433, 453, 457, 458, 460, 478, 490, 504, 505, 507, 509, 524, 527, 533, 580, 596, 598, 599, 600, 630, 634, 641, 653, 654, 655, 656, 657, 659, 660, 661, 662, 663, 664, 665, 666, 667, 668, 670, 671, 675, 676, 677, 678, 679, 680, 681, 682, 684, 685, 686, 688, 689, 703, 713, 732, 737, 750, 756, 766, 786, 827, 846, 875
médiations, 34, 60, 66, 75, 87, 143, 197, 271, 302, 315, 318, 319, 320, 331, 336, 455, 464, 508, 509, 526, 588, 655, 659, 660, 662, 674, 680, 702, 715, 719, 750, 755, 827
Médiations, 215, 652, 875
Mémento de Pédagogie XE "Pédagogie" institutionnelle, 65, 68, 83, 87, 114, 115, 142, 164, 181, 186, 216, 397, 456, 457, 458, 459, 481, 489, 492, 521, 526, 527, 528, 602, 628, 660, 664, 665, 760, 792, 875
méthode, 13, 22, 23, 24, 32, 44, 54, 121, 122, 125, 126, 253, 255, 262, 264, 317, 404, 420, 442, 484, 510, 513, 522, 538, 558, 567, 637, 655, 841, 845, 846
Méthode, 105, 124, 125, 132, 182, 250, 317, 402, 403, 404, 405, 406, 407, 408, 409, 412, 413, 419, 424, 425, 427, 428, 431, 433, 435, 439, 451, 493, 494, 495, 496, 497, 498, 499, 500, 501, 502, 503, 507, 510, 513, 514, 515, 522, 533, 535, 539, 565, 566, 567, 568, 841, 877, 878
milieu, 12, 13, 16, 23, 33, 38, 39, 40, 54, 57, 58, 60, 62, 65, 67, 70, 71, 72, 74, 77, 78, 79, 80, 81, 83, 85, 87, 88, 91, 93, 94, 97, 99, 100, 104, 105, 106, 111, 113, 121, 127, 129, 132, 134, 135, 136, 137, 140, 141, 142, 143, 144, 148, 149, 150, 153, 154, 156, 159, 160, 161, 164, 166, 167, 169, 170, 173, 174, 175, 176, 180, 181, 182, 183, 187, 188, 189, 191, 197, 198, 203, 205, 208, 209, 210, 211, 213, 216, 217, 218, 222, 223, 225, 226, 227, 230, 231, 233, 234, 235, 239, 244, 245, 247, 251, 252, 260, 261, 263, 265, 266, 270, 271, 273, 280, 281, 282, 283, 298, 299, 301, 304, 306,

308, 312, 313, 314, 316, 318, 319, 320, 321, 323, 326, 329, 330, 331, 336, 339, 344, 347, 351, 352, 356, 357, 358, 359, 365, 368, 372, 374, 375, 377, 380, 382, 384, 387, 395, 396, 398, 399, 401, 406, 411, 419, 420, 421, 422, 423, 424, 426, 427, 430, 431, 433, 434, 435, 438, 442, 443, 444, 454, 455, 456, 457, 464, 467, 469, 470, 477, 478, 479, 480, 482, 483, 490, 493, 503, 506, 512, 526, 527, 529, 534, 538, 540, 553, 555, 556, 570, 571, 575, 578, 580, 582, 584, 586, 587, 588, 589, 591, 592, 594, 596, 598, 600, 602, 603, 607, 608, 609, 610, 612, 613, 617, 618, 619, 626, 627, 631, 632, 633, 635, 636, 640, 641, 642, 644, 647, 649, 652, 653, 654, 657, 660, 662, 666, 668, 672, 675, 681, 683, 688, 695, 696, 698, 699, 700, 702, 703, 705, 707, 708, 712, 713, 718, 724, 726, 729, 732, 738, 739, 742, 748, 750, 755, 757, 758, 759, 762, 765, 768, 770, 771, 774, 776, 778, 780, 782, 784, 788, 793, 797, 803, 805, 806, 807, 810, 811, 812, 815, 818, 819, 820, 821, 822, 823, 825, 833, 836, 840, 876

Miloud, 35, 36, 163, 164, 195, 197, 220, 222, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 243, 244, 246, 247, 249, 262, 274, 281, 284, 285, 290, 295, 296, 297, 298, 299, 300, 304, 305, 306, 309, 310, 316, 318, 319, 322, 325, 326, 349, 350, 357, 364, 382, 398, 399, 423, 429, 446, 538, 590, 613, 624, 627, 631, 636, 656, 660, 670, 683, 684, 685, 707, 722, 746, 747, 753, 754, 755, 757, 773, 777, 786, 787, 788, 789, 791, 808, 809, 810, 811, 876

modèle, 39, 130, 133, 152, 220, 221, 228, 232, 233, 305, 371, 386, 411, 424, 455, 477, 498, 503, 507, 510, 529, 539, 602, 603, 613, 645, 654, 662, 680, 697, 740, 743, 752, 776, 821

Moi idéal, 60, 665, 674, 768

Molinié, 1, 16, 22, 25, 30, 32, 56, 109, 139, 181, 187, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 205, 206, 207, 211, 226, 227, 228, 229, 255, 294, 303, 305, 343, 395, 522, 541, 542, 554, 687, 689, 701, 735, 877

mondain, 30, 189, 190, 191, 193, 195, 196, 197, 206, 208, 215, 220, 226, 228, 229, 230, 285, 294, 304, 305, 430, 515, 640, 701, 794, 799

mondanisation, 193, 196, 206, 220, 228, 230

monde, 15, 30, 32, 33, 46, 60, 66, 73, 76, 79, 81, 84, 96, 132, 140, 164, 167, 184, 185, 187, 189, 190, 191, 192, 193, 195, 196, 197, 201, 205, 207, 212, 214, 215, 218, 220, 222, 226, 228, 229, 230, 231, 235, 238, 244, 245, 249, 258, 264, 265, 266, 267, 268, 273, 282, 284, 285, 287, 291, 292, 293, 294, 295, 299, 302, 303, 304, 305, 311, 314, 328, 331, 334, 335, 339, 341, 345, 348, 349, 357, 369, 371, 372, 379, 387, 388, 395, 405, 425, 427, 435, 444, 454, 461, 462, 464, 470, 482, 505, 512, 514, 526, 544, 549, 553, 554, 555, 569, 592, 606, 613, 629, 640, 642, 644, 650, 651, 652, 655, 656, 658, 675, 682, 689, 699, 704, 710, 715, 717, 722, 726, 738, 742, 770, 789, 799, 800, 812, 816, 817, 820, 821, 822, 823, 832, 839, 843, 876

monnaie, 57, 66, 68, 81, 106, 113, 121, 137, 149, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 180, 217, 225, 259, 268, 309, 316, 318, 329, 337, 360, 361, 374, 508, 576, 586, 594, 595, 597, 606, 642, 647, 648, 705, 793, 805, 875

Monnaie, 158, 159, 162, 878

Morin, 16, 23, 24, 52, 56, 59, 105, 122, 124, 125, 131, 132, 196, 206, 231, 250, 264, 279, 304, 311, 317, 384, 392, 399, 401, 402, 403, 404, 405, 406, 407, 408, 409, 413, 424, 425, 426, 427, 428, 431, 433, 434, 439, 440, 445, 451, 452, 492, 493, 494, 495, 496, 497, 498, 499, 500, 501, 502, 503, 507, 510, 513, 514, 515, 522, 533, 535, 539, 541, 548, 557, 560, 565, 566, 567, 568, 592, 595, 638, 827, 841, 877, 878

négatif, 42, 51, 58, 61, 92, 101, 103, 113, 116, 142, 162, 179, 213, 221, 228, 229, 272, 273, 274, 276, 279, 299, 306, 314, 359, 379, 390, 394, 396, 407, 418, 429, 435, 461, 501, 514, 516, 518, 522, 523, 525, 526, 538, 542, 543, 545, 549, 550, 558, 561, 573, 680, 681, 696, 709, 716, 719, 739, 749, 752, 753, 761, 789, 801, 807

négation, 81, 281, 379, 518, 570, 683

neutralité, 73, 161, 167, 176, 211, 268, 287, 313, 314, 345, 347, 352, 673, 727

Neutralité, 166, 169, 345

neutre, 15, 44, 73, 156, 167, 183, 191, 207, 234, 236, 313, 342, 421, 469, 484, 492, 583, 617, 684, 734, 743, 751, 809

non-réponse, 88, 265, 267, 347, 561, 565, 593, 616, 620, 661, 677, 756, 774
objet, 12, 13, 14, 16, 17, 24, 28, 29, 35, 38, 42, 43, 46, 48, 50, 51, 52, 53, 54, 57, 61, 63, 67, 72, 74, 77, 89, 92, 97, 115, 124, 125, 126, 127, 128, 131, 133, 134, 135, 139, 141, 146, 148, 152, 153, 154, 155, 156, 163, 165, 168, 169, 176, 177, 178, 181, 191, 192, 202, 209, 212, 225, 228, 231, 236, 240, 243, 245, 246, 250, 251, 254, 255, 256, 263, 265, 266, 272, 275, 276, 277, 281, 283, 285, 290, 294, 297, 302, 306, 307, 308, 317, 318, 330, 333, 335, 339, 342, 344, 349, 351, 352, 353, 359, 360, 368, 369, 370, 373, 381, 382, 383, 386, 387, 390, 393, 395, 396, 397, 398, 404, 408, 411, 415, 424, 433, 435, 436, 446, 453, 454, 462, 464, 465, 468, 469, 470, 471, 478, 479, 485, 487, 489, 497, 498, 499, 500, 501, 503, 505, 507, 509, 511, 522, 524, 526, 527, 529, 533, 537, 541, 544, 547, 549, 554, 555, 561, 564, 567, 569, 571, 573, 578, 587, 599, 601, 605, 611, 619, 622, 624, 633, 638, 640, 641, 647, 649, 655, 656, 659, 660, 662, 667, 668, 676, 677, 678, 680, 681, 683, 686, 687, 688, 689, 696, 698, 703, 704, 706, 707, 709, 712, 714, 716, 717, 718, 719, 724, 725, 728, 729, 742, 747, 748, 753, 758, 761, 765, 766, 767, 769, 776, 777, 779, 780, 782, 787, 789, 792, 795, 796, 800, 803, 807, 809, 822, 825, 835, 837, 840, 841, 842, 843, 845, 847, 849
Objet, 686
Onze heures du soir à La Borde, 33, 133, 182, 243, 272, 282, 290, 298, 301, 571, 675, 691, 696, 699, 703, 708, 732, 741, 876
ossification, 56, 112, 113, 214, 454, 455, 456, 551
ouvert, 67, 80, 95, 113, 142, 150, 167, 244, 285, 306, 347, 388, 395, 473, 477, 500, 521, 529, 530, 568, 602, 612, 622, 635, 641, 645, 674, 680, 737, 739, 740, 747, 751, 757, 761, 771, 773, 780, 786, 789, 793, 801, 818, 826
ouverture, 48, 61, 66, 91, 103, 107, 113, 131, 142, 179, 198, 204, 244, 261, 271, 285, 286, 294, 348, 354, 374, 381, 387, 389, 395, 405, 414, 429, 454, 478, 482, 483, 494, 503, 513, 514, 515, 516, 519, 520, 521, 524, 525, 526, 527, 528, 529, 556, 599, 634, 639, 640, 642, 652, 653, 657, 667, 674, 697, 716, 730, 734, 737, 739, 740, 741, 743, 744, 747, 758, 760, 761, 773, 780, 789, 790, 793, 799, 807, 876
Ouverture, 47, 278, 461, 522, 523, 686, 688, 698, 739, 748, 876
Ovide, 215, 878
parole, 12, 20, 26, 32, 33, 34, 35, 37, 58, 62, 66, 67, 73, 75, 77, 78, 83, 85, 88, 89, 90, 96, 99, 106, 131, 144, 150, 164, 165, 168, 170, 171, 176, 181, 183, 184, 195, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 211, 216, 223, 226, 230, 232, 233, 234, 235, 236, 238, 239, 250, 258, 264, 271, 273, 282, 286, 294, 295, 309, 310, 311, 313, 314, 315, 321, 332, 333, 334, 335, 336, 338, 340, 341, 342, 343, 344, 346, 347, 348, 350, 351, 352, 354, 359, 371, 373, 375, 380, 381, 383, 388, 402, 435, 456, 459, 460, 463, 465, 469, 470, 473, 485, 487, 490, 502, 505, 513, 528, 546, 579, 580, 587, 596, 598, 605, 607, 610, 612, 614, 617, 618, 627, 628, 629, 630, 636, 641, 643, 647, 659, 661, 666, 685, 688, 699, 703, 708, 726, 737, 754, 757, 771, 773, 775, 776, 777, 779, 780, 782, 783, 786, 792, 793, 795, 797, 800, 805, 807, 811, 812, 819, 826, 831, 832, 833, 834, 836, 839, 845, 846, 847, 848
passage, 21, 25, 46, 48, 52, 60, 89, 121, 139, 141, 145, 150, 153, 187, 195, 216, 218, 239, 244, 272, 277, 278, 285, 286, 288, 297, 306, 330, 335, 338, 339, 351, 389, 402, 405, 410, 424, 433, 455, 460, 466, 476, 479, 501, 503, 509, 510, 517, 522, 523, 529, 535, 551, 556, 559, 560, 579, 584, 590, 613, 623, 634, 635, 638, 639, 640, 641, 642, 643, 644, 645, 646, 647, 652, 653, 656, 667, 673, 681, 705, 708, 716, 724, 725, 737, 739, 740, 741, 743, 746, 747, 754, 763, 767, 770, 773, 774, 777, 778, 779, 783, 784, 788, 799, 801, 821, 842
Passage, 754
Patrice, 36, 253, 327, 328, 329, 330, 602, 875
paye thérapeutique, 161, 162, 163, 260, 287
pédagogie, 12, 13, 16, 17, 20, 25, 56, 57, 58, 62, 63, 64, 65, 66, 78, 104, 107, 114, 117, 121, 122, 124, 126, 127, 129, 130, 131, 133, 134, 136, 140, 144, 145, 146, 147, 149, 156, 160, 162, 166, 170, 179, 182, 184, 186, 189, 195, 202, 206, 208, 209, 217, 222, 223, 225, 227, 230, 236, 243, 244, 247, 249, 250, 251, 252, 253, 254, 260, 263, 264, 265, 279, 280, 297, 310, 315, 317, 318, 323, 324, 342, 352, 358, 365, 368, 372, 373, 392, 396, 398, 399, 409, 410, 411, 414, 415, 416, 419, 432, 434, 436, 440, 441, 443, 453, 455, 456, 458, 459,

