Pierre Johan Laffitte

SENS ET PRAXIS

PÉDAGOGIE ET LANGAGE

De la praxis pédagogique à la praxis linguistique

ÉCRITS POST-HDR
Été 2015 – été 2021

Conférences, communications, articles, chapitres,
arguments scientifiques de colloques, direction d'actes, éditoriau
(Documents 52 à 79)

Pierre Johan Laffitte

SENS ET PRAXIS

PÉDAGOGIE ET LANGAGE

De la praxis pédagogique à la praxis linguistique

ÉCRITS POST-HDR
Été 2015 – été 2021

Conférences, communications, articles, chapitres,
arguments scientifiques de colloques, direction d'actes, éditoriau
(Documents 52 à 79)

Table des matières

1. Pédagogie institutionnelle et classe coopérative, milieu symbolique d'échanges et de langage (Communications, articles, chapitres d'ouvrages)

52. « Hommage à Fernand Oury », colloque de l'Association de Pedagogia speciale, Pescara, 30 juin 2016. — p.7
53. « La pédagogie institutionnelle, un point de repère dans le réel des praxis », pour Geffard, Schlemminger, Dubois, *La pédagogie institutionnelle à l'université* (à paraître), livré en août 2016. — p.11
54. « Former à Calandreta, ou : langage de la pédagogie institutionnelle et langue d'Occitanie », pour Geffard, Schlemminger, Dubois, *La pédagogie institutionnelle à l'université* (à paraître) ; (en collaboration avec Patrici Baccou), livré en août 2016. — p.13
55. « Hommage à Aïda Vasquez », Journées François Tosquelles, Elne, 16 septembre 2016. — p.15
56. « Luigi et ses contemporains. La classe coopérative, milieu de langage et de courage. De quelques fondements anthropologiques et sémiotiques de la pédagogie institutionnelle », chapitre d'ouvrage sous la direction de Giuliana Santarelli (à paraître), livré en juin 2017. — p.21
57. « Qu'est-ce qu'une praxis pédagogique ? Lettre à un ami pédagogue », Préface à un ouvrage d'Olivier Francomme (à paraître), livré en octobre 2017. — p.73
58. « Ceintures de comportement et naissance d'une praxis lycéenne » (Lettre à Amaia Cormier, article à paraître dans *Écho-PI*), livré en septembre 2018. — p.95
59. « *Le peuple libre des praticiens.* Le Conseil et la monographie, deux emblèmes de la maîtrise pédagogique. (Annexe. Les ceintures, signe efficace d'une maîtrise) », Conférence à l'Université Alma Mater de Bologne, septembre 2018. — p.105 (Annexes : traduction italienne : p.119 et anglaise : p.127)
60. « Écriture, écritures… Les adultes aussi apprennent à écrire ! », *Le Nouvel Éducateur*, automne 2018. Co-écrit avec Olivier Francomme. — p.132
61. *E pluribus unum.* Seconde table-ronde de *Sacrés ados, ça crée (l')adulte*, Colloque inaugural de L'Autre lycée, Tours, vendredi 28 septembre 2019. — p.135
62. « *Le peuple libre des enfants.* Éthique et idéologie dans le champ pédagogique, Conclusions à la journée *Fernand Oury* », Strasbourg, samedi 29 septembre 2018. — p.139

2. Pédagogie, anthropologie, multilinguisme et multiculturalisme

a. La pédagogie Freinet en Chine (Arguments scientifiques de colloques)

63. « La naissance coopérative d'un chercheur collectif. Pédagogie Freinet et matérialisme scolaire », texte-cadre du Symposium international *Pédagogie Freinet*, Université normale de Jiaxing-Université de Hangzhou, 23-25 mai 2016. — p.151
64. « Au croisement des praxis pédagogique et anthropologique », texte-cadre pour le colloque international de Wuhan *Pédagogie et Anthropologie*, Chine (en projet). (En collaboration avec Gladys Chicharro.) — p.159

b. Pédagogie, multilinguisme et culture
Sémiotique et anthropologie des classes coopératives et des classes bilingues immersives
(Arguments scientifiques de colloques, direction d'actes, table-ronde, articles)

65. « Appel à communication », Colloque *Méthodes, pratiques et raisons du bilinguisme immersif*, ISLRF, Perpignan, 18-19 mars 2016. — p.173

66. « Des textes-libres à l'Université. Analyse du discours des mémoires de recherche produits dans le cadre d'Aprene, dans le mastère Enseignement-bilinguisme immersif », Colloque *Méthodes, pratiques et raisons du bilinguisme immersif*, ISLRF, Perpignan, 18-19 mars 2016 (à paraître). — p.177
67. « Langue, culture, pédagogie », table-ronde du Colloque *Méthodes, pratiques et raisons du bilinguisme immersif*, ISLRF, Perpignan, 18-19 mars 2016 (à paraître). — p.193
68. (« Fonction de la culture dans le champ de la classe coopérative », page de présentation des trois titres suivants : p.241) « Éditorial » et « Présentation du numéro », coécrits avec Jean-Claude Sallaberry, *in* Laffitte, éd., *Coopération, éducation, formation. La pédagogie Freinet face aux défis du XXI^e siècle*, actes du colloque de Bordeaux (juillet 2017), parus dans *L'Année de la recherche en sciences de l'éducation,* 2018. — p.241
69. « Culture en Calandreta. Passerelles, questionnements, échanges », article paru dans *L'Année de la recherche en sciences de l'éducation*, décembre 2018, coécrit avec Isabèu Vergnes, Patrici Baccou et Xaví Ferré. — p.241
70. « *Ici naît une culture…* Fonction de la culture dans le champ d'une classe coopérative », paru dans *L'Année de la recherche en sciences de l'éducation*, 2018. — p.249
71. *L'Année de la recherche en sciences de l'éducation*, Éditorial de 2019 — p.259
72. *L'Année de la recherche en sciences de l'éducation*, Actes du colloque « Cognition », Éditorial de 2020 — p.263
73. Table-ronde occitane « Bilinguisme immersif, psycholinguistique et méthodes naturelles d'apprentissages » : « Pédagogies multilingues et coopératives en Calandretas » (avec Patrici Baccou) — p.267 ; « Naissance d'un double cheminement. Les Calandretas occitanes entre immersion linguistique et pédagogie institutionnelle » (Felip Hammel) — p.271 ; « L'occitan, appi au plurilinguisme. Vie quotidienne des langues et de leurs sujets à l'École Calandreta de Pau » (Chantal Thueil et Isabèu Vergnes)— p.278. (*L'Année de la recherche en sciences de l'éducation*, 2020)
74. Table-ronde européenne « Paradigme pédagogique et paradigme freudien. Défense et illustration d'une négativité contemporaine » — p.285 ; « Une gêne dans le calcul éducatif. du paradigme pédagogique dans les "sciences" de l'éducation » (Synnøve Mikklestad) — p.287 ; « *Ainsi vont nos temps…* De la tentation positiviste dans le champ de la *pedagogia speciale* » (Giuliana Santarelli) — p.293 ; « Trois négativités, ou : d'un matérialisme qui ne serait pas du sordide. Négativité sémiotique, dialectique et inconsciente à travers l'œuvre de Julia Kristeva » — p.302. (*L'Année de la recherche en sciences de l'éducation*, 2020)
75. « L'école au temps du corona. Quelques praticiens de pédagogie Freinet face à la pandémie du coronavirus en France » (avec Olivier Francomme) (*Recherches et Éducations*, printemps 2020) — p.309
76. « Dans le silence, la fabrique du dire. Variations sémiotiques et pédagogiques sur le silence langage » (*Spirales* n°67, 2021) — p.319
77. Préface à *Des choses à te dire* de Marion Brault (2021) — p.329
78. « Une disposition au dehors », préface à de Valérie Roy (2021) — p.331
79. « La pédagogie coopéraive à l'université » (avec Olivier Francomme et Clotilde Jouzeau) (2021) — p.335

Hommage à Fernand Oury

Pescara, 30 juin 2016

Pierre Johan Laffitte
Maître de conférences HDR à l'Éspé de Picardie,
Université de Picardie-Jules Verne
pjlaffitte@almageste.net

Je vous remercie d'accueillir ces quelques propos au sujet de Fernand Oury, qui est sans doute, aux côtés de Célestin Freinet, le pédagogue français contemporain majeur dans le champ de la pédagogie coopérative. Je me contenterai de poser plusieurs pistes permettant de situer son apport.

Fernand Oury est né à La Garenne-Colombe, dans une banlieue ouvrière de Paris en 1920, dans un milieu qui l'a politiquement orienté vers le Front populaire, dans une gauche communiste radicalement antistalinienne. Cet état d'esprit, d'un Front populaire et d'un accès démocratique à l'école, le mènera à la pédagogie coopérative de Célestin Freinet, avec qui il entre en contact. Leur grande différence initiale est que selon Freinet, sa pédagogie ne peut se faire dans certaines conditions de concentration urbaine ; or Oury travaille dans les banlieues pauvres qui accueillent les populations de la décolonisation, dans des écoles qu'il appelle des « écoles-casernes », où les enfants subissent massivement une éducation hiérarchique et autoritaire. Dans de tels lieux, il impose la pédagogie Freinet, surtout avec des enfants en difficultés sociales ou psychologiques. On peut dire à ce titre qu'Oury a été de ceux qui ont prouvé que la pédagogie Freinet était une pédagogie populaire autant urbaine que rurale. Oury, avec d'autres, se fait cependant exclure du mouvement de l'École moderne — pourtant, lui-même demeurera toujours fidèle à Freinet et sa pédagogie. On peut donc dire qu'il a développé une pédagogie demeurée dans un rapport de fidélité critique vis-à-vis de la pédagogie Freinet. Quelles sont les raisons de cette position, qui définit la pédagogie institutionnelle ?

De Freinet, Oury conserve le « matérialisme scolaire », c'est-à-dire les techniques : méthodes naturelles d'apprentissage, expression libre par la parole et l'écrit, utilisation des outils de travail individuel, et surtout organisation coopérative du travail en petits groupes ou en groupe-classe, basée sur le conseil de coopérative. La classe est un lieu où les praticiens sont autant les enfants que l'adulte, et où tous construisent un milieu dont ils sont les sujets libres, décidant des lois qui organisent le travail et la vie collectifs, pour rendre possible le respect des existences personnelles, intimes. Ces lois sont des institutions, dont Oury a poussé la réflexion le plus loin, et dont voici la définition :

> *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*[1].

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

Les institutions désignent toutes les dimensions structurantes et médiatrices de la vie du groupe : les lieux de parole, de décision, de production ; les outils d'apprentissage (ateliers, etc.) et leur repérage (les ceintures de niveau) ; les outils d'organisation du travail (les métiers, les ceintures de comportement, la monnaie intérieure, etc.). Mais elles assurent aussi les statuts de chacun dans la vie de la classe, et définissent la part de responsabilité, de pouvoir et de liberté de chacun. Ce qui ressort d'une telle situation est, à proprement parler, une *praxis* pédagogique (l'expression est du pédagogue et psychanalyste Francis Imbert[2]) : une communauté humaine concrète de vie et de travail, de lien social et de respect de l'intime singularité de chaque être : les enfants et l'enseignant ne sont pas seulement des agents sociaux reproduisant ou consommant un savoir décidé ailleurs, et dont ils n'auraient que le devoir de l'appliquer.

La vie d'une classe coopérative produit des effets complexes sur le double plan de la vie des groupes et de la vie inconsciente des enfants et de l'adulte. Cette complexité a donné naissance à une comparaison devenue fameuse, de la classe avec l'atomium de Bruxelles :

> 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[3].

En fait, par-delà les règles de vie, Oury et Aïda Vasquez, psychologue vénézuélienne avec qui il a écrit ses premiers ouvrages, et que l'on peut légitimement considérer comme « l'accoucheuse » de la pédagogie institutionnelle, insistent sur la Loi symbolique, la loi du langage, c'est-à-dire sur la dimension anthropologique de ce qui émerge dans la vie d'une telle classe, par opposition aux classes traditionnelles. Ce faisant, ils font entrer dès les années 1950 les sciences humaines dans la pensée pédagogique des praticiens.

C'est cela, l'apport propre de la pédagogie institutionnelle dans le champ de la pédagogie Freinet, et dont la prise en compte a toujours rencontré le plus de résistances — dans sa dimension psychanalytique, où dominent Freud, Lacan et Winnicott, et dans son analyse des phénomènes de groupe, au sens de Bion, mais aussi de la dynamique des petits groupes, de Moreno, etc. La singularité de l'enfant est celle de son « désir », au sens psychanalytique du terme : comment rebrancher le désir sur le fait d'être à l'école, d'apprendre et de grandir, sans « manipuler » ce désir, en refusant de céder aux stratégies managériales de « 'motivation », c'est l'enjeu éthique et politique de fond de la pédagogie institutionnelle.

Ce qui prévaut ici, c'est le refus de tout réductionnisme protocolaire, cognitif, comportemental, tant en ce qui concerne l'existence du sujet, que la praxis de la classe. La prise en compte de cette dimension anthropologique et psychique est liée aux rapports d'Oury avec son frère Jean, l'un des fondateurs du mouvement de psychothérapie institutionnelle. Ce mouvement, très important dans l'histoire de la psychiatrie française, est à la croisée d'un marxisme issu du Poum (Parti ouvrier d'unification marxiste catalan) et de la Guerre civile espagnole, et de la psychanalyse freudienne et lacanienne. Jean Oury fut celui qui baptisa « pédagogie institutionnelle » la pratique de son frère : en profondeur, praxis psychiatrique et praxis pédagogique sont identiques, à un niveau anthropologique et politique, par-delà leurs spécificités techniques ou, pire, les

---

[2] Francis Imbert, *Pour une praxis pédagogique*, Vigneux, Matrice, 1981.

[3] *Ib.*, p.105-106.

compartimentages disciplinaires universitaires. En particulier, je citerai Félix Guattari, qui fut l'élève de Fernand Oury, et qui a joué un rôle important dans le mouvement de critique de la psychiatrie, et au-delà dans la pensée et la politique contemporaines. La pédagogie institutionnelle n'est cependant pas à assimiler aux mouvements de l'antipsychiatrie ni avec le mouvement autogestionnaire en pédagogie, même si Fernand Oury fut l'éditeur en France de *Libres Enfants de Summerhill*, d'A.S. Neill.

Fernand Oury est un grand écrivain pédagogique ; la forme à laquelle son style très percutant a donné ses lettres de noblesses est la monographie d'écoliers, dans laquelle l'élaboration collective et l'influence psychanalytique jouent un grand rôle. Plus qu'un genre ou qu'un style, c'est une forme de langage qui refuse de se laisser réduire aux formalismes et aux doxas des sciences de l'éducation universitaire, forme qu'Oury a léguée aux enseignants de terrain, leur donnant parole non pas en tant que cobayes ou seulement « appliquant », mais comme théoriciens de leur propre praxis.

Mais la pédagogie institutionnelle ne se limite pas à la personne de Fernand Oury, dont il reste néanmoins le père fondateur. La pédagogie institutionnelle a connu d'autres développements que ceux qu'Oury a mis en œuvre. Quant au mouvement qui se réclame directement de son héritage[4], il est constitué de plusieurs générations aux trajets multiples, d'où sont nées plusieurs tendances, qui aujourd'hui demeurent en rapport, mais qui se distinguent dans certaines de leurs orientations techniques, idéologiques, voire éthiques, et parfois de façon profonde : cela donne lieu à une variété de façons de concevoir, et de faire la classe — mais en gardant une même idée : par les techniques Freinet (et d'autres), faire de cette classe un milieu de langage, un lieu de Loi symbolique structurant la vie et le travail, où accueillir le sujet de l'enfant, au-delà de l'élève apprenant des connaissances et des comportements supposés adaptés à la société et décidés sans que les praticiens de l'école aient leur mot à dire. Il faudrait ajouter à ce tableau une réflexion sur les rapports entre pédagogie institutionnelle et formation enseignante (plusieurs départements de sciences de l'éducation francophones, mais également des centres formation, et surtout, et depuis longtemps, des stages de formation entièrement bénévoles), ses rencontres avec d'autres champs (psychiatrique, médical, social, culturel), ou d'autres engagements (par exemple avec les écoles bilingues immersives occitanes, les Calandretas). Aujourd'hui, la « pédagogie institutionnelle » n'est pas une marque déposée, une énième marque de lessive pédagogique : à partir d'un cœur de repères partagés, discutés, travaillés, elle est une constellation d'expériences singulières, et constitue une théorie praxique en permanente évolution. Une histoire et un état des lieux de cette constellation complexe reste encore à écrire. Votre ambitieux et nécessaire projet éditorial peut en être l'une des étapes importantes, qui par ailleurs pourrait retisser des rapports entre les champs pédagogiques de nos deux pays, ce pour quoi je suis si heureux d'être aujourd'hui parmi vous, aux côtés de Giuliana Santarelli.

---

[4] Il faut en effet rappeler qu'initialement, Oury a travaillé en Île-de-France avec Raymond Fontvieille, qui, lui aussi exclu du mouvement Freinet, fera évoluer la pédagogie institutionnelle dans une voie autogestionnaire, qui connaîtra un succès essentiellement universitaire, dans les années 1970. La pédagogie institutionnelle dont on parle ici reste assez peu redevable, voire pas du tout, à cette voie autogestionnaire – même si elle doit beaucoup à l'œuvre pédagogique de Fontvieille lui-même lors de son travail avec Oury et le groupe de l'époque. Cf. Raymond Fontvieille, *Naissance d'une pédagogie autogestionnaire*, Anthropos, 1998. De façon générale, pour cette aventure des premières années de la pédagogie institutionnelle, je renvoie à Raymond Bénévent et Claude Mouchet, *L'Ecole, le désir et la loi. La pédagogie institutionnelle de Fernand Oury*, Nîmes, Champ social, « Matrice », 2014.

La pédagogie institutionnelle point de repère dans le réel des praxis

Pierre Johan Laffitte, sémiologue
MCF HDR en sciences du langage, Éspé de Picardie

Si, souvent, on arrive à la pédagogie institutionnelle, il se trouve que j'en viens. Élève de classes coopératives, j'ai vécu entouré de ses praticiens et écrivains. Rejeton, sa culture n'en a jamais fini d'informer mon abord de tout objet d'existence, de pratique, de pensée. Sémiologue, enseignant, j'en reste un compagnon baroque, mais reconnaissant.

C'est surtout avec les Calandretas que j'ai retrouvé la PI, depuis 8 ans (cf.…).

En Éspé, j'ai formé 6 ans à l'épreuve de français du CRPE : 4 h hebdomadaires organisées en petits groupes hétérogènes (pour coopérer aussi via d'autres disciplines), variant ambiances, types et objets de discours (codes, pragmatiques, littérature, etc., échanges, parole singulière, écoute). Un retour souvent défensif à la grammaire était médiatisé par la création d'exercices qui peu à peu forment un fichier légué aux générations suivantes. 2h permettaient entraînements et mises au point, individuels ou pas. Surtout, chaque groupe tenait à tour de rôle une réunion (½h) liant Quoi-de-neuf, conseil, entraînement à la prise de parole, l'écoute fine et la dynamique groupale : la formation et la classe n'apparaissent plus comme une application didactique de codes et de leurs usages adaptés, mais milieu de langage. Les injonctions contradictoires de la formation cumulent exigences universitaires et académiques au lieu de les lier, moins les moyens subjectifs de les soutenir, fomentent des structures surmoïques à la limite (parfois franchie) du sadisme : en une année si absurdement douloureuse, nos réunions ont souvent permis de ne pas craquer.