460, 461, 473, 477, 478, 479, 480, 482, 483, 485, 486, 489, 490, 493, 500, 505, 510, 511, 519, 523, 537, 540, 541, 543, 546, 547, 556, 559, 562, 570, 571, 572, 574, 576, 579, 580, 581, 583, 584, 586, 588, 589, 590, 594, 598, 599, 600, 611, 612, 614, 635, 648, 654, 655, 657, 661, 665, 667, 671, 673, 676, 677, 678, 679, 681, 682, 683, 684, 685, 688, 689, 691, 696, 697, 701, 729, 734, 735, 747, 753, 756, 759, 760, 786, 787, 798, 832, 835, 836, 838, 846

Pédagogie, 12, 65, 67, 68, 70, 72, 73, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 87, 89, 94, 95, 101, 110, 112, 113, 114, 115, 116, 131, 142, 147, 148, 154, 164, 181, 183, 184, 185, 186, 215, 216, 246, 269, 270, 287, 289, 316, 317, 318, 319, 320, 321, 325, 327, 328, 329, 330, 331, 332, 336, 355, 365, 371, 372, 381, 383, 385, 386, 387, 388, 397, 404, 414, 431, 443, 452, 454, 455, 456, 457, 458, 459, 464, 471, 473, 474, 475, 476, 478, 479, 480, 481, 485, 486, 489, 490, 491, 492, 503, 519, 520, 521, 526, 527, 528, 546, 547, 570, 576, 583, 584, 585, 587, 588, 589, 597, 602, 605, 609, 610, 612, 613, 614, 616, 619, 626, 628, 634, 635, 640, 653, 654, 655, 656, 657, 658, 659, 660, 664, 665, 669, 670, 675, 676, 684, 685, 729, 750, 751, 752, 760, 792, 794, 818, 835, 836, 841, 875, 876

pédagogie institutionnelle, 12, 13, 16, 17, 20, 25, 56, 57, 58, 62, 63, 64, 65, 66, 122, 124, 127, 129, 131, 133, 134, 136, 140, 144, 145, 147, 149, 156, 162, 166, 170, 179, 182, 184, 186, 189, 195, 206, 208, 209, 217, 222, 223, 225, 227, 230, 236, 244, 250, 251, 252, 253, 254, 260, 263, 264, 265, 280, 310, 315, 317, 318, 323, 324, 352, 358, 365, 368, 372, 373, 399, 409, 410, 414, 415, 416, 419, 432, 434, 437, 440, 441, 443, 453, 455, 456, 458, 459, 460, 461, 473, 477, 480, 483, 485, 486, 489, 490, 493, 500, 505, 510, 511, 519, 523, 537, 540, 541, 543, 547, 556, 559, 562, 571, 572, 574, 576, 579, 581, 583, 584, 586, 588, 589, 590, 594, 598, 599, 600, 611, 614, 635, 648, 654, 655, 657, 661, 665, 667, 673, 676, 677, 678, 679, 681, 682, 684, 685, 688, 689, 691, 696, 701, 729, 734, 747, 756, 759, 760, 798, 832, 835, 838, 846

Pédagogie institutionnelle, 12, 65, 67, 68, 70, 72, 73, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 87, 89, 94, 95, 101, 110, 112, 113, 114, 115, 116, 131, 142, 147, 148, 154, 164, 181, 183, 184, 185, 186, 216, 246, 269, 270, 287, 289, 316, 317, 318, 319, 320, 321, 325, 327, 328, 329, 330, 331, 332, 336, 355, 365, 371, 372, 381, 383, 385, 386, 387, 388, 397, 404, 414, 431, 443, 452, 454, 455, 456, 457, 458, 459, 464, 471, 473, 474, 475, 476, 478, 479, 480, 481, 489, 490, 491, 492, 503, 519, 520, 521, 526, 527, 528, 570, 576, 584, 585, 587, 588, 589, 597, 602, 605, 609, 610, 612, 613, 614, 616, 619, 626, 628, 634, 635, 640, 653, 654, 655, 656, 657, 658, 659, 660, 664, 665, 669, 670, 675, 676, 684, 685, 729, 750, 751, 752, 760, 792, 794, 818, 835, 836, 841, 875, 876

pédagogique, 12, 13, 18, 24, 34, 36, 58, 65, 66, 78, 87, 91, 94, 109, 113, 115, 123, 126, 127, 128, 131, 132, 144, 147, 166, 169, 183, 224, 231, 234, 243, 244, 251, 254, 260, 268, 285, 315, 316, 317, 322, 324, 327, 332, 334, 340, 342, 345, 362, 364, 395, 396, 397, 430, 432, 444, 451, 452, 458, 471, 473, 477, 481, 485, 487, 490, 493, 527, 546, 555, 569, 570, 580, 583, 589, 598, 603, 611, 613, 617, 633, 654, 655, 671, 673, 674, 676, 678, 681, 682, 683, 690, 708, 711, 722, 746, 755, 769, 773, 794, 806, 837, 840, 875, 876

Peirce, 47, 278, 368, 461, 593, 686, 687, 698, 700, 794, 876

pénombre, 13, 18, 23, 32, 33, 35, 48, 111, 166, 188, 243, 269, 271, 286, 332, 333, 342, 344, 345, 349, 386, 460, 469, 490, 518, 526, 564, 577, 579, 611, 663, 712, 721, 741, 751, 753, 756, 774

pertinence, 17, 22, 24, 25, 26, 28, 29, 30, 46, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 61, 62, 63, 64, 79, 92, 93, 103, 110, 115, 122, 123, 125, 129, 179, 209, 211, 225, 235, 240, 259, 264, 274, 276, 309, 331, 343, 367, 373, 378, 410, 415, 434, 436, 438, 441, 442, 453, 460, 492, 504, 512, 519, 521, 530, 531, 543, 544, 547, 550, 563, 565, 581, 597, 598, 600, 601, 610, 611, 614, 615, 616, 625, 632, 644, 657, 662, 677, 679, 680, 718, 720, 728, 732, 735, 740, 747, 759, 765, 789, 801, 820, 822, 833, 846

Pertinence, 24, 50, 194

piège, 67, 68, 74, 85, 90, 180, 219, 315, 344, 367, 518, 538, 612, 705, 744, 815, 816, 825

Pochet, 67, 68, 73, 74, 75, 77, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 114, 116, 146, 164, 168, 214,

231, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 243, 244, 246, 247, 262, 268, 274, 281, 284, 285, 290, 295, 296, 297, 298, 299, 300, 304, 305, 306, 310, 316, 318, 319, 322, 324, 325, 326, 327, 350, 358, 359, 364, 398, 399, 449, 468, 470, 507, 512, 538, 577, 590, 592, 594, 605, 606, 607, 608, 612, 613, 615, 617, 618, 620, 624, 627, 629, 630, 631, 632, 656, 660, 670, 683, 685, 706, 707, 722, 746, 747, 753, 754, 755, 757, 771, 773, 786, 787, 788, 791, 808, 809, 810, 811, 831, 832, 833, 834, 835, 836, 837, 876
poièsis, 18, 19, 22, 29, 30, 31, 32, 34, 35, 37, 41, 48, 99, 100, 136, 138, 175, 228, 229, 250, 311, 344, 354, 390, 399, 401, 442, 451, 460, 462, 466, 475, 495, 497, 498, 501, 511, 539, 567, 569, 582, 587, 595, 596, 598, 621, 622, 651, 659, 662, 685, 687, 698, 720, 728, 729, 737, 756, 762, 775, 780, 793
Poièsis, 31
politique, 56, 74, 103, 148, 159, 172, 173, 191, 194, 344, 345, 346, 376, 408, 415, 419, 420, 421, 426, 429, 430, 436, 453, 484, 534, 539, 552, 558, 574, 603, 613, 621, 624, 625, 626, 628, 633, 650, 692, 728, 730, 732, 733, 800, 876
Politique, 133, 290, 675, 732
polymorphie, 60, 387, 504, 506, 517, 634, 635, 636, 638, 639, 640, 641, 642, 643, 644, 645, 646, 647, 650, 652, 653, 659, 673, 689, 700, 811
Polymorphie, 634, 636, 638
pouvoir, 17, 26, 27, 33, 34, 40, 43, 46, 50, 63, 67, 70, 76, 80, 82, 85, 87, 88, 89, 92, 93, 94, 100, 104, 106, 109, 114, 130, 146, 154, 156, 158, 159, 160, 166, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 183, 195, 197, 198, 233, 239, 241, 245, 246, 251, 259, 261, 268, 271, 285, 288, 289, 295, 297, 314, 316, 317, 321, 324, 329, 331, 332, 336, 339, 346, 350, 352, 355, 360, 364, 366, 374, 380, 382, 388, 389, 393, 395, 397, 406, 408, 412, 426, 433, 449, 457, 458, 464, 468, 469, 474, 480, 485, 488, 491, 502, 507, 516, 545, 551, 560, 561, 569, 578, 582, 586, 592, 595, 596, 597, 599, 602, 603, 604, 605, 606, 607, 608, 609, 611, 612, 613, 615, 617, 618, 619, 620, 621, 622, 623, 625, 627, 631, 632, 633, 634, 641, 647, 653, 654, 656, 657, 663, 668, 672, 677, 683, 696, 705, 706, 708, 712, 717, 723, 727, 741, 746, 749, 753, 754, 755, 756, 766, 772, 773, 776, 784, 787, 793, 805, 807, 811, 813, 819, 820, 823, 827, 832, 833, 835, 837
Pouvoir, 137, 619, 692
praticable, 752, 753
Praticable, 752, 753
praxique, 15, 17, 19, 20, 22, 23, 24, 26, 35, 38, 42, 47, 48, 50, 51, 52, 59, 60, 61, 62, 63, 70, 79, 81, 92, 94, 98, 100, 101, 102, 103, 104, 110, 113, 114, 115, 122, 123, 124, 125, 128, 130, 138, 139, 141, 146, 151, 152, 154, 160, 169, 170, 175, 178, 179, 184, 187, 188, 189, 192, 194, 195, 205, 207, 208, 210, 211, 212, 214, 215, 216, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 227, 229, 230, 233, 235, 240, 253, 254, 255, 261, 264, 266, 271, 274, 276, 279, 287, 289, 302, 310, 311, 313, 317, 322, 323, 330, 346, 347, 348, 349, 350, 355, 356, 358, 360, 361, 363, 364, 366, 373, 375, 376, 379, 383, 384, 386, 387, 388, 389, 392, 393, 395, 396, 398, 401, 403, 408, 411, 414, 419, 423, 424, 426, 428, 432, 434, 436, 437, 439, 441, 453, 455, 456, 457, 458, 460, 462, 463, 464, 468, 470, 480, 482, 485, 486, 487, 488, 491, 492, 494, 495, 496, 497, 500, 501, 502, 504, 506, 507, 509, 510, 511, 512, 513, 515, 516, 517, 519, 520, 523, 524, 525, 527, 528, 529, 533, 535, 536, 538, 540, 541, 542, 544, 545, 547, 548, 550, 552, 553, 554, 556, 557, 558, 560, 561, 562, 563, 564, 565, 566, 567, 568, 569, 570, 573, 574, 576, 579, 580, 581, 583, 584, 585, 586, 588, 589, 590, 591, 592, 594, 595, 596, 597, 599, 601, 603, 604, 605, 606, 608, 609, 610, 611, 612, 614, 615, 618, 619, 621, 622, 623, 625, 626, 627, 631, 632, 633, 636, 639, 641, 644, 645, 649, 650, 651, 652, 654, 657, 658, 659, 661, 663, 664, 666, 667, 668, 674, 676, 677, 678, 679, 681, 682, 684, 685, 686, 687, 688, 689, 690, 695, 696, 698, 699, 704, 706, 707, 708, 709, 711, 713, 714, 715, 716, 718, 719, 720, 721, 723, 725, 726, 727, 728, 729, 730, 731, 734, 735, 736, 737, 738, 739, 740, 741, 742, 743, 745, 746, 747, 748, 749, 752, 754, 756, 757, 758, 759, 760, 761, 762, 763, 764, 765, 766, 767, 768, 769, 770, 773, 774, 775, 776, 777, 779, 780, 781, 783, 784, 786, 787, 790, 791, 792, 793, 794, 796, 800, 801, 803, 805, 806, 807, 818, 819, 820, 821, 822, 825, 826, 827, 828, 829, 830, 832, 833, 834, 844

praxiques, 52, 55, 63, 86, 100, 102, 105, 109, 149, 170, 173, 177, 179, 209, 211, 249, 256, 275, 364, 393, 437, 453, 474, 478, 494, 496, 498, 542, 557, 566, 569, 651, 667, 679, 715, 728, 743, 760, 776, 781, 795, 822
praxis, 11, 12, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 24, 25, 27, 28, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 44, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 71, 73, 81, 84, 89, 91, 92, 93, 95, 97, 98, 99, 100, 102, 104, 105, 106, 108, 109, 112, 113, 115, 121, 122, 123, 124, 125, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 138, 141, 144, 149, 154, 156, 157, 159, 160, 162, 163, 166, 169, 170, 172, 176, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 194, 195, 196, 197, 198, 205, 206, 207, 208, 209, 211, 212, 214, 215, 216, 217, 218, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 228, 229, 230, 231, 235, 236, 249, 250, 251, 253, 254, 256, 259, 260, 262, 264, 266, 267, 268, 271, 273, 276, 277, 278, 280, 282, 283, 287, 288, 290, 294, 296, 297, 299, 300, 302, 306, 307, 308, 309, 310, 312, 313, 314, 315, 317, 322, 323, 333, 340, 342, 343, 344, 345, 346, 347, 348, 349, 354, 355, 363, 364, 365, 366, 367, 368, 370, 374, 375, 376, 379, 381, 382, 383, 384, 386, 387, 388, 389, 393, 394, 395, 398, 399, 401, 404, 409, 410, 412, 413, 414, 415, 416, 418, 419, 421, 423, 424, 428, 429, 431, 432, 433, 434, 436, 437, 438, 439, 440, 441, 442, 443, 444, 445, 446, 452, 453, 455, 457, 458, 460, 461, 464, 465, 469, 470, 471, 475, 476, 477, 480, 481, 483, 485, 486, 487, 488, 489, 490, 491, 492, 494, 495, 496, 497, 498, 499, 500, 501, 502, 504, 505, 506, 507, 509, 510, 511, 512, 513, 514, 516, 517, 518, 519, 520, 522, 523, 525, 526, 527, 528, 529, 534, 535, 537, 538, 539, 541, 542, 543, 544, 545, 547, 551, 552, 553, 555, 556, 557, 559, 560, 561, 562, 563, 564, 565, 566, 567, 568, 569, 570, 573, 579, 580, 581, 583, 587, 588, 589, 591, 592, 593, 594, 595, 596, 597, 598, 599, 600, 601, 602, 603, 604, 605, 607, 608, 609, 611, 613, 614, 616, 617, 618, 619, 620, 621, 622, 624, 625, 626, 627, 628, 631, 632, 633, 635, 636, 637, 641, 643, 644, 646, 647, 648, 649, 650, 651, 653, 657, 658, 659, 660, 661, 662, 664, 665, 666, 667, 668, 671, 673, 674, 675, 676, 677, 678, 679, 680, 682, 683, 684, 685, 686, 687, 688, 689, 695, 696, 697, 698, 702, 704, 706, 708, 710, 711, 712, 713, 714, 716, 717, 718, 719, 721, 722, 723, 724, 725, 726, 727, 728, 729, 730, 731, 733, 735, 736, 737, 738, 739, 740, 742, 744, 745, 746, 747, 748, 750, 752, 753, 754, 755, 756, 757, 759, 761, 762, 763, 764, 765, 767, 768, 769, 773, 774, 775, 776, 777, 778, 779, 780, 781, 783, 786, 787, 789, 790, 791, 792, 793, 794, 795, 796, 797, 798, 799, 801, 803, 805, 806, 812, 820, 822, 823, 824, 825, 827, 828, 829, 830, 832, 833, 834, 835, 837, 838, 839, 841, 843, 844, 845, 846, 848, 849, 875, 876
Praxis, 17, 29, 30, 31, 343, 442, 481
précaire, 7, 22, 26, 64, 69, 83, 106, 113, 197, 234, 283, 290, 306, 307, 357, 358, 360, 378, 412, 436, 440, 485, 487, 488, 489, 525, 561, 565, 601, 610, 625, 651, 704, 720, 732, 758, 767, 768, 780, 807, 847, 850
précarité, 25, 27, 50, 53, 96, 103, 104, 110, 114, 196, 307, 357, 379, 393, 441, 486, 487, 512, 521, 543, 565, 584, 587, 601, 602, 620, 632, 650, 720, 729, 730, 772, 832, 836
psychanalyse, 18, 44, 47, 48, 52, 56, 58, 175, 246, 257, 258, 262, 277, 278, 280, 285, 290, 292, 307, 308, 317, 341, 390, 392, 393, 396, 461, 479, 493, 494, 589, 634, 675, 686, 687, 698, 702, 719, 728, 741, 748, 758, 765, 845, 876, 877
Psychanalyse, 47, 133, 182, 290, 522, 538, 675, 688, 699, 732, 748, 770, 876
psychiatrie, 133, 265, 275, 282, 288, 525, 572, 681, 701, 718, 732, 733, 771, 877
Psychiatrie, 136, 243, 275, 277, 297, 360, 482, 484, 586, 623, 681, 700, 701, 710, 717, 733, 738, 740, 741, 752, 764, 799, 876
Psychiatrie XE "Psychiatrie" et Psychothérapie institutionnelle, 136, 243, 275, 277, 297, 360, 484, 586, 623, 681, 700, 701, 710, 717, 733, 738, 740, 741, 752, 764, 799, 876
psychothérapie institutionnelle, 33, 56, 58, 65, 130, 133, 136, 143, 245, 258, 261, 275, 277, 290, 294, 295, 300, 302, 327, 360, 459, 482, 489, 622, 675, 676, 681, 691, 696, 699, 700, 701, 702, 704, 709, 710, 718, 721, 724, 728, 732, 733, 734, 735, 741, 742, 743, 746, 761, 762, 771, 772, 776, 779, 786, 787, 788, 794, 796, 797, 808, 819, 820, 823, 824, 825, 826, 838, 839, 840, 848, 876

Psychothérapie institutionnelle, 125, 134, 136, 182, 243, 266, 275, 277, 297, 360, 399, 484, 586, 623, 627, 681, 695, 699, 700, 701, 702, 710, 717, 730, 733, 738, 740, 741, 752, 764, 770, 771, 799, 876
puissance, 11, 32, 40, 64, 79, 91, 94, 100, 119, 145, 156, 159, 165, 171, 175, 189, 199, 219, 270, 273, 289, 290, 319, 327, 331, 335, 339, 345, 374, 378, 394, 409, 418, 423, 427, 438, 439, 492, 493, 503, 510, 518, 519, 521, 522, 536, 539, 549, 551, 564, 596, 597, 603, 612, 618, 620, 621, 622, 627, 632, 642, 653, 674, 699, 737, 765, 792, 803
qualité, 24, 34, 49, 51, 60, 61, 71, 88, 97, 101, 104, 108, 109, 110, 113, 115, 136, 144, 149, 160, 168, 175, 187, 188, 195, 205, 208, 209, 211, 213, 222, 234, 236, 243, 257, 271, 283, 285, 287, 289, 294, 296, 300, 303, 312, 313, 321, 324, 339, 342, 347, 348, 349, 358, 359, 395, 398, 407, 434, 436, 441, 451, 455, 457, 458, 488, 491, 492, 495, 496, 500, 501, 502, 508, 510, 511, 513, 517, 523, 525, 528, 545, 548, 552, 561, 569, 576, 580, 582, 600, 601, 602, 603, 619, 622, 631, 633, 636, 640, 641, 644, 645, 657, 658, 662, 663, 668, 681, 689, 695, 698, 703, 709, 711, 718, 722, 723, 726, 733, 738, 740, 743, 744, 746, 749, 768, 769, 772, 775, 778, 780, 782, 783, 785, 787, 788, 789, 805, 807, 819, 820, 827, 834
quantité, 104, 108, 109, 166, 571, 603, 771
Qui c'est, l'conseil ?, 67, 68, 73, 74, 75, 77, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 105, 106, 107, 108, 110, 111, 112, 114, 116, 168, 214, 216, 268, 324, 326, 358, 449, 468, 470, 507, 512, 577, 586, 592, 594, 605, 606, 607, 608, 612, 615, 617, 618, 620, 629, 630, 632, 656, 771, 831, 832, 834, 835, 836, 837, 876
Quoi de neuf ?, 137, 142, 175, 216, 234, 289, 459, 460, 465, 530, 797, 805, 806, 815, 816
Racine, 149, 151, 541, 878
Rastier, 22, 31, 58, 226, 505, 514, 595, 725, 878
récursion, 494, 497, 500, 514
réel, 30, 36, 37, 38, 39, 41, 42, 44, 49, 52, 54, 57, 63, 64, 76, 77, 87, 101, 102, 135, 145, 154, 167, 172, 181, 183, 187, 194, 195, 198, 212, 213, 228, 230, 237, 249, 258, 263, 272, 273, 274, 275, 276, 277, 278, 280, 283, 284, 287, 289, 291, 292, 293, 300, 303, 304, 305, 306, 307, 330, 352, 357, 365, 376, 379, 381, 388, 390, 393, 394, 395, 402, 411, 412, 416, 417, 418, 420, 427, 430, 435, 438, 439, 441, 444, 453, 459, 472, 474, 494, 500, 506, 507, 517, 527, 534, 541, 544, 549, 550, 554, 555, 563, 566, 569, 574, 586, 591, 592, 598, 603, 613, 625, 630, 645, 651, 656, 659, 661, 680, 685, 698, 701, 710, 715, 717, 720, 724, 732, 738, 756, 768, 772, 774, 791, 792, 800, 806, 808, 811, 827, 838, 840
Réel, 18, 33, 137, 143, 197, 228, 264, 274, 296, 335, 390, 697, 717, 748, 767, 773, 784, 785, 791, 799, 828, 846
régime, 19, 23, 26, 61, 63, 73, 94, 96, 97, 98, 102, 109, 110, 137, 138, 142, 160, 187, 195, 201, 205, 208, 210, 212, 230, 253, 277, 279, 285, 287, 289, 296, 311, 334, 348, 349, 350, 360, 363, 370, 373, 375, 377, 380, 383, 392, 403, 409, 421, 423, 433, 434, 442, 445, 447, 457, 470, 483, 485, 488, 492, 494, 497, 500, 504, 507, 511, 512, 516, 519, 520, 530, 533, 535, 536, 537, 538, 539, 540, 541, 542, 543, 547, 548, 549, 551, 552, 553, 555, 557, 558, 561, 563, 564, 565, 566, 567, 568, 569, 570, 571, 573, 576, 579, 580, 581, 582, 583, 584, 586, 588, 589, 590, 591, 592, 595, 597, 600, 601, 603, 604, 605, 606, 608, 609, 610, 611, 614, 615, 616, 618, 619, 622, 623, 625, 626, 632, 633, 634, 641, 652, 653, 654, 659, 663, 664, 667, 668, 675, 678, 679, 680, 690, 698, 699, 706, 707, 709, 711, 714, 716, 717, 718, 719, 720, 723, 726, 728, 730, 731, 733, 736, 737, 740, 746, 748, 749, 755, 757, 759, 761, 763, 764, 766, 768, 769, 774, 775, 777, 781, 783, 786, 793, 796, 806, 827, 828, 829, 830, 844, 849
Régime, 54, 533
repères, 7, 22, 25, 36, 50, 58, 60, 74, 76, 77, 82, 91, 105, 107, 135, 137, 146, 151, 164, 180, 184, 185, 186, 203, 214, 216, 225, 232, 234, 266, 300, 314, 322, 323, 330, 332, 345, 350, 353, 361, 366, 367, 402, 420, 422, 499, 527, 591, 606, 616, 682, 688, 720, 729, 735, 754, 758, 772, 797, 806, 813
Repères, 18
respect, 15, 24, 74, 79, 93, 143, 148, 150, 151, 156, 167, 175, 178, 179, 180, 188, 208, 209, 211, 217, 223, 234, 244, 250, 255, 259, 264, 266, 267, 269, 270, 271, 274, 276, 281, 282, 283, 299, 303, 305, 306, 308, 312, 315, 329, 342, 345, 348, 358, 360, 362, 373, 375, 386,