Depuis 4 ans je forme à l'agrégation interne de Lettres (littérature et linguistique). Étayer l'affrontement personnel à un concours renforçant inhibitions et régressions, cela passe par 10 jours de séminaire collégiaux, un fichage coopératif des bibliographies et une écoute permanente. Un savoir collectif s'élabore, chacun l'intègre singulièrement et refonde l'échange avec l'œuvre sinon écrasé sous un discours supposé magistral. Libérée d'une place « dominante », ma parole reprend son ton propre.

Depuis 3 ans avec des pédopsychiatres de l'H. Necker, j'organise, après un groupe d'analyse d'entretiens parents-enfants, qui accueille aussi stagiaires et internes, une séance de reprise avec ces derniers et un clinicien. Feutrant l'ambiance, les outils pédagogiques (lois, présidence, bilan-météo…) portent la *fonction d'accueil* (Delion), déplacent la dynamique interprétative, relancent le travail psychique.

J'opère de même pour 2 autres séminaires de DU à Paris 5 & 7.

De quoi penser une transmission de la praxis psychiatrique fidèle à son éthique.

Quant aux productions discursives, monographies, articles, livres, thèses, habilitations, un seul mot d'ordre : *De libres textes à l'université !*

Recourir aux outils de la PI, mais surtout à sa fonction d'idéal du moi et du groupe, ne cesse d'opérer comme réflexe pour sauver, chez moi et mes pairs, sans céder aux doxas universitaires, la part vitale du sens.

Former à Calandreta, ou : Langage de la pédagogie institutionnelle et langue d'Occitanie

Patrici Baccou & Pierre Johan Laffitte

Les Calandretas sont les écoles occitanes bilingues immersives. Aprene est son Centre supérieur de formation. Son équipe, via la rencontre avec R. Laffitte, tente depuis 20 ans de former *à* et *par* la PI. L'éthique de la classe innerve une architectonie formatrice où le langage de la PI travaille la langue occitane (entre autres) pour en faire une institution questionnable et non un impératif culturel et didactique surmoïque.

La formation dure 3 années. La 1e allie séjours en classe et formation coopérative. Les 2 autres, en responsabilité permanente de classes, condense la formation en stages intensifs intégrant aussi mastère et préparation au CRPE. Un portfolio électronique étaye le trajet de chacun, unifie l'aire collective y compris entre générations.

Si une classe coopérative ne naîtra que de la décision de chacun, au moins les stagiaires traversent cette voie où croissent liberté, pouvoir et responsabilité, inséparables dimensions fondatrices du seul statut institutionnellement valable, *ie* les ceintures de comportement. Grandir concerne aussi les adultes, enseignants et même formateurs : les *paissels ajudaires* (tuteurs, dont certains, membres de chamPIgnons) travaillent coopérativement leur désir et leurs fragilités pour pouvoir tenir compte de ceux des autres.

Nos mémoires pour le mastère codirigé avec l'U. de Perpignan (2011-2014) sont avant tout des *textes libres à l'université*, paroles singulières porteuses d'une praxis (F. Imbert) qui se structure à partir de ce qui reste rétif à toute généralisation : quotidienneté contingente, incalculables présences du sujet, du groupe. Notre chance (rare ?) fut d'être lus par des collègues qui, plus ou moins proches, critiquent, entendent, encouragent notre discours. En lui, l'éthique des stages et l'épistémologie de la monographie, élaboration praticienne et non exercice de formation, sont présents comme pierre de touche, pour ne pas céder sur un ethos irréductible au positivisme dominant le champ « scientifique » en matière d'éducation, ni au *discours de l'universitaire*.

Entre autres, R. Laffitte avait mis au point une entrée dans l'élaboration pédagogique par le tâtonnement expérimental, s'inspirant de la technique du classement de structures. Tenir l'*embarras* (Lacan), articulant angoisse et parole : probablement le seul frayage possible dans la formation, laquelle *ne vient que de surcroît*.

Est maître celui qui ne s'autorise que de lui-même — cela ne signifie pas qu'il ne doit rien à autrui. De ce complexe, la *fonction* formatrice dessine les sillons pour nos ~~futurs~~ pairs. Pas moins que la distinction soignants/soignés (J. Oury), celle entre formateurs et form(at)és n'est qu'une satisfaction de pouvoir confondant l'action institutionnelle et sa fonction symbolique avec le statut, au nom de raisons à nos yeux incompatibles avec l'éthique dont F. Oury et les siens nous ont légué la fonction d'aube, les ambivalences crépusculaires, mais aussi le courage clair, net comme un midi.

Les écrits documentant cette présentation sont consultables sur le site www.aprene.org (Publicacions/ Memòris & Recèrcas e articles).

Hommage à Aïda Vasquez
Journées François Tosquelles
Elne, 23 septembre 2016

Pierre Johan Laffitte
pljaffitte@almageste.net

Ce matin, je voudrais remercier Michel Balat et toutes les personnes qui organisent cette journée, les organisateurs à la table de conférenciers, mais aussi et avant tout celles et ceux qui ont rendu cela possible, Florence Fabre au premier chef, dans ce lieu qui est un lieu où est en train de se faire *aussi* une certaine psychothérapie institutionnelle. Ce n'est pas seulement un lieu qui nous accueille pour parler de psychothérapie institutionnelle, c'est un lieu où elle se pratique, où elle s'inscrit. Et ces gens m'ont confié une tâche solennelle, et pour tout dire de piété : rendre hommage à la mémoire de quelqu'un de presque invisible et qui a pourtant joué un rôle décisif pour la pédagogie institutionnelle, qui s'appelle Aïda Vasquez.

Si je parle ici aujourd'hui, ce n'est pas parce que je l'ai connu, c'est parce qu'on m'a demandé d'en parler. Aussi, je voudrais citer des gens qui, eux, soit ont connu cette psychologue et psychanalyste d'origine vénézuélienne née le 26 septembre 1937, soit ont déjà travaillé à situer ce nom parmi notre aire de discours. Je voudrais citer d'abord Felipe Barnola, son héritier et son neveu, qui vit à Caracas — enfin, qui essaie de survivre, comme beaucoup de gens là-bas — ; il est musicologue et physicien. Il y a Danièle Clairon des Ceepi, qui a beaucoup travaillé avec Fernand et Aïda. Il y a également Arnaud Dubois, qui a écrit sur Aïda Vasquez et plus généralement sur sa place dans l'histoire de la monographie ; et Christine Delage qui est peut-être celle qui, récemment, a le plus rassemblé de documents et témoignages autour d'Aïda Vasquez. Et bien sûr, Raymond Bénévent, dans sa biographie sur Fernand Oury, a lui aussi bien défriché ce terrain. Enfin, je citerai Christine Jedwab, qui a travaillé très longtemps avec Aïda Vasquez, mais que je n'ai pas pu rencontrer.

Aïda Vasquez est morte le 14 janvier 2015, mais parmi les gens de pédagogie et de psychothérapie institutionnelles d'aujourd'hui, quasiment personne ne l'a rencontrée. Un certain nombre de personnes l'ont connue, évidemment, mais pour notre communauté actuelle, c'est avant tout un nom inscrit sur la couverture de deux livres fondamentaux, qui ont été le moment zéro de la pédagogie institutionnelle : *Vers une pédagogie institutionnelle* et *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle* — *VPI* et *CCPI*, c'est le nom qu'ils ont parmi les copains qui s'y réfèrent en permanence.

Quand on rend hommage à quelqu'un dont le destin s'est clos, du moins de manière existentielle, on a tendance à vouloir tisser tous les fils ensemble. Mais étant donné qu'Aïda Vasquez est un être qui a très vite été là sur le plan de l'absence, je pense que, pour nous, il importe plutôt de distinguer plusieurs plans, justement pour essayer de voir, dans cette absence, toutes les présences que cet être continue d'avoir, alors qu'on finit par oublier qu'il est là. Ces différents plans, ce sont les deux livres que je viens de citer, mais c'est aussi le travail pédagogique qu'a opéré Vasquez, l'éthique qu'elle y a apportée, et, enfin, son existence propre.

À travers *Vers une pédagogie institutionnelle* et *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*, le nom de cette femme est accolé à un autre nom, celui d'un homme : Aïda Vasquez-Fernand Oury. Ces deux noms signent le point zéro, la naissance de la pédagogie institutionnelle, c'est-à-dire le moment où elle vient au plein jour, à l'air libre. À l'ère livre, on pourrait dire… Tout le monde sait que, cependant, la vie ne commence pas à ce moment-là où un être se délivre, même s'il s'agit d'un moment décisif. Or ces deux livres le sont, décisifs. Ils marquent une période entre 1967, parution de *Vers une pédagogie institutionnelle*,

et 1972, parution de *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*, tous deux chez François Maspero, dans la collection « Textes à l'appui » dont Oury et Vasquez seront aussi, un temps, les codirecteurs avec Émile Copferman.

Vers une pédagogie institutionnelle naît à partir de la thèse qu'Aïda Vasquez va mener pendant plusieurs années en travaillant dans la classe de Fernand Oury qui l'accueille, et qui s'intitule : *Contribution à l'étude des relations humaines dans la classe : étude de classe primaire active française en pédagogie institutionnelle*. C'est une thèse très imposante. Quant à *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*, Fernand a souvent dit qu'il avait été fait « avec les brouillons de *VPI* » — cela ne l'empêchera pas d'approcher les huit-cents pages, et d'être souvent appelé « la brique », de par son volume et la couleur rouille de sa tranche. Ce sont deux livres qui ont énormément fait pour éviter le désespoir à beaucoup d'enseignants, parce que, voilà, on lit ces bouquins, et au lieu de seulement se dire que « oui, il faudrait faire autre chose », on se rend compte surtout que *quelque chose se fait*. Et cet effet salubre dure depuis maintenant plusieurs décennies.