390, 410, 429, 475, 519, 527, 529, 530, 552, 558, 573, 584, 588, 590, 597, 601, 614, 618, 630, 641, 652, 664, 677, 684, 704, 712, 716, 719, 722, 731, 732, 747, 759, 760, 774, 783, 794, 795, 796, 798, 818, 822
responsabilité, 26, 27, 85, 87, 109, 160, 240, 268, 366, 368, 375, 377, 381, 394, 414, 457, 459, 474, 475, 476, 488, 491, 518, 579, 582, 597, 605, 611, 615, 617, 618, 619, 620, 621, 623, 627, 647, 653, 663, 665, 722, 725, 754, 758, 820, 832, 835
Responsabilité, 458, 603, 619
Réthoré, 1, 28
rhétorique, 62, 191, 194, 211, 315, 351, 352, 382, 410, 543, 552, 580, 760, 767, 777, 782
Rhétorique, 352
Ricœur, 56, 218, 220, 221, 233, 236, 317, 375, 433, 438, 478, 499, 554, 564, 769, 799, 878
rien, 14, 23, 26, 29, 30, 31, 32, 35, 36, 38, 39, 45, 46, 48, 58, 65, 67, 74, 77, 81, 83, 85, 92, 95, 103, 104, 109, 115, 123, 127, 134, 137, 142, 161, 163, 165, 167, 173, 185, 199, 200, 201, 204, 206, 209, 210, 215, 217, 218, 222, 223, 228, 229, 231, 232, 246, 251, 255, 258, 260, 264, 265, 266, 267, 269, 272, 273, 274, 277, 278, 281, 282, 284, 287, 289, 290, 299, 301, 305, 326, 327, 329, 334, 335, 336, 337, 339, 340, 342, 344, 346, 350, 351, 352, 358, 365, 372, 374, 376, 377, 379, 380, 384, 385, 386, 387, 389, 390, 391, 393, 394, 395, 414, 431, 440, 443, 449, 453, 457, 460, 466, 467, 476, 477, 479, 483, 487, 488, 492, 495, 502, 513, 516, 523, 524, 525, 548, 549, 550, 551, 558, 559, 560, 562, 563, 565, 566, 570, 573, 579, 580, 581, 590, 592, 599, 600, 608, 609, 611, 612, 626, 628, 629, 641, 644, 646, 654, 655, 656, 659, 660, 661, 679, 682, 684, 688, 692, 698, 702, 711, 712, 715, 719, 721, 722, 727, 736, 741, 744, 745, 749, 750, 757, 765, 767, 774, 775, 779, 788, 795, 804, 805, 810, 815, 816, 818, 820, 821, 825, 828, 830, 831, 832, 834, 839, 841, 845, 848, 849
Rien, 9, 67, 75, 83, 90, 93, 176, 282, 340, 348, 365, 372, 468, 472, 517, 592, 605, 637, 642, 683, 684, 719, 730, 743, 751, 762, 804, 837, 839, 840, 848
rythme, 13, 34, 58, 66, 71, 86, 96, 110, 111, 112, 113, 116, 163, 186, 188, 215, 232, 234, 243, 250, 271, 280, 297, 298, 299, 300, 301, 302, 303, 305, 306, 314, 328, 348, 349, 456, 467, 468, 471, 477, 518, 632, 657, 676, 719, 741, 750, 783, 787, 809, 815, 833, 840
sacré, 30, 123, 134, 154, 174, 175, 178, 179, 201, 361, 579, 594, 651, 789
Sacré, 135, 178, 818, 877
schématisme, 226, 288, 445, 524, 691, 720, 723, 724, 726, 737, 744, 760, 762, 763, 768, 781, 785, 789, 790, 791, 800, 822, 828
Schématisme, 731, 789
schème, 30, 33, 140, 145, 190, 292, 417, 421, 441, 445, 581, 600, 654, 659, 664, 665, 666, 667, 668, 677, 679, 688, 724, 725, 728, 737, 740, 749, 752, 762, 768, 775, 777, 790, 793, 794, 796, 799, 800
semblant, 266, 290, 350, 475, 611, 722, 766, 767, 770, 781, 783, 784, 785, 787, 788, 791, 798, 832
sémiose, 29, 30, 41, 42, 76, 182, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 205, 206, 208, 228, 285, 293, 294, 307, 309, 421, 524, 542, 554, 591, 593, 643, 644, 686, 735, 799, 801
sémioses, 58, 195, 306, 352
sémiotique, 14, 15, 22, 30, 32, 42, 44, 52, 56, 58, 62, 102, 121, 139, 140, 144, 151, 162, 180, 181, 185, 188, 189, 190, 192, 193, 196, 197, 205, 207, 211, 212, 213, 219, 224, 225, 227, 228, 256, 285, 291, 292, 294, 298, 304, 305, 307, 310, 323, 349, 356, 357, 359, 368, 377, 410, 457, 461, 470, 500, 514, 515, 522, 526, 528, 529, 580, 643, 644, 646, 650, 651, 657, 686, 688, 701, 704, 710, 726, 753, 758, 768, 769, 770, 771, 773, 775, 781, 794, 797, 824, 826
Sémiotique, 181, 182, 505, 514, 699, 878
sens, 11, 14, 15, 16, 17, 22, 24, 25, 27, 28, 29, 30, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 40, 42, 43, 44, 45, 46, 48, 49, 50, 51, 52, 54, 55, 57, 59, 60, 61, 62, 63, 70, 71, 73, 75, 77, 78, 81, 82, 86, 87, 92, 96, 98, 99, 102, 104, 106, 110, 111, 112, 113, 116, 122, 125, 129, 130, 131, 132, 135, 136, 137, 138, 139, 141, 142, 144, 146, 148, 154, 156, 157, 159, 160, 162, 163, 165, 166, 167, 168, 174, 175, 176, 178, 183, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 197, 198, 199, 200, 201, 203, 204, 205, 207, 212, 213, 214, 216, 217, 218, 220, 221, 223, 224, 225, 226, 227, 232, 233, 234, 235, 236, 238, 240, 241, 246, 247, 249, 250, 251, 253, 254, 255, 256, 257, 259, 261, 262, 268, 270, 272, 274, 277, 279, 281, 282, 283, 286, 287, 288,

289, 291, 293, 295, 299, 302, 303, 304, 308, 310, 313, 317, 319, 322, 323, 325, 328, 329, 331, 333, 334, 338, 339, 340, 341, 342, 343, 344, 345, 348, 350, 351, 352, 353, 355, 357, 363, 364, 367, 368, 370, 374, 375, 376, 380, 382, 388, 390, 391, 392, 393, 395, 396, 398, 399, 404, 406, 409, 411, 416, 417, 418, 420, 431, 433, 435, 436, 438, 440, 443, 454, 455, 456, 457, 458, 459, 460, 461, 463, 465, 466, 467, 468, 470, 474, 475, 486, 488, 491, 492, 493, 496, 497, 499, 500, 502, 503, 505, 509, 510, 511, 513, 514, 516, 519, 520, 522, 523, 525, 526, 527, 528, 530, 534, 537, 538, 539, 540, 542, 545, 546, 547, 549, 558, 559, 561, 563, 564, 568, 569, 572, 575, 576, 577, 581, 587, 588, 589, 590, 591, 594, 595, 599, 600, 610, 613, 615, 624, 627, 630, 637, 638, 640, 641, 643, 644, 646, 647, 648, 649, 650, 651, 654, 656, 660, 664, 668, 670, 677, 680, 681, 683, 685, 687, 696, 697, 698, 700, 704, 706, 709, 710, 711, 712, 713, 714, 716, 718, 719, 720, 722, 723, 725, 726, 727, 728, 729, 732, 733, 736, 739, 741, 742, 743, 744, 745, 746, 748, 750, 751, 752, 753, 754, 755, 756, 757, 758, 759, 764, 765, 766, 767, 768, 769, 770, 771, 772, 777, 778, 781, 782, 783, 785, 786, 787, 788, 789, 792, 795, 796, 797, 798, 800, 803, 804, 805, 806, 807, 808, 809, 812, 816, 817, 819, 820, 821, 824, 825, 826, 829, 830, 831, 833, 834, 836, 837, 838, 839, 842, 843, 845, 846, 848, 849, 850, 877

Sens, 22, 28, 29, 30, 49, 50, 194

sérieux, 33, 59, 74, 105, 107, 132, 170, 173, 204, 211, 232, 238, 246, 251, 293, 328, 331, 340, 342, 349, 358, 367, 374, 385, 398, 429, 440, 462, 475, 487, 488, 489, 563, 570, 584, 588, 597, 598, 599, 601, 602, 605, 610, 611, 612, 654, 706, 759, 832, 833, 839, 841, 843

signification, 28, 42, 43, 45, 47, 48, 51, 84, 85, 123, 127, 128, 139, 146, 158, 183, 184, 207, 211, 213, 214, 234, 266, 293, 298, 305, 328, 332, 333, 340, 341, 345, 356, 359, 370, 436, 464, 482, 508, 536, 538, 540, 545, 555, 610, 636, 648, 650, 670, 692, 727, 759, 772, 776, 786, 817

Signification, 298

singularité, 13, 15, 18, 24, 30, 35, 49, 58, 59, 60, 61, 63, 102, 104, 112, 113, 114, 115, 123, 127, 135, 137, 141, 144, 147, 156, 174, 210, 212, 216, 223, 224, 227, 232, 237, 240, 243, 244, 249, 250, 253, 255, 256, 257, 258, 259, 260, 262, 264, 271, 272, 274, 277, 279, 280, 281, 282, 283, 284, 287, 288, 289, 293, 295, 296, 300, 302, 308, 310, 312, 315, 316, 331, 343, 344, 346, 348, 355, 357, 362, 363, 364, 366, 369, 376, 387, 391, 392, 410, 411, 415, 418, 429, 433, 438, 439, 444, 451, 458, 460, 466, 477, 479, 484, 497, 499, 506, 511, 514, 518, 524, 526, 527, 530, 534, 537, 542, 546, 562, 564, 567, 573, 580, 598, 600, 604, 613, 617, 618, 622, 625, 626, 627, 632, 633, 646, 649, 659, 666, 677, 681, 689, 696, 699, 702, 707, 708, 710, 711, 712, 713, 716, 718, 721, 730, 736, 739, 741, 745, 747, 751, 760, 761, 762, 771, 773, 778, 779, 780, 781, 795, 812, 815, 816, 822, 825, 829, 830

Singularité, 256, 260, 262, 307, 368

singulier, 15, 18, 58, 59, 62, 71, 76, 96, 110, 112, 176, 177, 192, 208, 217, 222, 224, 234, 235, 240, 243, 250, 254, 255, 256, 257, 258, 261, 262, 266, 267, 281, 282, 286, 303, 315, 344, 354, 360, 365, 368, 373, 378, 385, 430, 438, 457, 489, 514, 527, 552, 584, 614, 621, 645, 648, 695, 696, 712, 722, 733, 735, 740, 747, 757, 758, 760, 761, 772, 825, 829

Singulier, 257, 741

singulière, 28, 59, 73, 81, 110, 115, 131, 133, 138, 144, 176, 177, 184, 188, 210, 222, 224, 225, 227, 229, 230, 231, 249, 258, 264, 266, 271, 284, 291, 294, 300, 302, 310, 311, 314, 315, 327, 332, 345, 347, 348, 350, 351, 353, 356, 364, 370, 383, 389, 403, 433, 446, 447, 462, 499, 528, 534, 543, 548, 551, 553, 569, 584, 588, 603, 613, 619, 621, 637, 643, 646, 647, 648, 649, 650, 659, 661, 674, 678, 709, 711, 713, 715, 718, 727, 728, 754, 758, 775, 777, 780, 822, 826, 829, 838

singulières, 138, 181, 214, 217, 296, 311, 354, 367, 438, 462, 549, 634, 705, 729, 736, 743, 780, 826

singuliers, 51, 59, 81, 100, 111, 115, 124, 138, 139, 215, 312, 354, 386, 396, 555, 661, 708, 712, 755

Smith, 126, 134, 135, 576, 578, 579, 878

social-historique, 56, 418, 429, 430, 431, 441, 442, 544, 555, 557, 560, 563

sous-jacence, 250, 489, 712, 723, 724, 727, 745

Sous-jacence, 723

sous-jacent, 489, 588, 593, 634, 684, 724, 838

statuts, 14, 66, 85, 89, 126, 135, 150, 159, 160, 175, 197, 214, 273, 315, 316, 328, 331, 336, 337, 357, 362, 363, 366, 367, 382, 399, 474, 545, 548, 565, 576, 577, 584, 605, 606, 609, 610, 627, 660, 663, 705, 744, 783, 807, 820, 835
structuration, 40, 41, 48, 58, 77, 96, 97, 100, 105, 115, 132, 137, 140, 141, 144, 150, 152, 162, 169, 175, 179, 197, 210, 215, 216, 217, 229, 235, 261, 262, 272, 277, 279, 280, 284, 285, 287, 291, 294, 297, 300, 302, 303, 304, 344, 349, 350, 352, 354, 356, 382, 387, 391, 427, 431, 491, 500, 535, 548, 552, 553, 555, 593, 627, 660, 662, 665, 676, 686, 688, 695, 696, 706, 713, 714, 718, 724, 726, 735, 746, 748, 749, 754, 776, 777, 783, 793, 795, 796, 801, 806, 828
Structuration, 135
structure, 22, 24, 25, 30, 35, 36, 37, 41, 46, 68, 71, 83, 90, 93, 97, 98, 106, 113, 115, 123, 126, 127, 130, 135, 136, 138, 139, 140, 141, 150, 152, 154, 156, 161, 162, 165, 188, 210, 215, 216, 218, 220, 224, 237, 244, 245, 246, 258, 260, 261, 262, 264, 265, 272, 273, 274, 275, 278, 279, 286, 287, 290, 291, 292, 293, 294, 295, 296, 297, 299, 300, 302, 303, 305, 309, 310, 312, 318, 320, 323, 332, 346, 347, 351, 361, 367, 373, 389, 391, 392, 394, 395, 396, 410, 411, 414, 431, 436, 437, 452, 454, 455, 456, 458, 459, 460, 461, 463, 483, 499, 500, 501, 505, 509, 523, 534, 544, 545, 547, 571, 577, 586, 591, 592, 600, 602, 604, 607, 608, 613, 628, 631, 632, 643, 645, 647, 651, 654, 658, 664, 665, 670, 672, 674, 675, 677, 680, 684, 685, 686, 687, 695, 697, 699, 700, 705, 706, 707, 711, 712, 714, 717, 719, 723, 724, 725, 726, 731, 733, 734, 735, 738, 739, 741, 744, 752, 754, 760, 761, 762, 764, 765, 768, 774, 775, 776, 777, 778, 779, 780, 782, 785, 789, 790, 791, 793, 795, 798, 799, 803, 804, 807, 810, 811, 812, 822, 823, 824, 826
Structure, 135, 294, 631
sujet, 15, 18, 22, 24, 27, 28, 29, 30, 31, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 41, 42, 48, 51, 52, 54, 56, 57, 58, 59, 61, 62, 71, 84, 86, 87, 88, 91, 93, 96, 97, 98, 104, 105, 106, 108, 111, 112, 113, 124, 130, 131, 132, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 143, 144, 146, 147, 148, 152, 156, 158, 160, 161, 162, 163, 165, 166, 168, 170, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 181, 182, 184, 187, 190, 191, 194, 197, 198, 202, 204, 210, 211, 214, 217, 225, 226, 228, 232, 235, 236, 237, 238, 240, 244, 246, 249, 250, 251, 253, 258, 259, 260, 263, 264, 265, 266, 267, 268, 269, 270, 271, 272, 273, 274, 275, 276, 277, 278, 279, 280, 281, 282, 283, 284, 285, 286, 287, 288, 289, 290, 291, 292, 293, 294, 295, 296, 297, 298, 300, 301, 302, 303, 305, 306, 307, 308, 309, 310, 311, 312, 313, 314, 316, 318, 319, 320, 321, 322, 323, 324, 325, 326, 327, 329, 330, 331, 332, 333, 335, 336, 338, 339, 341, 342, 343, 344, 345, 346, 347, 349, 350, 352, 354, 355, 356, 357, 360, 361, 362, 363, 364, 366, 367, 369, 370, 373, 375, 376, 377, 378, 379, 382, 384, 386, 389, 390, 391, 392, 394, 396, 397, 399, 401, 402, 404, 406, 407, 418, 419, 421, 423, 425, 426, 428, 430, 439, 440, 442, 443, 444, 445, 454, 457, 461, 462, 463, 467, 470, 473, 476, 483, 484, 492, 497, 499, 500, 501, 502, 506, 509, 511, 512, 513, 514, 517, 518, 519, 522, 523, 525, 528, 529, 534, 536, 541, 544, 545, 554, 561, 564, 565, 566, 569, 571, 574, 577, 578, 580, 581, 582, 583, 585, 587, 589, 593, 594, 596, 598, 600, 604, 608, 609, 613, 617, 618, 619, 620, 621, 622, 624, 626, 627, 628, 630, 631, 632, 633, 642, 643, 645, 646, 647, 648, 649, 650, 652, 653, 656, 664, 672, 674, 676, 677, 680, 681, 684, 685, 687, 688, 695, 696, 698, 699, 700, 701, 702, 704, 705, 707, 710, 711, 712, 714, 715, 716, 717, 718, 719, 720, 722, 723, 724, 725, 726, 730, 731, 733, 734, 735, 736, 738, 739, 741, 742, 744, 745, 746, 747, 751, 752, 753, 754, 755, 756, 757, 758, 759, 760, 761, 762, 763, 764, 765, 766, 767, 768, 770, 771, 773, 774, 775, 776, 777, 778, 779, 780, 783, 785, 787, 789, 790, 791, 792, 793, 794, 795, 796, 797, 798, 799, 800, 803, 805, 806, 807, 809, 810, 811, 812, 815, 816, 818, 819, 821, 823, 824, 825, 826, 827, 831, 832, 833, 834, 836, 839, 840, 841, 842, 845, 846, 849
Sujet, 18, 34, 178, 201, 247, 273, 278, 300, 308, 312, 338, 414, 452, 501, 613, 741, 747, 761, 773, 797, 823, 825, 845
suraliénation, 311, 323, 527
symbolique, 16, 18, 23, 26, 27, 29, 31, 32, 35, 37, 39, 41, 42, 49, 51, 52, 54, 57, 58, 59, 60, 63, 64, 66, 78, 85, 86, 87, 90, 96, 97, 98, 102, 103, 105, 108, 111, 119, 121, 122, 124,

126, 131, 134, 135, 136, 137, 138, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 151, 152, 154, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 164, 165, 167, 169, 173, 174, 175, 177, 180, 181, 182, 183, 186, 187, 190, 195, 196, 198, 199, 200, 201, 205, 206, 209, 212, 213, 215, 216, 217, 218, 219, 225, 226, 228, 230, 231, 233, 235, 238, 239, 241, 245, 246, 249, 254, 258, 259, 260, 261, 262, 268, 270, 271, 272, 273, 274, 275, 276, 277, 279, 280, 284, 285, 286, 287, 288, 289, 290, 291, 292, 293, 294, 295, 296, 297, 301, 303, 304, 305, 306, 307, 309, 311, 312, 314, 315, 317, 318, 319, 320, 321, 322, 323, 326, 330, 332, 334, 335, 338, 339, 344, 345, 346, 347, 348, 349, 351, 352, 355, 357, 360, 363, 364, 365, 367, 370, 371, 374, 375, 376, 377, 378, 379, 381, 383, 384, 387, 388, 389, 390, 393, 394, 395, 414, 420, 421, 423, 426, 433, 435, 441, 445, 451, 455, 456, 457, 458, 462, 463, 475, 481, 501, 505, 506, 507, 509, 513, 514, 515, 516, 517, 519, 522, 523, 525, 527, 540, 541, 544, 546, 547, 548, 551, 552, 555, 557, 559, 563, 564, 565, 569, 570, 571, 572, 573, 575, 577, 578, 579, 580, 581, 582, 586, 590, 591, 593, 595, 596, 597, 598, 599, 600, 604, 605, 607, 608, 609, 611, 612, 613, 618, 619, 624, 625, 626, 627, 631, 635, 636, 638, 641, 643, 645, 646, 652, 653, 655, 656, 657, 660, 661, 662, 663, 665, 666, 668, 671, 672, 675, 676, 678, 679, 684, 685, 686, 689, 698, 701, 702, 703, 704, 705, 706, 707, 709, 711, 712, 715, 717, 720, 724, 726, 732, 738, 739, 740, 741, 743, 745, 746, 747, 748, 749, 756, 758, 759, 760, 761, 762, 765, 766, 768, 770, 772, 775, 777, 779, 780, 781, 782, 784, 793, 796, 799, 805, 806, 808, 809, 810, 811, 812, 815, 816, 818, 824, 825, 827, 830, 831, 832, 834, 835, 839, 844, 846, 849

Symbolique, 18, 35, 143, 228, 264, 280, 285, 290, 295, 335, 338, 340, 364, 373, 392, 540, 548, 705, 717, 748, 763, 770, 773, 784, 791, 846

texte, 11, 13, 25, 43, 55, 66, 67, 70, 77, 95, 96, 137, 144, 155, 165, 174, 175, 176, 177, 179, 182, 192, 200, 202, 203, 204, 205, 216, 218, 220, 221, 223, 229, 231, 233, 236, 237, 269, 270, 271, 273, 297, 305, 309, 317, 326, 333, 334, 338, 339, 340, 341, 342, 343, 351, 352, 353, 358, 365, 367, 371, 374, 378, 380, 381, 383, 385, 388, 389, 397, 456, 460, 461, 465, 466, 470, 472, 473, 507, 529, 541, 547, 579, 586, 612, 626, 634, 642, 643, 645, 646, 650, 655, 670, 672, 673, 685, 687, 699, 700, 728, 746, 747, 764, 769, 774, 775, 782, 786, 795, 797, 814, 820, 821, 878

Texte, 65, 334, 398, 456, 457, 480, 540, 656, 775, 792

texture, 210, 214, 216, 286, 315, 344, 349, 411, 501, 754, 774, 783, 794, 819, 838

Thébaudin, 68, 81, 82, 94, 95, 110, 146, 402, 434, 481, 513, 652, 653, 665, 668, 669, 670, 671, 672, 674, 675, 729, 750, 751, 794, 798, 876

théorie, 9, 11, 12, 13, 14, 21, 25, 31, 32, 33, 41, 46, 48, 49, 50, 52, 55, 63, 64, 78, 98, 102, 109, 114, 115, 124, 127, 128, 129, 131, 134, 138, 139, 146, 149, 152, 153, 157, 170, 181, 182, 189, 191, 194, 207, 218, 224, 225, 227, 228, 251, 252, 253, 255, 256, 258, 259, 260, 263, 277, 316, 317, 321, 325, 350, 399, 406, 413, 415, 416, 419, 424, 428, 431, 433, 435, 438, 440, 453, 473, 475, 477, 490, 501, 510, 513, 535, 538, 541, 542, 545, 550, 554, 558, 560, 561, 565, 566, 567, 568, 570, 574, 580, 598, 599, 636, 637, 645, 676, 677, 680, 681, 683, 687, 697, 700, 702, 703, 709, 715, 717, 718, 731, 735, 736, 742, 757, 764, 765, 770, 776, 783, 784, 786, 787, 791, 792, 821, 823, 827, 848, 877

Théorie, 49

ton, 86, 96, 115, 199, 200, 237, 238, 305, 309, 334, 350, 375, 410, 485, 507, 546, 579, 580, 640, 653, 669, 670, 684, 685, 692, 767, 805, 814, 831, 839, 840, 848

topique, 16, 49, 62, 76, 228, 278, 287, 307, 315, 344, 351, 352, 353, 362, 382, 394, 513, 517, 521, 612, 635, 645, 688, 703, 728, 748, 751, 753, 762, 765, 770, 775, 782, 815

Tosquelles, 12, 64, 65, 125, 134, 197, 206, 250, 264, 302, 344, 395, 484, 534, 547, 569, 575, 584, 599, 622, 623, 626, 675, 695, 696, 697, 699, 700, 701, 702, 705, 714, 729, 732, 746, 754, 788, 811, 826, 876

transcendance, 31, 32, 33, 35, 36, 41, 390, 484, 713, 714, 735, 743

transcendantal, 14, 47, 61, 224, 227, 234, 280, 402, 421, 499, 552, 608, 682, 691, 698, 709, 710, 711, 712, 713, 715, 716, 717, 718, 719, 721, 723, 724, 725, 726, 729, 731, 736, 737,