On a souvent pu penser qu'Aïda Vasquez, psy et universitaire, était en gros celle qui avait apporté à Fernand, empêtré avec son complexe du « primaire », la caution « scientifique » dont il avait besoin sur le plan imaginaire, mais aussi sur le plan théorique (elle a apporté Kurt Lewin, Moreno, etc. et, selon Raymond Bénévent a redressé bien des notions freudiennes encore bancales chez Oury). Bien sûr c'est exact sur certains plans, mais je pense que ce n'est pas tellement ça qui est important. Bien sûr que son apport théorique a été des plus précieux, et beaucoup de gens qui ont travaillé avec elle l'ont dit. C'est elle qui a livré des formules dont nous nous servons encore tous les jours : « besoin comblé, désir perdu », c'est du Aïda Vasquez… Je pense aussi à un texte magnifique : « Les enfants dans le monde d'aujourd'hui », qui se trouve dans *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle* ou dans *Chroniques de l'école-caserne*. Il n'y aurait pas un iota à enlever, mais au contraire des analyses bigrement pertinentes que notre époque ne ferait que renforcer, à ce texte magistral.

Surtout, Aïda Vasquez a été pour beaucoup une initiatrice à la logique freudienne, elle a permis de faire passer des choses qui, jusqu'alors, n'arrivaient pas à s'articuler, malgré le fait que Fernand était déjà très pétri de psychanalyse. Dans la parole de Fernand, quelque chose avait du mal à passer, et elle a permis ce passage-là. À ce sujet, je voudrais citer à mon sens le plus bel hommage qui a été rendu à Aïda Vasquez, celui de Danièle Clairon, consultable sur le site de nos amis des Ceepi, et qui témoigne de l'ambiance et de la tonalité qu'elle a apportée aux groupes d'instituteurs :

> Elle avait un regard mobile qui ne se fixait que lorsqu'elle ne parlait pas. Elle avait quelques fois un rire de gorge très fort, surprenant chez ce petit bout de bonne-femme, et une attention à l'autre assez rare.
>
> Pourquoi est-ce si difficile de se rappeler des phrases d'elle ? D'abord, je suppose que le handicap de la langue y est pour quelque chose. Elle était plus une femme d'écoute qu'une femme de paroles. Dans les monographies, ayant repéré ce qui faisait sens, elle trouvait les mots nécessaires, avec beaucoup de gentillesse et rarement d'impatience pour nous conseiller et nous guider dans la compréhension des concepts psychanalytiques, conseillant conjointement avec Fernand la lecture des livres indispensables de Freud.
>
> Contrairement à Fernand, capable de s'embarquer dans un discours sans fin, dont les intonations fortes et chaudes rendaient difficile de s'y soustraire, Aida d'une petite voix calme avec peu de mots nous ramenait sur le sujet, plaçant souvent rapidement un pansement là où ça faisait mal, permettant la poursuite du travail entrepris. Aiguillon éveilleuse dans les arcanes de la psychanalyse auprès des instituteurs de ce temps-là, lors de la création du GET [les groupes de travail pédagogiques des enseignants de l'époque], cherchant à comprendre avec sa formation de psychologue clinicienne et son expérience d'observation et d'étude des relations dans la classe de Fernand, elle nous aidait avec sa précieuse écoute à nous frayer un chemin.

Ce texte éclaire magnifiquement le fait que, dans la parole de la pédagogie institutionnelle qui s'inscrit à cette époque-là, Aïda Vasquez a activé la fonction que Lacan désigne comme le discours de l'analyste. C'est elle qui a donné l'accès à la parole à Fernand, et à ses compagnons et compagnonnes. Certes, ça parlait avant elle, les classes existaient, et elles existaient ô combien !, sans avoir besoin d'une caution psychanalysante ou académique pour vivre. Mais ce qu'elle est venue faire, c'est mettre un peu de « fonction moins un », d'interrompre ce flot que ceux qui ont connu Fernand savaient pouvoir être parfois

envahissant, bien que génial. Elle a apporté quelque chose qui permit de donner forme à tout ce qui sortait et s'expérimentait. Dans tout cela, elle a instillé une qualité de langage. Et à Fernand, mais également aux enseignants qui travaillaient avec lui et donc à la pédagogie institutionnelle naissante, dont le nom avait été donné quelques temps auparavant par Jean, mais qui malgré tout avait quand même du mal à s'inscrire, à tout cet ensemble-là, à ce complexe, elle a permis d'accéder à ce qu'on appelle le discours du maître. C'est-à-dire à un discours qui ne s'autorise que de lui-même. C'est ça qui me semble le plus crucial dans la présence d'Aïda Vasquez au sein de l'élaboration et de l'écriture des monographies. Quand je dis qu'elle a donné cette qualité de langage, j'insiste bien : elle n'a pas donné un cadre théorique, un vernis qui fait qu'on peut être compris ailleurs : non, elle a donné accès à une dynamique, à quelque chose qui peut prendre forme, qui sort de l'informe et peut ensuite exister vers les autres. Cela, autant à l'intérieur des groupes de travail qu'au dehors, puisqu'elle permit que puissent s'élaborer les monographies (pas seulement celles de Fernand, mais d'autres), mais également que ces livres-là puissent essaimer ailleurs.

On pourrait dire que cette présence a été une présence d'analyste, bien qu'évidemment elle n'ait pas « joué à l'analyste ». Elle n'est pas venue de l'extérieur, faire une petite analyse et repartir. Son désir était bel et bien présent, « opérotropisé », ou pour parler simplement : elle savait ce qu'elle faisait là, les pieds dans la merde avec tout le monde, et c'est grâce à cela qu'elle a pu avoir une véritable efficacité analytique, et surtout ne pas s'arroger la propriété de cette efficacité pour elle. La responsabilité de cette efficacité, tout le monde la partageait, mais elle, cette « petite voix » comme dit Danièle, permettait de relancer quelque chose qui sinon pouvait facilement se gripper ou s'enliser. Et tout cela a donné ces groupes : les GTE, puis plus tard les GET, ces groupes d'élaboration, qui vont, comme de surcroît, donner naissance au langage et au discours de la pédagogie institutionnelle, cette monographie si rare et si précieuse.

Mais justement, la monographie constitue, surtout dans les deux livres d'Oury et Vasquez, une réussite stylistique telle qu'en général beaucoup de gens qui voient la pédagogie institutionnelle seulement de l'extérieur croient pouvoir réduire les groupes d'élaboration à des groupes d'écriture — or c'est un contresens total. La monographie ne se réduit pas non plus à un exercice de formation, non plus (même si, dans le cadre d'une formation à, ou plutôt d'une transmission *de*, la pédagogie institutionnelle, passer par l'élaboration monographique est sans aucun doute incontournable, tôt ou tard). La monographie n'est pas un ersatz d'écrit de sciences de l'éducation, un « article scientifique en plus simple » : c'est un lieu d'analyse institutionnelle. J'insiste sur cela parce qu'en lisant les manuscrits du Séminaire de Sainte-Anne de Jean Oury, dans les premières années, je suis tombé sur une séance où il critique très férocement ce que, par facilité, on appelle « les groupes d'analyseurs » : « C'est la pire saloperie de dire qu'il existe des "groupes d'analyseurs" : une *fonction* analytique, oui, mais qui fonctionne, se partage ; si ça se fige dans un groupe, c'est le début de la fin. Parce que, tandis qu'un petit nombre jouent aux analystes, qui s'occupe de nettoyer les chiottes ? » Ce que critique là Jean Oury, c'est le début du glissement statutaire, et sa division bien connue entre travail intellectuel et travail matériel. Puis, faisant la liste de tous les exemples qu'il avait pu observer, à La Borde ou ailleurs, de groupes d'analyse, il dit enfin : « En fait, le seul exemple quasi-parfait que j'ai vu de groupes d'analyse, ce sont les groupes de pédagogie autour des monographies ». Eh bien je pense que la présence d'Aïda Vasquez a grandement aidé à faire enfin embrayer fluidement cette fonction analytique, d'instiller cette « qualité de piger » au cœur de la matière concrète et dense du quotidien des classes, sans pour autant priver les sujets des instituteurs, qui amenaient cette matière, du statut non seulement d'énonciateurs de cette matière, mais aussi et avant tout de maîtres de toute la pertinence qu'elle portait en elle en puissance.

Aïda Vasquez est le nom de cet événement qui a changé le régime de fonctionnement de ce qui était là avant, tout entier, mais qui avait besoin de prendre, je dirais, une certaine « guise ». Ça n'a pas été la guise Vasquez, non, pas du tout — au point justement qu'il est très difficile aujourd'hui de repérer sa voix dans les livres. Pour des raisons certes linguistiques, mais pas seulement… « Mais qu'est-ce qui est spécifiquement de Vasquez, et qu'est-ce qui est d'Oury ? » La question, même si on essayait de faire une analyse du discours de l'œuvre d'Aïda Vasquez, ne serait pas totalement pertinente à mon avis. En général, dans une psychanalyse réussie, le discours de l'analyste ne se dénote pas, il se sent à effet, il prête à conséquence. C'est tout ça qui fait qu'Aïda Vasquez a pu jouer un véritable rôle d'*accoucheuse* de la

pédagogie institutionnelle. Ce mot-là vient d'elle ; elle disait, paraît-il : « Les femmes savent faire accoucher les hommes. » Ce qui est sûr, c'est qu'elle a su faire cela. Après, peu importe en un sens pourquoi, comment, ou ce qui lui a donné cette capacité-là au sein du discours de Fernand Oury.