740, 742, 743, 744, 752, 768, 769, 780, 781, 791, 793, 798, 801, 824, 825, 828, 833
Transcendantal, 723
transcendantale, 43, 223, 299, 348, 421, 552, 662, 695, 700, 703, 709, 711, 714, 725, 731, 732, 735, 737, 738, 741, 742, 744, 752, 753, 769, 781, 786, 787, 794, 798, 800, 828
transdisciplinarité, 17
transfini, 699, 731, 738, 739, 740, 741, 762, 793, 794, 797, 801, 819, 826, 838
Transfini, 699
Une journée dans une classe XE "classe" coopérative, 153, 289, 326, 344, 363, 366, 368, 369, 461, 465, 466, 467, 468, 469, 470, 471, 477, 489, 490, 530, 560, 611, 614, 642, 663, 797, 875
valeur, 14, 18, 22, 26, 27, 29, 30, 31, 32, 34, 41, 42, 51, 54, 57, 58, 59, 60, 62, 71, 75, 83, 85, 90, 92, 93, 97, 99, 100, 103, 109, 115, 121, 122, 125, 129, 135, 136, 138, 139, 140, 145, 151, 153, 154, 155, 156, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 165, 167, 169, 170, 171, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 188, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 201, 203, 208, 210, 211, 217, 218, 229, 249, 250, 254, 258, 259, 262, 273, 276, 286, 288, 289, 295, 300, 304, 305, 306, 316, 321, 323, 324, 326, 331, 339, 342, 347, 349, 355, 357, 359, 360, 361, 364, 367, 368, 370, 373, 374, 377, 378, 381, 388, 389, 395, 410, 415, 417, 418, 419, 421, 426, 433, 444, 457, 462, 466, 469, 470, 475, 478, 486, 494, 500, 502, 504, 505, 508, 511, 517, 521, 522, 529, 535, 537, 540, 541, 543, 556, 557, 566, 573, 576, 579, 584, 585, 586, 589, 591, 592, 594, 595, 596, 605, 606, 610, 611, 616, 617, 618, 620, 628, 629, 633, 637, 638, 640, 642, 643, 644, 645, 646, 647, 648, 649, 650, 651, 652, 654, 656, 662, 664, 667, 682, 683, 686, 695, 704, 707, 710, 711, 726, 734, 736, 739, 741, 743, 746, 748, 753, 754, 756, 762, 770, 771, 772, 775, 776, 779, 780, 781, 782, 786, 795, 797, 801, 806, 810, 816, 824, 829, 830, 833, 834, 844, 847
Valeur, 30, 801
Vasquez, 60, 67, 68, 70, 72, 73, 79, 80, 112, 113, 114, 116, 148, 183, 184, 185, 186, 244, 245, 246, 264, 265, 266, 267, 268, 269, 270, 283, 289, 316, 317, 318, 319, 320, 321, 325, 327, 328, 329, 330, 331, 332, 336, 348, 355, 365, 371, 372, 381, 383, 385, 386, 387, 388, 451, 452, 454, 455, 458, 459, 464, 471, 473, 474, 475, 476, 478, 479, 480, 481, 491, 503, 519, 520, 576, 577, 584, 585, 587, 588, 589, 597, 602, 605, 609, 610, 612, 613, 614, 616, 619, 620, 626, 634, 635, 640, 654, 655, 656, 657, 658, 659, 680, 752, 818, 876
veillance, 64, 512
Vers une Pédagogie XE "Pédagogie" institutionnelle, 70, 112, 113, 114, 116, 183, 184, 185, 186, 316, 317, 318, 319, 320, 321, 327, 328, 329, 330, 332, 336, 355, 365, 452, 454, 455, 458, 459, 476, 491, 503, 584, 585, 597, 602, 610, 634, 635, 640, 655, 676, 876
Vidal, 157, 158, 162, 878
vide, 31, 38, 39, 41, 69, 70, 71, 73, 87, 99, 102, 138, 139, 141, 147, 150, 166, 185, 212, 216, 224, 265, 267, 268, 286, 306, 365, 382, 431, 440, 452, 455, 458, 466, 486, 550, 555, 558, 559, 565, 583, 593, 598, 600, 606, 626, 662, 710, 735, 756, 760, 761, 762, 767, 773, 779, 781, 795, 807, 849
Vide, 538
Westerwinter, 56, 564
Yolande, 325, 326, 366, 368, 369, 398, 429, 461, 469, 490, 617, 618, 636, 684
Zonabend, 356, 357, 361, 362, 878

Bibliographie

I.
Corpus primaire

1. Arribaud, Jaumeta : « Christian, la propreté et la monnaie », *in* René Laffitte *et al.*, *Mémento de Pédagogie institutionnelle*, p.259sq.
2. Boncourt, Martine : « Fric Story », *in* René Laffitte *et al.*, *Mémento de Pédagogie institutionnelle*.
3. Buxéda, Patrice, Laffitte, René, Oufry, Fernand : « Tenir compte de l'inconscient », *in* René Laffitte *et al.*, *Mémento de Pédagogie institutionnelle*.
4. Colson, Jean-Claude : « Christophe : de la jungle à la loi », *in* René Laffitte *et al.*, *Mémento de Pédagogie institutionnelle*.
5. Depussé, Marie, Oury, Jean : *À quelle heure passe le train ? Conversations sur la folie*, Paris, Calmann-Lévy, 2002.
6. Genèse de la Coopérative, « De quoi parlons-nous ? », *in* René Laffitte *et al.*, *Mémento de Pédagogie institutionnelle*, p.27sq.
7. Imbert, Francis et le G.r.p.i., *Médiations, institutions et lois dans la classe*, Paris, E.S.F., Pédagogie, 1994.
8. Imbert, Francis : *La Question de l'éthique dans le champ pédagogique (Pour une praxis pédagogique, II)*, Vigneux, Matrice, P.I., 1987.
9. Imbert, Francis : *Pour une praxis pédagogique*, Vigneux, Matrice, P.I., 1985.
10. Imbert, Francis : *Vers une clinique du pédagogique. Un itinéraire en Sciences de l'éducation*, Vigneux, Matrice, 1992.
11. Laffitte, René et al., *Mémento de Pédagogie institutionnelle*, Vigneux, Matrice, 1999.
12. Laffitte, René : « Les Sarcasmes de Fernand Oury, Un héritage d'instituteur », *Institutions* n°27, sept.2000, p.61-69.
13. Laffitte, René : « Xavier, la classe et l'indicible », Commentaire à la monographie de Mireille Perbal : « Le réveil de Xavier ». Textes non publiés.
14. Laffitte, René : *Une journée dans une classe coopérative*, Paris, Syros, 1985, rééd. Vigneux, Matrice, 1997.
15. Oury, Fernand : « Les métiers — Une médiation bien commode », *in* René Laffitte *et al.*, *Mémento de Pédagogie institutionnelle*.

16. Oury, Fernand, Pain, Jacques : *Chronique de l'école-caserne*, Paris, François Maspero, Textes à l'appui, 1972.
17. Oury, Jean : « Entretien avec Aïda Vasquez et Janine Philip », *in* Fernand Oury, Jacques Pain, *Chronique de l'école-caserne*, p.406sq.
18. Oury, Jean : « Le Problème de la fatigue en milieu scolaire », *in* Fernand Oury, Jacques Pain, *Chronique de l'école-caserne*, p.135.
19. Oury, Jean : *Le Collectif. Séminaire de Sainte-Anne, Cahier n°1, 4è année*, Paris, Éditions du Scarabée-CÉMÉA, L'ouverture Psychiatrique, 1996.
20. Oury, Jean : *Onze heures du soir à La Borde. Essais sur la psychothérapie institutionnelle*, Paris, Galilée, Débats, 1980.
21. Oury, Jean : *Psychiatrie et Psychothérapie institutionnelle, traces et configurations précaires*, Paris, Payot, Traces, 1976.
22. Pochet, Catherine, Oury, Fernand : *Qui c'est, l'conseil ?*, réédition Vigneux, Matrice, 1997.
23. Pochet, Catherine, Oury, Fernand, Oury, Jean : *« L'année dernière j'étais mort », signé Miloud*, Vigneux, Matrice, 1986.
24. Thébaudin, Françoise, Oury, Fernand : *Pédagogie institutionnelle*, Vigneux, Matrice, 1991.
25. Tosquelles, François : « Entretien », *in* Fernand Oury, Jacques Pain, *Chronique de l'école-caserne*, p.379sq.
26. Tosquelles, François : *Éducation et Psychothérapie institutionnelle*, Mantes-la-Ville, Hiatus, Pratique de l'institutionnel, 1984.
27. Vasquez, Aïda : « Les Enfants dans le monde d'aujourd'hui », *in* Fernand Oury, Jacques Pain, *Chronique de l'école-caserne*, p.262sq.
28. Vasquez, Aïda, Oury, Fernand : *De la classe coopérative à la Pédagogie institutionnelle*, François Maspero, Textes à l'appui, 1971.
29. Vasquez, Aïda, Oury, Fernand : *Vers une Pédagogie institutionnelle*, Paris, Maspero, Textes à l'appui, 1967.

II.
Corpus secondaire

30. Adorno, Theodor W. : *Dialectique négative*, Paris, Payot, « Critique de la politique », 1978, 1992.
31. Ardoino, Jacques : « Des allant-de-soi pédagogiques à la conscientisation critique (L'articulation problématique des Sciences et des Pratiques sociales) », Préface à Francis Imbert, *Pour une praxis pédagogique*, p.V-LXV.
32. Augustins, Georges : « Institution », *in* Pierre Bonte, Michel Izard, éd., *Dictionnaire de l'ethnologie et de l'anthropologie*.
33. Badiou, Alain : « Sur l'élection présidentielle d'avril/mai 2002 », *in Circonstances, 1. Kosovo, 11 septembre, Chirac/Le Pen*, Paris, Léo Scheer, Lignes, 2003.
34. Badiou, Alain : *L'Éthique. Essai sur la conscience du Mal*, Paris, Hatier, Optiques philosophiques, 1993.
35. Badiou, Alain : *L'Être et l'Événement*, Paris, Seuil, L'Ordre philosophique, 1985.
36. Balat, Michel : *Les Fondements sémiotiques de la psychanalyse. Peirce après Freud et Lacan*, Paris, L'Harmattan, Ouverture philosophique, 2000.
37. Balat, Michel : *Psychanalyse, logique, éveil de coma. Le Musement du scribe*, Paris, L'Harmattan, Ouverture philosophique, 2000.

38. Bataille, Georges : *La Part maudite*, Paris, Minuit, 1949 — rééd. 1964.
39. Bensussan, Gérard, Labica, Georges, éd., *Dictionnaire critique du marxisme*, Paris, PUF, Grands dictionnaires, 1982, rééd. Quadrige, 1999, p.909.
40. Bensussan, Gérard, Mercier-Josa, Solange : « Praxis », *in* Gérard Bensussan, Georges Labica, éd., *Dictionnaire critique du marxisme*, Paris, PUF, Grands dictionnaires, 1982, rééd. Quadrige, 1999, p.909.
41. Bonte, Pierre, Izard, Michel, éd., *Dictionnaire de l'ethnologie et de l'anthropologie*, Paris, PUF, 1991, rééd. Quadrige, 2000.
42. Boudon, Raymond, Bourricaud, François : *Dictionnaire critique de la sociologie*, Paris, PUF, Grands Dictionnaires, 1982 (éd. de 1994).
43. Bourdieu, Pierre : *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Genève, Droz, 1972, rééd. Paris, Seuil, Points, 2000.
44. Caillet, Laurence : « Codes culturels », *in* Pierre Bonte, Michel Izard, éd., *Dictionnaire de l'ethnologie et de l'anthropologie*, p.155sq.
45. Casajus, Dominique : « Sacré », in Pierre Bonte, Michel Izard, éd., *Dictionnaire de l'ethnologie et de l'anthropologie*, p.641.
46. Castoriadis, Cornélius : *L'Institution imaginaire de la société*, Paris, Seuil, 1973, rééd. Points.
47. Deleuze, Gilles :*Logique du sens*, Paris, Minuit, 1969.
48. Dolto, Françoise : « Entretien », *in* Fernand Oury, Jacques Pain, *Chronique de l'école-caserne*, p.392sq.
49. Faure, Jean-Louis, « Angoisse », *in* Robert Lafon, *Vocabulaire de psychopédagogie et de psychiatrie de l'enfant*, p.69sq.
50. Freud, Sigmund : « Psychologie des foules et Analyse du moi », 1921, *in Essais de psychanalyse*, Paris, Payot, 1981, p.117-217 (traduction de Pierre Cotet, André Bourguignon, Janine Altounian, Odile Bourguignon et Alain Rauzy).
51. Geertz, Clifford : « Thick Description: Towards an Interpretive theory of Culture », *in The Interpretation of Cultures. Selected essays*, Basic Books, Inc. Publishers, New York, 1973.
52. Godelier, Maurice : « Don », *in* Pierre Bonte, Michel Izard, éd., *Dictionnaire de l'ethnologie et de l'anthropologie*, p.781.
53. Godelier, Maurice : « Économique (système) », *in* Pierre Bonte, Michel Izard, éd., *Dictionnaire de l'ethnologie et de l'anthropologie*, p.218sq.
54. Ingold, Tim : « Apprentissage », *in* Pierre Bonte, Michel Izard, éd., *Dictionnaire de l'ethnologie et de l'anthropologie*, p.764sq.
55. Jacob, François : *La Logique du vivant. Une histoire de l'hérédité*, Paris, Gallimard, Tel, 1970.
56. Keesing, Roger : « Tabou », *in* Pierre Bonte, Michel Izard, éd., *Dictionnaire de l'ethnologie et de l'anthropologie*, p.696.
57. Lacan, Jacques : *Écrits*, Paris, Seuil, Le Champ freudien, 1966, rééd. Points 1999, t.2.
58. Lacan, Jacques : *Le Séminaire. Livre* VII. *L'Éthique de la psychanalyse, 1959-1960*, Paris, Seuil, Le Champ freudien, 1986.
59. Lacan, Jacques : *Le Séminaire. Livre* XI. *Les quatre concepts fondamentaux de la psychanalyse. 1964*, Paris, Seuil, Le Champ freudien, rééd. Points, 1973.
60. Laffitte, Pierre Johan : *La Praxis artistique. Des lieux communs pour une éthique*, 1996, Mémoire de Maîtrise, Université de Paris IV-Sorbonne, U.F.R. de Langue Française, sous la direction de Georges Molinié.
61. Lafon, Robert, éd. : *Vocabulaire de psychopédagogie et de psychiatrie de l'enfant*, Paris, PUF, Grands Dictionnaires, 1963, rééd. Quadrige 2001.
62. Lecointe, Jean : *L'Idéal et la différence. La perception de la personnalité littéraire*, Travaux d'humanisme et de Renaissance n. CCLXXV, Genève, Droz, 1993.

63. Lovejoy, Paul E. : « Commerce », *in* Pierre Bonte, Michel Izard, éd., *Dictionnaire de l'ethnologie et de l'anthropologie*, p.163sq.
64. Martin, Pierre : « Désir » *in* Robert Lafon, *Vocabulaire de psychopédagogie et de psychiatrie de l'enfant*, p.278sq.
65. Martin, Pierre : « Fantasme », *in* Robert Lafon, *Vocabulaire de psychopédagogie et de psychiatrie de l'enfant*, p.459sq.
66. Mauze, Marie : « Rang », *in* Pierre Bonte, Michel Izard, éd., *Dictionnaire de l'ethnologie et de l'anthropologie*, p.822sq.
67. Molinié, Georges : *Sémiostylistique. L'effet de l'art*, Paris, PUF, Formes sémiotiques, 1998.
68. Morin, Edgar : *La Méthode I. La Nature de la nature*, Paris, Seuil, 1977, réédition Points, 1981.
69. Morin, Edgar : *La Méthode II. La Vie de la Vie*, Paris, Seuil, 1980, rééd. Points.
70. Morin, Edgar : *La Méthode III. La Connaissance de la connaissance*, Paris, Seuil, 1986, rééd. Points 1992
71. Morin, Edgar : *La Méthode IV. Les Idées. Leur Habitat, leur vie, leurs mœurs, leur organisation*, Paris, Seuil, 1991, rééd. Points.
72. Ovide, *Les Métamorphoses*, trad. De Georges Lafaye, Paris, Gallimard, Folio, 1992.
73. Racine, Luc : « Échange », *in* Pierre Bonte, Michel Izard, éd., *Dictionnaire de l'ethnologie et de l'anthropologie*, p.211sq.
74. Rastier, François : « Anthropologie linguistique et Sémiotique des cultures », *in* François Rastier, Simon Bouquet, dir., *Une Introduction aux sciences de la culture*, Paris, PUF, Formes sémiotiques, 2002, p.253sq.
75. Ricœur, Paul : « Qu'est-ce qu'un texte ? Expliquer et comprendre », *in Du texte à l'action. Essais d'herméneutique II*, Paris, Seuil, 1986, rééd. Points 1998 (première parution de l'article : 1970), p.153sq.
76. Ricœur, Paul : *Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil, L'Ordre philosophique, 1990, rééd. Points.
77. Ricœur, Paul : *Temps et Récit 1*, Paris, Seuil, 1983, rééd. Points, 1991.
78. Smith, Pierre : « Interdit », *in* Pierre Bonte, Michel Izard, éd., *Dictionnaire de l'ethnologie et de l'anthropologie*, p.381sq.
79. Smith, Pierre : « Vie (cycle de) », *in* Pierre Bonte, Michel Izard, éd., *Dictionnaire de l'ethnologie et de l'anthropologie*, p.740.
80. Vidal, Denis : « Monnaie » *in* Pierre Bonte, Michel Izard, éd., *Dictionnaire de l'ethnologie et de l'anthropologie*, p.482.
81. Zonabend, Françoise : « Nom », *in* Pierre Bonte, Michel Izard, éd., *Dictionnaire de l'ethnologie et de l'anthropologie*, p.508sq.

Table analytique

Table des matières **3**

INTRODUCTION GÉNÉRALE DES REPÈRES DANS LE PRÉCAIRE 9

Chapitre 1 Vers une analyse praxique du discours **13**

I. L'objet d'étude : terrain et corpus de la pédagogie institutionnelle 14
II. Définitions (trans)disciplinaires pour une analyse praxique du discours 15
1. Discours et praxis 16
i. Discours 16
ii. Praxis 19
2. Sens, éthique et pertinence 24
i. Vers un macro-concept de base : matérialisme praxique et discours 25
ii. Pertinence 27
iii. Éthique, ou le maintien d'une valeur au sein du précaire 29
iv. Sens et signification 31
3. Praxis et poièsis : production de la valeur 33
i. Sens, valeur et sémiose 33
ii. Valeur, poièsis et praxis 34
iii. Une acceptation *éthique* de la transcendance 35
iv. La poièsis (n')est rien 38
v. Situation de la conscience : point de vue 41
a. Le rôle cardinal d'un effet second : conscience et redéploiement poiétique de la praxis . 41
b. Conscience, valeur et sémiose 45
III. Le statut complexe du sens et de son discours 46
1. Un être-restreint du sens ? 46
i. Une ontologie anthropologique en archipel 47
ii. La dimension du sens 50
2. Sens, éthique, pertinence et discours 53
i. Théorie de la praxis et théorie du sens, de l'éthique et de la pertinence 53
ii. Les enjeux praxiques de l'éthique, du sens et de la pertinence 56
3. Régime épistémologique de la convocation d'auteurs : précisions de méthode 59
IV. Déroulement de l'enquête et position de la présente thèse 61

1. Position de la thèse : début de la première étape de l'enquête 61
i. Anthropologie de la classe coopérative T.F.P.I. (techniques Freinet — pédagogie institutionnelle) 62
ii. La machine praxique de la classe coopérative 64
2. Étapes ultérieures de l'enquête et de l'analyse praxique du discours 66
i. Suite et fin de la première étape de l'enquête : la praxis des classes 66
ii. Seconde étape de l'enquête : champ praxique et analyse praxique du discours 67
Des repaires pour le précaire 69

Fragments d'un discours pédagogique 71

V. De quoi parlons-nous ? 71
VI. Extraits 73

Chapitre 2 Un repaire pour le précaire. Naissance d'une classe coopérative T.F.P.I. 75

I. La classe ne naît pas dans le vide 75
II. Fermer le gaz émergence de la classe au milieu d'un champ doxique 78
1. De l'univers de croyance du champ vers l'univers de confiance de la coopérative 78
2. De la classe désirée à la classe réelle 83
i. La classe naît d'un désir 83
Fermer le gaz 86
3. Fonder la confiance sur une croyance 88
III. L'air de la classe l'émergence d'une classe coopérative 92
1. « Le piège dont on sort grandi. » L'institutionnalisation du milieu et l'émergence de sa culture 92
i. Proto-institutionnalisation : la confiance en des statuts nécessaires et situés 92
ii. Créer un besoin réel : frustrer une dimension imaginaire 94
iii. La valeur praxique d'une loi : sens, éthique et pertinence 99
iv. Émergence de phénomènes culturels et apparition d'une identité culturelle 100
2. La dialectique négative de la praxis et de la culture 105
i. Tension sujet/structure 105
ii. Production culturelle ancrée dans la matière 107
IV. Peu à peu le temps des fondations 110
1. L'émergence praxique : contingence et ordonnancement 110
i. Fondation et sous-sol 110
ii. Durée : une aire fondatrice de doutes fondateurs 112
iii. Dialectique quantité temporelle/qualité organisationnelle, gradualité et effet d'inertie 116
2. De l'aléatoire des points d'ossification à la singularité de l'atomium 121

PREMIÈRE PARTIE. ANTHROPOLOGIQUE. LA PÉDAGOGIE A VISAGE HUMAIN 127

Chapitre 1 Le symbolique dans la classe 131

I. Situation de la pédagogie par rapport au champ anthropologique 131
1. Remarques de méthode 131
2. Approches anthropologique et pédagogique de l'éducation 136
II. La marque de la Loi la classe comme milieu symbolique 144
1. De la Loi symbolique au règne de l'inter-dit 144
2. Structure symbolique de la machine-classe et sa gestion 146
i. Structuration symbolique du milieu et singularité 146
ii. Gestion théorique d'une structure symbolique 149

3. La classe comme milieu : lieu, limite, loi, langage 152
4. De l'idéologique au symbolique 156
III. La classe, milieu d'échanges réciproques 159
1. Les lois de l'échange dans une classe coopérative 160
i. Un milieu d'échanges réciproques 161
ii. Dynamique temporelle du circuit des échanges 163
2. La monnaie intérieure : l'échangeur universel de la classe coopérative 164
i. Qu'est-ce que la monnaie intérieure ? 164
a. Un représentant de la valeur du groupe 164
b. Qu'est-ce que n'est pas la monnaie intérieure ? 167
ii. La monnaie et la nature des échanges 169
a. La fonction d'échangeur universel 169
b. Monnaie, statuts et valeur 171
iii. La neutralité efficace de l'échangeur universel 173
a. La paye thérapeutique 173
b. Neutralité et universalité symboliques 178
c. Neutralité anthropologique de la monnaie et doxa sociale sur l'argent 181
3. La monnaie et la valeur de l'inéchangeable : le sacré dans la classe coopérative 186
i. L'inéchangeable dans un circuit d'échanges 186
ii. Sacré praxique et respect du sujet 190
IV. Langage et éthique la dimension sémiotique de la praxis 193
1. Rapports entre praxis, langage et sémiose 194
i. Un milieu qui travaille le langage 194
ii. Un milieu que travaille le langage 195
iii. Maîtriser la praxis et son langage 201
2. Origine sémiotique du statut langagier de la praxis 203
i. L'espace et le statut du mondain : l'émergence du sémiotique dans le/hors du monde 203
ii. Un langage intransitif et efficace 205
iii. Le statut des paroles de Guilhem dans la classe 211
a. Premier niveau : la parole comme prestation imaginaire 212
b. Deuxième niveau : « être parlé » par son statut dans la classe 213
c. Troisième niveau : l'émergence d'une parole du Sujet 215
d. Le poiétique 216
3. L'éthique, du sémiotique praxique au sémantique culturel 219
i. Le problème de l'éthique dans le champ sémiotique et dans la praxis 219
ii. L'enjeu culturel, entre sémiotique et sémantique 226
iii. Du texte au discours 230
a. De l'articulation interne des institutions à la texture de la praxis 230
b. Discours et culture, conditions transcendantales de toute praxis 237
iv. Éthique praxique et dynamique sémiotique 239
Les mots de Miloud dans le texte des autres (Fragment d'un discours pédagogique) 247

Chapitre 2 Les bouches de pénombre. Éléments d'une nécessaire anthropologie du singulier 259

Fragments d'un discours pédagogique 259
Introduction. Position de l'inconscient comme fondement anthropologique de la singularité 265
1. Approches de la question inconsciente 265
i. Approche de la question inconsciente par la P.I. 265
ii. Limites de ce chapitre et précisions terminologiques 268
a. Une réflexion à partir du champ inconscient 268

b. Comment parler d'un « matérialisme de l'inconscient » ? 270
2. Singularité : considérations préliminaires 272
i. Singulier et particulier 273
ii. Singularité et praxis 277
iii. Singularité et méthode 278
3. L'accueil du sujet par la praxis 281
i. La durée d'une non-réponse : faire un peu le vide, et laisser agir 281
ii. Le respect de la pénombre 285
II. Retrait. Présence de l'inconscient dans la classe 289
1. Une absence sur fond de présences 289
i. Le statut négatif du réel, du sujet et du désir 289
ii. L'angoisse, « compteur Geiger à désir » (Jean Oury) 298
2. Matière inconsciente fondamentale 301
i. Imaginaire et symbolique 301
a. L'imaginaire matériau de l'existence et la fonction structurante du symbolique 301
b. De l'accès au langage à l'aliénation au symbolique 304
ii. Le matériau et la logique du fantasme : articulation singulière de la négativité du sujet au champ de l'Autre 308
iii. Le rythme (matière fondamentale et temporelle) 314
a. Le rythme et l'espace de l'enforme 314
b. Sujet/structure 318
c. « Il y a de l'un » : enforme et formes communes 321
3. Singularité, angoisse et sémiose 325
i. L'angoisse, énergie sémiotique 325
ii. Présence de l'ethos dans la dialectique de la demande 328
iii. Un milieu de langage pour accueillir tant de langues 330
4. La polychromie des identifications 333
i. Le chemin des identifications 333
ii. La présence saine des conflits 342
iii. La place et l'image de l'adulte 345
Une première étape vers la clairière du sens 350
III. Clairière du sens dans l'accueillante pénombre de la classe. Fathia dit qu'elle est contente (1) 352
1. Du symbolique comme enjeu pédagogique? 353
i. Fathia et les autres : l'arrière-pays de Fathia et son accueil par la classe 353
ii. De l'imaginaire au symbolique 354
a. Frustration et castration symbolique 354
b. L'apport de la classe coopérative : des institutions et des médiations 355
2. Pratiquer la parole et questionner le sens 356
i. Fathia lit son texte : « Je suis contente » 356
a. Un regard qui change 357
b. L'émancipation monnayée avec une soumission 357
ii. Le groupe discute autour du texte : « Je (ne) suis (pas) contente » 358
a. Le texte réinjecté dans le commerce du sens 358
b. Réajuster le sens des mots et expérimenter l'ambivalence 359
c. Les fonctions distinctes de l'écrit, de la parole et de l'écoute dans l'accès au sens 360
IV. La fabrique de la pénombre. Les arabesques du désir prises au tissu éthique 363
1. Fathia et la culture de la classe (2) : les conditions complexes d'une poièsis et d'une interprétation 363
i. Neutralité éthique et respect de la pénombre 364