Ce qui est sûr, c'est que son passage a été fulgurant dans la pédagogie institutionnelle : il a duré huit ans grand maximum, des années 60 jusqu'à 1973, puis vint le silence. Pas une brisure, ni un arrêt, pire : la déchirure de sa relation avec Fernand, qui a été telle que plus jamais Aïda Vasquez n'a souhaité recroiser les eaux de la pédagogie institutionnelle. Et c'est ce pour quoi elle était invisible aux yeux de ceux qui baignèrent dans ce bain, mais après son passage. À part un extrait d'une émission de Bernard Pivot sur Youtube, personne qui cherche Aïda Vasquez aujourd'hui ne va la *voir*. C'est la « petite histoire », très importante dans l'existence des personnes concernées, mais qui reste tout de même une histoire. Qu'il y ait eu brouille, après tout, nous, ce n'est pas notre affaire — à ceci près que cela a engendré une absence — sans forcément que celle-ci prenne sens, et c'est peut-être cela qui pose problème…

En revanche, ce qui est beaucoup plus important, au niveau de cette fonction analytique qu'elle a rendu à toute son efficacité, c'est que jamais, s'il y a eu brouillage au niveau du rôle imaginaire qu'elle a pu jouer vis-à-vis de Fernand (et réciproquement), jamais il n'y a eu brouillage au niveau du statut qu'elle a occupé au sein des groupes. Je dirais que le statut social de la psychologue, dans ces groupes-là, n'a jamais écrasé la fonction analytique. Jamais elle n'a joué à l'universitaire ou à l'analyste, jamais « elle ne s'est prise pour ce qu'elle était… sur sa fiche de paye » (c'est ainsi que Jean Oury définit le statut, non sans rajouter que le plus fou dans un hôpital, c'est celui qui dit : « moi, je suis le directeur »). Je ne pense pas qu'elle aurait tenu longtemps avec les instits de PI, si elle avait joué à ça. Mais je pense qu'elle a été ainsi sans avoir à se renier en rien du tout. Et l'important pour l'éthique de la pédagogie institutionnelle est là.

Plus généralement encore, que ce soit elle ou Fernand qui signaient les livres ne veut pas dire qu'ils s'arrogeaient le droit de parler, seuls, de pédagogie institutionnelle. Il y a toujours un « nous » qui parle dans les livres de pédagogie institutionnelle, et ce « nous » dessine une figure d'auteur, une place à laquelle tout praticien doit pouvoir s'autoriser d'accéder : dans sa propre classe, comme dans ses propres écrits. Une place d'idéal du moi, ou quelque chose de cet ordre-là en tout cas. La présence d'Aïda Vasquez a été cela, sous-jacente certes, peu audible ou lisible peut-être à travers les mots tels qu'ils nous sont parvenus, mais bel et bien agissante à travers leur qualité. C'est ce qui fait qu'à mon avis elle a été finalement un personnage aussi important, voire plus important, que Jean, frère de Fernand, dans les figures « psy » qui ont permis à la pédagogie institutionnelle de naître. Je parle du frère Oury, mais je devrais rajouter aussi François Tosquelles, dont Fernand fut proche, en particulier à certains moments de sa vie. Avec Tosquelles et Jean, on a je crois les deux psychiatres qui ont le mieux connu la pédagogie institutionnelle : ils la connaissaient à la fois intuitivement, et coopérativement ; en plus de lire les livres, ils les préfaçaient ou postfaçaient souvent, et ils connaissaient les classes. Il y a des choses dont ils se sont puissamment servis, et cela remonte à Tosquelles révolutionnant l'hôpital de Saint-Alban par l'impression du journal des fous grâce à l'imprimerie prêtée par l'enseignant voisin qui travaillait en pédagogie Freinet. Le problème, c'est que leur place dans la pédagogie institutionnelle, surtout celle de Jean, rendait encore plus difficile peut-être, pour Fernand, de se décoller de lui-même, de ce flot qu'il avait, et qui l'empêchait d'accéder au langage, à l'écriture en tout cas. Car il écrivait énormément, et Fernand Oury est un immense styliste, un très grand écrivain : autant Jean est un poète, autant Fernand est un raconteur — et un analyste. Mais Jean ne pouvait pas avoir évidemment la place auprès de son frère qu'a pu avoir Aïda Vasquez, cette place d'analyste, de « donneuse de fonction moins un ». Du moins durant un temps…

C'est en cela que, selon moi, l'éthique d'Aïda Vasquez a opéré (dans le lieu institutionnalisé du groupe de travail, j'entends…). On le voit parce que ces livres ont existé. Et aujourd'hui, ces groupes de travail, les GTE et les GET, représentent les ancêtres de tous les groupes de pédagogie institutionnelle. Autrement dit, c'est une forme première qui s'est mise en place à cette époque, tant dans l'écriture que dans le travail technique, la défense de ces matérialismes à la fois scolaire, fantasmatique et institutionnel mis ensemble, sur lesquels ne jamais céder. C'est tout cela qu'elle a contribué à rendre possible et à inscrire.

Si Aïda Vasquez a pu porter cette aire de discours de la pédagogie institutionnelle jusqu'au franchissement d'un tel seuil, cela n'en a pas moins représenté une période paradoxalement brève de sa vie. Ce sera la dernière boucle que je voudrais faire après avoir parlé des livres, des groupes de travail et de son éthique : parler son existence.

Aïda Vasquez est une double exilée. Elle vient du Venezuela, mais avant d'arriver à Caracas, elle vivait dans la partie caribéenne du pays ; ensuite elle est partie à Paris, après une double formation entre autres en psychologie. Cela lui a fait parcourir un trajet de femme tout à fait particulier, non seulement à cette époque, mais qui plus est dans un pays comme le sien. Ça a été un travail très dur qu'elle a mené, en orpheline de père, très jeune. Quand elle est arrivée à Paris, elle a retrouvé les mêmes tares dans l'université parisienne qu'à Caracas.

Je pense que, quand elle arrive dans la classe de Fernand Oury, il n'a pas fallu lui faire un long discours pour qu'elle comprenne ce que c'était que la pédagogie institutionnelle. Elle le « pige » de suite, comme Tosquelles, comme Jean. Et cela, Fernand l'entend, car effectivement, c'est l'occasion rêvée de pouvoir peut-être construire quelque chose de sérieux à partir de toute cette matière qu'il accumule depuis plusieurs années déjà. Juste une petite anecdote : j'ai pu avoir lecture du rapport de jury de sa soutenance de thèse, et je peux vous dire que la doxa universitaire n'a pas changé d'un poil — par rapport à la psychanalyse, par rapport à la pédagogie institutionnelle, par rapport à tout : « C'est très bien tant que ça reste de la psychologie ; mais enfin, on ne va pas mettre de la psychanalyse dans la classe, vous vous rendez compte… » Bref, ce genre de bêtises qu'hélas on ne connaît que trop, encore aujourd'hui, même si cela se dit sous d'autres formes. Quelques anecdotes, colportées par des « copains » de génération en génération, détaillent combien le jour du jury, elle a eu affaire à cette ségrégation érudite qui révèle combien le « complexe du primaire » de nombre d'instituteurs ne relève peut-être pas de la seule paranoïa d'Oury. Des anecdotes qui attestent qu'elle fut, ce jour-là *aussi*, où il lui fallait se tenir sous le regard tout-puissant du savoir universitaire établi, à la hauteur de l'éthique de la pédagogie institutionnelle…

Il était important que nous pensions à cela, quand on sait qu'à partir de 1973, elle coupera tous les ponts avec la pédagogie de Fernand. Sa propre écriture continuera, car elle a écrit jusqu'à la fin de sa vie, y compris un manuscrit plus ou moins autobiographique, narratif, selon Felipe Barnola. Mais en termes d'inscription dans le champ de la pédagogie institutionnelle, effectivement, il n'y aura plus grand-chose. Et c'est avec ce vide-là, à jamais non-bordé, que nous, nous aurons toujours affaire.

Je pense qu'il était important que ce nom-là soit, une fois encore aujourd'hui, l'objet d'un hommage, et remis à une place la plus exacte qu'il m'était possible. Non pas d'un point de vue historiographique, je n'en ai pas les moyens et d'autres ont commencé à le faire, que j'ai cités, et auxquels je vous renvoie. Mais dans notre espace de discours, ce nom est un point qui fait repère. C'est un nom qui nous est légué, et à travers ce nom, toute une constellation éthique et pratique. Et à travers lui, aussi, une existence dont, à défaut d'en avoir partagé le cours, nous pouvons au moins accueillir dans notre mémoire ce constat inestimable, et maintenant à jamais obscur, qu'elle eut lieu.

Je vous remercie.

Luigi et ses contemporains

La classe coopérative, milieu de langage et de courage

De quelques fondements anthropologiques et sémiotiques de la pédagogie institutionnelle[5]

Viris bonis dicendi peritis.

> *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.*
>
> Fernand Oury, « Les métiers, une institution bien pratique », 1999

> *Infans : qui ne parle pas… Est-ce une raison pour ne rien entendre ? Obstinément, dans l'école qui fait taire, nous donnons la parole à ceux qui peut-être ne l'auront jamais : projet insensé. On ne voit guère d'inconvénient à autoriser la gesticulation verbale, à laisser dire, faire causer, ou cultiver le beau langage, mais s'il s'agit d'apprendre à exprimer son désir, à se faire entendre, d'apprendre à s'entendre avec d'autres, on parle d'utopie… Chacun est à même d'imaginer des conséquences sociales et politiques. Est-il vraiment souhaité que le tout-venant, les producteurs, les usagers, les consommateurs et les consommés, les mal-lotis, les sous-instruits, les femmes, les jeunes et, pourquoi pas ?, les instituteurs, soient en mesure de donner leur avis ?*
>
> Aida Vasquez, Fernand Oury, *De la classe coopérative à la Pédagogie institutionnelle,* 1971

Comment refonder aux yeux de l'enfant le sens d'aller à l'école pour grandir et apprendre ? C'est l'enjeu premier du métier d'enseignant tel que l'articulent, depuis plus de cinquante ans, les praticiens et théoriciens de pédagogie institutionnelle. Il y a plusieurs façons d'entrer dans l'univers d'une telle pédagogie, et parmi elles, il y a celle qui consiste à suivre la logique concrète de ses « classes coopératives ». Aussi, et sans revenir sur ce que Giuliana a déjà présenté de la pédagogie institutionnelle, je suivrai quelques cheminements rendus possibles dans la vie de la classe[6], et qui permettent certains points de vue sur cette logique. Ces cheminements seront au nombre de trois : à travers les techniques d'organisation de la classe (outils d'apprentissages, lieux de parole, institutions), à travers le sous-bassement anthropologique et sémiotique de ce milieu complexe — ici s'achèvera la première partie de ce texte ; et enfin à travers la singularité d'une situation qui occupera la seconde partie, et qui convoque entre autres un enfant, Luigi, et un enseignant, Fernand Oury[7].

Cette logique de la classe est à la fois matérielle (ancrée dans des techniques d'organisation coopérative du travail collectif et individuel) et symbolique (au sens où les anthropologues désignent par là un milieu de langage, structuré par une loi qui fait des individus, des sujets humains). La classe, décrite ainsi, est une praxis, au sens où Marx par exemple l'entendait : un lieu où les praticiens – les enfants comme l'adulte – ne sont pas les agents sociaux d'un processus de production (ou de reproduction), mais les sujets maîtres des moyens de cette production, de son organisation, de sa régulation — c'est cela, la vie coopérative d'une

[5] *N.B. Cette version a été revue par rapport à celle qui est traduite en italien pour le livre de Giuliana Santarelli.*

[6] Cette approche s'appuie d'une part sur mes séjours dans des classes pratiquant la pédagogie institutionnelle et ayant recours aux techniques Freinet, et d'autre part sur les écrits des praticiens théoriciens de cette pédagogie institutionnelle. Mais avant tout, elle se fonde sur ma propre pratique de la classe coopérative, jadis, en tant qu'élève.

[7] Qu'on ne se méprenne pas sur l'ordre de ce chapitre. Ce n'est pas d'abord la théorie, le général, et ensuite l'application pratique. C'est plutôt d'abord la structure, ce qui porte et rend possible la présence du sujet, laquelle est toujours l'événement qui décide de la naissance véritable de la classe, ou, en ce qui concerne la classe de Luigi, sa renaissance.

classe. Les sujets sont également maîtres de la valeur créée — en l'occurrence, des productions de langage (des apprentissages, des journaux, des textes, des dessins, des albums, etc.). Mais à cela, il faut ajouter une condition, que souvent l'abord marxiste, ou sociologique, ignore : la dimension inconsciente du désir de l'enfant (« désir » est à entendre au sens psychanalytique du terme), dont est porteuse la parole singulière de chacun dans la classe. Alors, nous pouvons dire que nous avons affaire à une « praxis pédagogique », celle de la classe coopérative[8].

De cette praxis, trois dimensions passent souvent inaperçues à qui la regarde « de dehors », voire « de haut », c'est-à-dire sans en être le praticien. La première est celle du « matérialisme scolaire » qui marque la pédagogie Freinet, et donc la pédagogie institutionnelle : sans des techniques de travail et d'apprentissage appropriées, la classe coopérative resterait une utopie, ou deviendrait vite un enfer. Sur ce milieu ainsi travaillé, se déploie ce que les anthropologues appellent la vie « symbolique », faite de loi, de langage, et qui se traduit par ce que les pédagogues et psychiatres appellent une « institutionnalisation » de la vie commune ; une telle vie du groupe, structuré en différents lieux de vie et de travail, déploie une complexité anthropologique propre : des phénomènes de culture, qui n'écrasent pas les paroles de chacun ni leurs fantasmes, mais qui au contraire leur permet de se déployer. Cela ne vient pas « naturellement », mais « culturellement » et « institutionnellement » : car sans un souci permanent chez ses propres praticiens (enfants comme adulte) d'analyser ce milieu et de le travailler, rien de cette richesse culturelle ne naîtrait.

Lorsqu'une telle vie symbolique se met en place, alors on peut dire que la classe devient pleinement un « milieu de langage ». Dès lors que nous entrons dans la doxa du champ éducatif, une précision s'impose : ce qu'on entend par « milieu de langage » va bien au-delà d'un endroit où on apprend à bien parler, à bien s'écouter et à bien s'entendre — cette triade représente la demande sociale qui est faite aujourd'hui à l'école primaire : refondre dans l'éducation citoyenne le vieil idéal humaniste[9]. Sans nier cet idéal, la pédagogie institutionnelle rappelle qu'un milieu de langage, plus profondément, est un *lieu* : un espace donné qui se structure symboliquement, et qui ne se contente plus de réguler la surface des intercommunications conscientes et des jeux de prestance ou de technique qui s'y déploient. Le langage ne se réduit pas à une langue dont l'école devrait enseigner le code et les usages (la langue nationale, mais aussi la langue mathématique, etc.) ; le langage ne se réduit pas non plus à un outil communicationnel. A l'inverse, le langage est, sur le plan anthropologique, ce qui fait de nous des êtres humains, aliénés à une loi symbolique, qui structure tout à la fois notre monde, notre psyché et notre rapport aux autres ; nous sommes des êtres de langage, non seulement ses utilisateurs : des sujets (tissés) *de* langage, et non des sujets (manipulateurs) *du* langage (manipulé). Et ce que permet une telle « habitation du sujet par le langage », c'est la parole, intime et tissée de fantasme. Un tel lieu agit dans l'hominisation de l'enfant, là où sa structure singulière, autant dans la sphère de l'être que dans celle du langage, se dialectise en entrant dans le symbolique, d'où émerge un dire qui ne se réduit ni à du normé ni à de l'informe. La classe, pour peu qu'elle soit travaillée par certaines techniques, et pour peu qu'on y tienne compte de certaines dimensions fines, peut faire office d'un tel lieu symbolique. En son sein, l'enfant peut jouer (ou rejouer, comme c'est de plus en plus nécessaire) son entrée dans son existence propre, une entrée toujours plus fine, toujours à affiner, affirmer et affermir. La classe est structurée par ses lois d'organisation et d'échanges, elle est habitée

[8] C'est à Francis Imbert que l'on doit, non pas l'invention de ce terme, mais l'ouvrage qui déploie toute l'ampleur d'un tel concept, dans *Pour une praxis pédagogique*, Vigneux, Matrice, « PI », 1985. Le pédagogue aborde la notion de praxis en particulier à la croisée des sciences humaines et de la psychanalyse. Même si je ne reprends pas exactement les mêmes attendus que l'auteur, je renvoie tout de même à son très beau livre. Dans le présent texte, le terme de « praxis » reviendra plusieurs fois ; il sera repris, en particulier, au sujet du concept de machine, *cf. infra* p.10sq., et en fin de cette première partie, *cf. infra*, p.19sq.). Par ailleurs, pour un questionnement plus précisément centré sur la question de la praxis, cf. « Qu'est-ce qu'une praxis pédagogique ? Lettre à un ami pédagogue », postface à Olivier Francomme, *Les Chercheurs collectifs coopératifs*, Paris, L'Harmatan, « Éducation et cognition », à paraître.

[9] *Vir bonus dicendi peritus*, « Un homme de bien, qui sache parler ». Cette citation est de Caton l'Ancien, si l'on en croit selon Sénèque le père, *Controversiae*, I, préf. 9. Quintilien l'a reprise (*Institution oratoire*, XII, 1). Cette définition, représentative quoi qu'il en soit de la pensée romaine, désigne l'idéal de l'Orateur. L'orateur devient ainsi la figure emblématique, à même de maintenir la posture (*hexis*) et les mœurs (*ethos*) du citoyen romain.

par les paroles et les échanges de ses sujets ; et cette habitation et son organisation forment la culture propre de *telle* classe. On peut dire, à ce titre, que la classe coopérative est un milieu *sémiotique*. Et ce chapitre se propose de traverser la classe coopérative, ses institutions et l'existence de quelques-uns de ses sujets afin d'en observer les fondements anthropologiques et sémiotiques[10].

I. UNE PÉDAGOGIE QUI NE SERAIT PAS DU SEMBLANT

A. La complexité d'un simple milieu institutionnalisé

La Pédagogie Institutionnelle désigne une pratique de la classe primaire et sa théorie, fondées dans l'immédiat après-guerre par Fernand Oury et continuée depuis avec succès quant à ses résultats, mais restée marginale quant à sa reconnaissance et sa diffusion dans le paysage scolaire primaire français. Il s'agit d'une pédagogie utilisant les techniques mises en place par Célestin Freinet. Résumée brièvement, la pédagogie Freinet permet l'organisation de la classe primaire en une coopérative d'équipes de travail changeantes, modulables ; au sein de cette classe, les techniques d'apprentissage rendent possible le travail individuel (fichier autocorrectif, activité autonome, etc.) et le travail collectif, autorisant une très grande souplesse d'ensemble dans la vie du groupe comme dans le trajet de chacun. Trajet personnel, enfin, qui s'appuie sur des techniques d'expression et de communication (lieux de paroles, texte libre, imprimerie, journal scolaire, correspondance scolaire, album-enquête, etc.) mises au service de la parole de l'enfant dans toutes ses formes (orale, écrite, physique, artistique, logique, manuelle, etc.). Je reviendrai sur la plupart de ces termes dans la suite, en note ou dans le cours du texte. Cette pédagogie coopérative et son « matérialisme scolaire », Oury (et son groupe de travail, aidé en particulier par la psychologue vénézuélienne Aïda Vasquez) l'a analysé, et nourri, par l'apport théorique et pratique de la Psychothérapie institutionnelle (François Tosquelles, Jean Oury[11], Félix Guattari). Ce mouvement psychiatrique, majeur dans l'histoire moderne de la psychiatrie, est ancrée à la fois dans la tradition freudienne (et lacanienne) et dans la tradition marxienne ; elle prend en compte le matérialisme, les phénomènes inconscients et les phénomènes de groupe ; par-delà, Fernand Oury en a retiré toute une lecture de la complexité humaine par le structuralisme anthropologique (Lévi-Strauss) et psychanalytique, la psychologie développementale, etc. Les instituteurs de pédagogie institutionnelle sont, à ce titre, les premiers à avoir fait entrer concrètement et activement les sciences humaines dans la classe et dans la pédagogie. Leur objectif est de faire de la classe un milieu éducatif, aussi complexe que n'importe quel autre environnement humain chargé d'éthique. C'est-à-dire, pas forcément une petite société, à la valeur (forte) d'utopie, telle