a. Éthique et politique 364
b. De l'imposition d'un rythme à son respect 368
ii. Une classe qui respecte la parole et impose un ton ? 370
a. Première approche d'un discours à régime praxique 370
b. Le topique et le rhétorique dans un milieu culturel 371
c. Les lieux communs et l'aliénation singulière du désir dans la culture du groupe 373
2. Images éthiques et dynamique symbolique 375
i. Nom propre, nom commun praxique et humour 375
a. Nom de P.I. : le nom 375
b. Un humour de soi 378
c. Le nom du pair (nom, institutions et culture) 381
ii. Idéal du moi, idéal du groupe et hommage 385
a. Re-connaissance envers la valeur 385
b. Singularité et défigement des images 388
iii. Identification et symbolique : parole, courage et éthique 391
a. Symbolique et éthique : le défigement du circuit acte/loi 393
b. Le fantasme dans l'atomium des êtres culturels 400
c. Désir et interprétation et acte : un circuit dialectique 405
3. Économie psychique et économie générale 408
i. L'ouverture active du circuit praxique : entre symbolique et contingence 409
ii. Quelque chose née de rien : intégration et éthique 411
iii. De l'objet du désir à l'objet institutionnel 417

Chapitre 3 L'aire anthroposociale et la notion d'intégration 423

I. La distinction social/anthroposocial 425
1. Distinction entre groupe social et groupe macrosocial 425
2. Distinction entre l'anthroposocial et le macrosocial 431
3. De la distinction à la disjonction : la ratio identitaire-ensembliste (Castoriadis) 436
i. Le scandale de la praxis au sein du champ macrosocial 436
ii. La logique identitaire-ensembliste 438
II. La notion d'intégration 442
1. Intégration, identité et totalité 443
2. Intégration et anthroposocial 447
3. Intégration et complexité 449
III. Intégration et praxis 453
1. L'émergence du social-historique 453
i. La praxis, ou l'anthroposocial intégré dans le champ macrosocial 453
ii. Les différentes intégrations de la praxis 455
2. La praxis comme machine intégratrice 461
i. Intégration et émergence 461
ii. Immanence du point de vue praxique 463
3. Praxis et sujet : le fondement anthroposocial de la praxis 467

DEUXIÈME PARTIE. MACHINIQUE. UNE SINGULIÈRE MACHINE À PLEIN RÉGIME 473

Chapitre 1 L'atomium de la machine-classe 477

« Ne pas élever le débat. » Fragments d'un discours pédagogique (et de son analyse praxique) 477
1. Image de la classe en atomium 477
i. La classe comme atomium 477
ii. Embrayage de la classe et points d'ossification 480

iii. La transversalité et l'atomium 484
2. Ancrage dans la production : la complexité gît dans la moindre des tâches 490
i. La discipline de navire 490
ii. Une matinée de travail dans la ruche 492
iii. Quatre textes à imprimer : le processus de production, du détail à la machine-classe 498
3. Le matérialisme scolaire de Freinet à Oury 506
i. « Matérialisme scolaire » et coopérative 506
ii. Praxis et préoccupations macrosociales 508
a. Un matérialisme « bétonné » est-il pour autant concret ? 508
b. L'acte praxique et la grille de valeurs macrosociale 510
iii. Vers un matérialisme complexe 512
a. Le sarcasme, une défense pour le précaire 512
b. Le sérieux, souci du précaire 514
II. La notion de machine praxique et institutionnelle 518
1. Les productions de la machine : précisions préliminaires 519
2. L'organisation produit l'autonomie 522
3. La récursion produit le soi 525
4. La boucle générative, ou praxis, produit de l'être 527
i. Boucle, phénoménalité et structure 527
ii. La boucle : totalité de système et dialectique non totalisante 529
iii. Être et production de la valeur praxique (boucle, dialectique institution/culture et médiation) 533
iv. La machine artificielle dans la boucle praxique de la machine-classe 538
5. L'ouverture produit de l'existence 542
i. L'incertitude soi/non-soi 543
ii. L'ouverture active emporte l'être praxique 545
iii. Ouverture machinique au contingent : « programmer le hasard » 552

Chapitre 2 Le régime de fonctionnement de la machine praxique. Institutionnalisation et médiation 561

I. Régime de fonctionnement praxique et intégration 561
1. Présentation de la notion de régime 561
i. Introduction à la notion de régime 561
ii. Spectre notionnel du « régime » 565
iii. Implications épistémologiques immédiates et irrémédiables de la notion de « régime » 569
2. Le concept d'institution et la question de son régime de fonctionnement 572
i. L'aliénation comme autonomisation imaginaire des institutions 573
ii. Symbolique et institution imaginaire moderne 577
iii. Le rationnel comme outil d'une approche complexe de la praxis 582
3. Institution et régime de fonctionnement praxique 587
i. Institution à régime macrosocial *vs* institution à régime praxique 587
ii. Enjeux épistémologiques et paradigmatiques de la notion de régime 593
iii. L'intégration à régime praxique, l'hypercomplexité et l'analyse institutionnelle 597
II. L'institutionnalisation de la classe coopérative 600
1. De l'institution à l'institutionnalisation 600
i. L'institution des classes coopératives à partir de l'anthropologie et la sociologie 600
a. Approches 600
b. La richesse de l'institution dans la classe coopérative 603
c. Dialectique entre organisation institutionnelle et vie culturelle 606

ii. L'institution à régime praxique, ou l'institutionnalisation du changement 614
a. « Nous appelons aussi institution… » : le travail de l'institution par la pédagogie institutionnelle 614
b. L'institution intégrée au mouvement de la vie de la classe coopérative 617
c. La promotion d'un défigement conceptuel radical 620
iii. Un matérialisme institutionnel ? 626
a. Les institutions au cœur de la machine praxique 626
b. Matérialisme institutionnel et enjeu de la substance de la médiation 629
c. Le sérieux, seul et matérialiste recours au cœur du précaire 633
2. Responsabilité coopérative, pouvoir collectif et puissance singulière 634
i. Où est le pouvoir ? 634
a. Position du pouvoir praxique et du pouvoir macrosocial 634
b. Le phénomène du pouvoir et la prise du symbolique 636
ii. Le pouvoir est à la coopérative 638
a. Passation de pouvoir d'une personne imaginarisée à un principe symbolique 638
b. Tout est question de régime… 641
c. Le partage sérieux du pouvoir et de la responsabilité est une question d'efficacité pédagogique 643
d. La coopérative, sa loi et les sujets 647
e. Du pouvoir à la puissance : la trilogie liberté/pouvoir/responsabilité 651
iii. Tissu institutionnel et sujet de la loi 656
a. Si la classe coopérative « fait peuple »… 656
b. Le telos du politique à régime praxique : soutenir la position d'une singularité 659
c. Le sujet de la loi, au-dessus de l'imaginaire des individus 660
d. De la présence du sujet à l'efficacité de la praxis 664
3. Polymorphie institutionnelle 667
i. Polymorphie, passage et ouverture 667
a. Approche de la notion de polymorphie 667
b. Polymorphie de la classe et polymorphie de ses institutions 669
c. Polymorphie et spatialité : l'extension de l'efficacité de la Loi de la classe 671
ii. La valeur singulière travaillée par la praxis : sens, praxis et sémiose 676
a. Intransitivité sémiotique et polymorphie intégratrice 676
b. L'être-restreint du sens 679
c. L'être intégré/intégrant de la praxis est situationnel et dynamique 682
III. Médiations et redéploiement 686
1. Médiation et institution 687
2. La médiation comme schème praxique 692
i. Un schème à régime praxique 693
a. La médiation au sein de la classe 693
b. De la structuration permanente de la classe à l'éthique efficace 694
c. La médiation comme schème fondamental de la praxis 700
ii. La médiation fonctionnant à régime praxique : Claude, Brigitte et la lime 702
3. Embrayage de l'aire culturelle et de l'aire discursive P.i. autour de la médiation de la machine-classe 709
i. La classe, médiation et objet de tout discours pédagogique praxique 710
ii. La médiation de la classe : un schème éthique du discours praxique 714
iii. Le fonctionnement abductif du discours praxique : médiation nécessaire à la praxis de la classe 717

Chapitre bouclant. Le schématisme du Collectif. L'hypothèse abductive d'un champ transcendantal pragmatique 725

Fragments d'un discours psychothérapeutique 725
I. Position du Collectif : articuler deux aliénations 729
1. Ce que n'est pas le Collectif 729
2. Le sujet et le milieu : soigner de l'imaginaire, accueillir le réel, aliéner au symbolique 732
i. Soigner le milieu, avant toute chose 733
ii. Lier aliénation sociale et aliénation transcendantale à la folie 734
iii. Lutte permanente pour défiger l'imaginaire de champ 739
3. Champ transcendantal pragmatique et éthique 743
i. Aliénation sociale et aliénation transcendantale à la folie 744
ii. Contenu notionnel et ethos du Collectif : un respect institutionnalisé de la singularité .. 746
iii. Le Collectif : fonder praxiquement le rapport entre mon désir et mon action 752
4. Décision en faveur d'un certain schématisme 757
i. Transcendantal et sous-jacence 757
ii. Le Collectif comme schème transcendantal de la praxis 759
iii. Processus sémiotique et décision du Collectif 760
Première ouverture conclusive : ancrage du champ praxique dans l'actualité et la précarité de ses situations 765
II. Schématisme structural du Collectif 767
1. Diacritique et transfini 767
i. Collectif, préservation de l'aliénation transcendantale face à l'aliénation idéologique et économique (dans « position du Collectif » ?) 767
a. Présentation de l'enjeu idéologique et théorique (le Collectif entre transcendantal et pragmatique) 767
b. Le Collectif comme articulation transcendantale au sein de l'Histoire, et comme causalité transcendantale au sein du champ praxique 770
ii. La fonction diacritique et désaliénante : permettre le passage et pratiquer l'ouvert 774
a. De la concrétude du transfini à la pratique de l'ouverture 774
b. L'utilité de la fonction diacritique : permettre le passage 777
c. La fonction diacritique d'ouverture et le maintien de l'hétérogène par la Loi symbolique 779
Deuxième ouverture conclusive : vers la praxis comme culture 782
2. Le Praticable et la notion de modèle négatif : matérialisme et dialectique négative 788
i. Position organisationnelle du transcendantal par rapport à la matérialité : le praticable ... 788
ii. Processus du sens et dialectique négative du matérialisme institutionnel 792
Troisième ouverture conclusive : le circuit praxique au sein de l'aire culturelle de la P.I. 795
Quatrième ouverture conclusive : lieu du vide, respect de la négativité et point de singularité praxique 797
III. Agent du discours et schématisme éthique du Collectif 799
1. Le personnel du Collectif 799
2. Collectif et sémiotique : agent du discours et entrée du sujet dans la structure 805
i. Une nécessité praxique : la lisibilité du milieu 805
ii. Un circuit sémiotique doublant le circuit praxique : rendre possible le circuit éthique de la valeur 807
iii. Le sujet ouvre le dialogue avec la structure, la structure ouvre le sujet au dialogique 812
iv. Du (a) en place d'agent du discours à la place du sujet dans la machine praxique 813
3. Discours et semblant 818
i. Les productions de discours : présence du langage à régime praxique 818

ii. Le Collectif cultive le paraître du retrait : ambiance et semblant 821
iii. Schématisme ouvert, vérité et éthique 826
iv. L'espace du dire : le schème praxique est éthique 832
a. Le schème praxique est éthique 832
b. La gestion à régime praxique du schème éthique 834
Bouclage. De l'aliénation praxique du sujet, ou : « Laissez infuser davantage » 841
1. Laurella, ou la classe entre mère et repère 841
2. Collectif et aliénation praxique 857
i. Aliénation praxique et aliénation macrosociale 857
ii. Aliénation au Collectif et discours 862
iii. Le Collectif comme champ aliénatoire praxique : l'autonomisation radicale de la praxis 865
iv. La généralité symbolique de l'aliénation praxique 868
Fragment d'un discours psychothérapeutique 877
3. Un sujet parmi d'autres (fragment d'une analyse praxique du discours) 881

ANNEXES 891

Index 893

Bibliographie 917

I. Corpus primaire 917
II. Corpus secondaire 918

Table analytique 921