[10] La pédagogie a donc pour souci de tenir compte de cette couche profonde, anthropologique, où se décide le rapport de l'enfant au *désir* de grandir, et donc l'investissement par chaque enfant du milieu de la classe. Cette couche détermine celle des apprentissages proprement dits, plus visible et primordiale en apparence, mais logiquement *seconde*. On aura beau sophistiquer à l'extrême les dispositifs et les exigences didactiques, si l'on ne fait porter l'effort avant tout sur cette « pédagogie des profondeurs », la question du désir d'apprendre et de l'efficacité de l'école dans sa mission culturelle et sociale, restera sans réponse. Tous les débats à la mode, mais pas nouveaux pour autant (sur les méthodes de lecture, la priorité aux contenus imposés ou à la spontanéité de l'enfant, didactisme *vs* pédagogisme…) ne sont que des paravents navrants (ou tout simplement réactionnaires) qui cachent l'absence de réponses efficaces et concrètes face à la souffrance de plus en plus massive des sujets qui font l'école — enfants comme adultes, éducateurs comme parents.

[11] C'est ce dernier qui, en 1953, a proposé ce terme à son frère Fernand, lors d'un Congrès, de par la proximité entre les deux tentatives singulières qui s'expérimentaient dans les deux champs, psychiatrique et pédagogique. Ce serait pourtant un contresens que de voir dans la pédagogie institutionnelle un « duplicata », une « adaptation » de la psychothérapie institutionnelle à partir de la pédagogie de Freinet. La pédagogie comme la psychothérapie institutionnelles, à bien y regarder, ça ne s' « adapte » pas. On pourrait lire par contre une communauté éthique entre les deux, que résume bien l'emportement fréquent de Jean Oury face aux compartimentages universitaires : « la pédagogie et la psychiatrie, c'est la même chose ».

l'expérience d'A.G. Neill à Summerhill, mais un lieu où l'organisation de la vie du groupe peut aider les individus à acquérir plus de responsabilité, de pouvoir et de liberté, et devenir ainsi les acteurs réels de leur praxis.

Des livres présentent cette classe coopérative TFPI (Techniques Freinet/pédagogie institutionnelle) dans sa quotidienneté, son organisation matérielle, institutionnelle, etc. Je ne peux que renvoyer à leur lecture, claire et d'une actualité jamais démentie, mais demandant toujours une lecture renouvelée. En effet, parler d'une telle classe n'est pas facile. Fernand Oury et Aïda Vasquez utilisaient, dans leur livre fondateur *Vers une pédagogie institutionnelle*, l'image de l'Atomium de Bruxelles pour évoquer le fonctionnement de ce milieu complexe.

> 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 [F. Oury] et la psychologue [A. Vasquez]). 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[12].

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

> La simple règle qui permet d'utiliser le savon sans se quereller est déjà une institution. L'ensemble des règles qui déterminent « ce qui se fait et ne se fait pas » en tel lieu, à tel moment, ce que nous appelons « les lois de la classe », en sont une autre.
>
> Mais nous appelons aussi « institution » ce que nous instituons : la définition des lieux, des moments, des statuts de chacun suivant son niveau de comportement, c'est-à-dire selon ses possibilités, les fonctions (services, postes, responsabilités), les rôles (présidence, secrétariat), les diverses réunions (chefs d'équipe, classes de niveau etc.), les rites qui en assurent l'efficacité. Nous pensons qu'il est possible d'institutionnaliser le changement, c'est-à-dire de faire en sorte que ce changement soit permanent[13].

Les institutions désignent ainsi toutes les dimensions structurantes et médiatrices de la vie du groupe : les lieux de parole, de décision, de production ; les outils d'apprentissage (ateliers, etc.) et leur repérage (les ceintures de niveau) ; les outils d'organisation du travail (les métiers, les ceintures de comportement, la monnaie intérieure, etc.). Mais elles assurent aussi les statuts de chacun dans la vie de la classe, et définissent la part de responsabilité, de pouvoir et de liberté de chacun. Ce qui ressort d'une telle situation est, à proprement parler, une *praxis* pédagogique : une communauté humaine concrète de vie et de travail, de lien social et de respect de l'intime singularité de chaque être : les enfants et l'enseignant ne sont pas seulement des agents sociaux reproduisant ou consommant un savoir décidé ailleurs, et dont ils n'auraient que le devoir de l'appliquer. C'est pourquoi ce qui compte dans cette définition par Oury et Vasquez, c'est

---

[12] Aïda Vasquez, Fernand Oury, *Vers une Pédagogie institutionnelle*, Paris, Maspero, « Textes à l'appui », 1967, p.105-106. De façon générale, les livres de Pédagogie institutionnelle sont édités ou réédités aux Editions Matrice, à Vigneux, et désormais aux Editions Champ social, à Nîmes : www.champsocial.com. Ce sont des œuvres où la théorie s'élabore et se donne à lire essentiellement à travers des monographies d'enfants, qui décrivent le rôle joué par les outils techniques et analytiques, les institutions et le groupe, dans l'évolution d'un enfant, ou de plusieurs, voire de tout un groupe ou d'une classe. Cela donne des œuvres au style, à la posture et à la teneur bien particuliers, qui n'ont rien à voir avec la littérature de formation ou de recherche à laquelle nous sommes habitués dans le champ universitaire. Je reviens sur cette distinction à la fin de cette étude, qui d'ici là en donnera sans aucun doute une première idée, par quelques « éclats ».

[13] Aïda Vasquez, Fernand Oury : *Vers une Pédagogie institutionnelle*, *op. cit.*, p.56.

ce « Mais nous appelons aussi "institution" ce que nous instituons » : dimension active, dynamique d'un groupe-sujet[14] et non acceptation d'un groupe assujetti. Et au fond, toujours, cette volonté de lutter contre les figements et les doxas : ce qui est premier, ce ne sont pas les institutions[15], mais le permanent mouvement d'institutionnalisation, de désinstitutionnalisation et de réinstitutionnalisation.

Des enfants en grande souffrance psychologique[16] ont pu trouver dans ces classes un accueil chaleureux et structurant : la classe s'est révélée être un lieu jouant le rôle à la fois d'une « mère suffisamment bonne, mais pas trop[17] », et d'un ensemble ordonné de repères symboliques : lois de vie en commun, décidées lors de réunions, organisation coopérative du travail et des activités individuelles et collectives, etc. Ces institutions, entre autres fonctions, visent à « pacifier » les relations au sein du groupe, et, sur le plan de l'apprentissage et du grandissement, elles permettent aux enfants de se détacher d'images qui souvent bloquent l'accès au grandissement.

> Il se trouve que, dans un milieu qui le favorise, les enfants veulent grandir. Importance, là, des ceintures de comportement[18] 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 » [19].

Une telle perspective nous rappelle que l'enjeu de la pédagogie demeure jusqu'au cœur des apprentissages : le désir des enfants d'être à l'école et de grandir ne va pas de soi, mais au contraire il s'agit de faire en sorte que ces enfants deviennent, non pas des consommateurs de connaissances, mais des praticiens du savoir, et du pouvoir, de la liberté et de la responsabilité que ce savoir nécessite et procure tout à la fois.

B. La « machine-classe ». Noms communs

1. Du matérialisme scolaire

Lieu de production, la classe ? Oui, mais un lieu où une diversité de productions s'opère, et où se pratiquent et s'apprennent une somme de techniques qui doivent s'articuler d'une façon extraordinairement complexe, et cependant unifiées[20]. Freinet parlait d'une « discipline de navire » pour

---

[14] L'expression est de Félix Guattari, dans l'un de ses articles datant de sa première période théorique, et rassemblés dans *Psychanalyse et Transversalité*, Paris, François Maspero, « Textes à l'appui », 1972.

[15] …et encore moins une institution isolée : une institution, un lieu symbolique, n'a d'existence que reliée à d'autres, permettant un circuit d'échange, de transformation, d'effets dialectiques.

[16] Y compris des enfants psychotiques, tel Miloud, auquel a été consacré l'ouvrage magnifique de Catherine Pochet, Fernand Oury et Jean Oury : *« L'Année dernière j'étais mort », signé Miloud*, Vigneux, Matrice, 1986. On peut également penser à Laurella, accueillie dans la classe de Mireille Perbal à Saint-Denis dans les années 90, et qui présentait de graves troubles d'ordre psychotique, lui interdisant en particulier la sociabilité minimale pour intégrer un milieu scolaire. Il fallait cinq adultes pour la détacher d'un banc en hôpital de jour. Au bout d'une année dans la classe de Mireille Perbal, Laurella acceptait de travailler dans une équipe d'enfants et d'obéir, avec plus ou moins de tolérance, à un enfant responsable sur un terrain de football… La monographie de cet enfant reste à écrire.

[17] Cette expression est bien sûr celle de Winnicott, qui désigne ainsi la fonction maternelle vis-à-vis du bébé. Elle est rapprochée d'une des fonctions de la classe (qui peut aussi avoir une fonction « paternelle », symbolique) dans *L'Année dernière j'étais mort. Signé Miloud*, *op. cit.*

[18] Pour une définition de l'institution des ceintures de couleur, voir l'annexe 1.

[19] René Laffitte, *Une Journée dans une classe coopérative*, Paris, Syros, 1985, rééd. Vigneux, Matrice, 1995, p. 86-88.

[20] C'est le moment de nous souvenir qu'en France, plus jamais après le primaire, ni les enfants ni leurs enseignants ne rencontreront une telle complexité dans le parcours scolaire et universitaire. Dès le collège, c'est l'unité de toutes ces techniques qui disparaît, avec l'éclatement du groupe-classe en plusieurs classes, en plusieurs lieux, en plusieurs enseignants. Et avec cette unité, pour bien des enfants et adolescents en difficulté, disparaît la seule possibilité de trouver des repères structurants dans ce monde scolaire qu'ils *n'aiment pas* parce qu'il ne fait aucun sens pour eux, ou si peu. Et peu à peu, après le collège, c'est la diversité des disciplines qui disparaît, avec la spécialisation induite par le haut degré de formation du lycée et de l'université.

(Notons que naguère, en parallèle aux années de collège, l'enseignement technique et accueillant des adolescents en retard scolaire ou psychologique, dans les Segpa (ex-SES : sections d'éducation spécialisée), avait une organisation

décrire la complexité de l'organisation du groupe. Quant à Oury, il avait compté le nombre de tâches nécessaires à la « simple » transformation d'un texte libre en page imprimée et illustrée au limographe pour le journal, pauvrement sophistiqué pourtant, et loin des fascinantes merveilles technologiques de l'informatique : pas moins de cent huit actions[21], « (…) différentes, à peine comparables, allant de la création libre au travail mécanique[22] ».

Plutôt qu'à une usine, la classe coopérative ressemble à l'atelier d'un artisan, ou plutôt de plusieurs artisans polyvalents. Chaque activité demande des conditions de mise en place précises, des règles de travail respectées, si leur déploiement veut respecter le travail des autres compagnons, juste à côté. Sans un tel respect, comment imaginer une telle densité de tâches dans un espace aussi restreint ? Quelques lois (le « code voix basse », par exemple) permet au groupe qui imprime le dernier texte pour le journal de ne pas gêner ceux qui ont encore des difficultés avec le participe passé dans leur lecture, leurs textes ou leurs fiches de travail individuel[23], et suivent la séance collective menée par l'enseignant. Quant aux élèves qui ont déjà assimilé la règle, ils n'ont pas besoin de suivre la leçon (même s'ils sont officiellement dans la même « classe d'âge ») : ils font du travail individuel pour travailler leurs autres domaines de progression, en vue de changer de ceinture lors de la prochaine session d'examens, qui a lieu deux fois par trimestre. Quant aux élèves du niveau inférieur, mais qui sont assez à l'aise en conjugaison, ils tentent de suivre la séance

---

proche du primaire dans la partie scolaire, en alternance avec la formation en ateliers. Cela offrait une unité de vie aux élèves en difficulté : cette structure relevant de « l'enfance inadaptée » sauva des générations d'élèves de leur dégoût d'aller à l'école.)

Soit dit en passant, l'incurie vis-à-vis de l'école primaire des différents ministères tiendrait-elle au fait que, dans les cabinets, on trouve beaucoup d'universitaires, voire d'enseignants du secondaire, mais très peu d'enseignants en poste dans le primaire ou la maternelle ? D'où, alors, le goût des solutions privilégiant l'idéal d'ingénierie, celui de la performance disciplinaire, et la cécité face aux vrais ressorts de l'apprentissage unifié, face au lien entre le savoir, le faire et l'*organisation* de la vie de la classe ? C'est au point qu'un ministre français, ancien professeur de Lettres puis Inspecteur général, n'avait pas eu honte de déclarer devant une commission du Sénat que le métier d'enseignant en maternelle consiste à faire faire des siestes et à changer des couches. Mais il n'est pas nécessaire d'en arriver à un tel degré de mépris pour entendre un discours ambiant qui voit dans les enfants avant tout de bons citoyens à (ré)former, à rendre toujours plus appliqués à des tâches préformatées, entrant dans des instructions clairement transmises par l'enseignant afin que la séance atteigne, de la façon le plus lisse possible, les objectifs fixés d'avance, en conformité avec les compétences spécifiées dans les programmes officiels, et dont portera la trace le cahier-journal de l'enseignant, objet de tous les soins en vue d'une inspection… On pourrait continuer longtemps ce disque, qui accueille hélas les futurs professeurs des écoles. Ce ne sont pas seulement les enfants que l'on formate, ce sont avant tout ceux qui vont les former…

[21] Vasquez, Oury, *De la classe coopérative à la Pédagogie institutionnelle*, Paris, François Maspéro, « Textes à l'appui », 1971, p.299-300 (rééd. Vigneux, Matrice).

[22] Vasquez, Oury, *De la classe coopérative à la Pédagogie institutionnelle*, *op. cit.,* p.305. Je renvoie à ces pages pour voir comment, par-delà même cet aspect quantitatif des choses, la complexité des tâches est encore plus grande.

[23] Ces fichiers sont nés avec la Coopérative de l'enseignement laïc (CEL), défunte mais qui inventa les outils didactiques et documentaires dont avait besoin la classe Freinet pour « tourner ». Depuis, ces fichiers ont fait des petits — même si on a parfois du mal, dans le « marché » qui s'est depuis développé, à y retrouver justement ses petits. On entend souvent, évidemment, le récurrent inconvénient trouvé à ces vieilleries des années 30 : elles sont « dépassées ». Sous le jaunissement du temps et la poussière des vieilles armoires d'écoles délaissées par le progrès technologique, ces fichiers demeurent la voie d'entrée possible pour tout enfant dans un savoir intime et chaud, à son rythme, dans la calme pénombre qui doit l'entourer dans sa découverte des structures de la langue, du nombre et des formes. Évidemment, cette relation de privauté et d'intime évidence au savoir doit s'articuler avec la dimension partagée, arguée et commune, *culturelle*, dans lequel ce même corps de connaissances et de langages doit baigner dans le même temps. Le rythme peut s'articuler à la vie d'un groupe, il est irréductible aux cadences macrosociales, de plus en plus déifiées par les sacro-saintes évaluations, dont les critères n'ont d'intérêt bien souvent que pour les commanditaires de ces fichages qui rendent malades des enfants dès l'âge de sept ans à l'idée d'un examen, et satisfaits des adultes qui doivent se justifier de leurs résultats à leurs collègues (ou à leurs électeurs…). Le travail par fichier peut aider à la négociation intime, par chaque enfant, de ce rythme primordial pour qu'un apprentissage atteigne la socialité et la chaleur affective sans lesquelles aucune compétence cognitive ne peut imprégner un petit d'homme.

collective – s'ils n'y arrivent pas, ils retournent à une autre activité, prévue en début de séquence. Cette souplesse, qui ne rive pas les enfants au déroulement univoque des cycles, ni la progression de chacun à un emploi du temps massif et indistinct, serait impossible sans une institution majeure : les ceintures de niveau, inventées par Oury sur le modèle des ceintures de judo. En effet, ce repérage de « qui peut faire quoi » ne tombe pas du ciel, et ne peut demander des heures d'ajustement : les enfants comme l'adulte vérifient rapidement où chacun en est, au moyen des ceintures de niveau d'apprentissage, institution-clé qui repère et dynamise leur degré de maîtrise et de compétence dans les différents champs de savoir et de pratique[24].

Ces ceintures sont le véritable point cardinal de l'organisation du travail. Elles rendent possible la transversalité dans la classe, tant dans la présence de l'enfant (qui voit inscrite l'hétérogénéité de ses niveaux scolaires, et appartient en même temps à plusieurs classes de niveau selon les domaines concernés) que dans la progression du groupe. Ce dernier avance en permanence dans les apprentissages sans que la participation soit tenue d'être la même pour tous les enfants. Au contraire, face à un contenu uniforme, les bons suivraient trop bien, les faibles trop peu, le tout donnant une cote mal taillée par laquelle un cours traditionnel ne fonctionne généralement que pour un élève moyen, lequel, comme tout le monde le sait, n'existe pas… sauf dans la logique gestionnaire des tâches. Bref, les ceintures sont la clé, dans les classes coopératives, d'un enseignement sur mesure, ni maximal en direction des uns ni minimal en direction des autres, mais optimal pour chaque enfant, sans pour autant que la classe en soit désintégrée en une addition de « cours privés ».

Mais pour atteindre à cette efficacité d'organisation, les ceintures ne peuvent être isolées d'autres institutions. Par exemple, c'est à pouvoir repérer rapidement qui est capable de mener un atelier journal sur le plan technique, que sert l'articulation entre les ceintures de niveau et les métiers. Et enfin, c'est grâce aux ceintures de comportement (l'un des piliers de la vie institutionnelle – cf. note 37 et annexe 1) que l'on peut savoir qui est suffisamment responsable pour se voir confier un groupe de travail en autonomie (dans la cour par exemple, ou pour une tâche présentant un fort taux de pagaille potentielle). Ainsi, sans ce repérage fin, convocable rapidement à tout moment de la journée grâce au tableau des ceintures, une organisation aussi diversifiée du travail de tous serait impossible, et annulerait de facto la possibilité pour chacun de « trouver chaussure à son pied » (pour reprendre l'expression d'un autre grand pédagogue, Fernand Deligny). La classe coopérative deviendrait un enfer, et bien vite lasserait tout le monde. Ici au contraire, les naïvetés lancinantes opposant tâche pour tous/travail centré sur l'élève sont dépassées, parce que vidées de leur pertinence (qu'elles n'ont du reste jamais eue).

2. Conseil de coopérative

Le conseil de coopérative : voilà une institution qui peut prêter à toutes les mésinterprétations. En attendant que Luigi ne nous démontrer magistralement ce qu'il en est d'un conseil quand s'en empare l'un de ses praticiens, rappelons ce que ce « nom commun pédagogique » veut dire. Il ne s'agit pas, entre autres, des « conseils de classe » que beaucoup d'entre nous avons connus au collège ou au lycée. Interne à la

[24] Ces ceintures de niveau existent dans les grands domaines de compétences que doit acquérir l'écolier : lecture, écriture, conjugaison, etc. ; numération, géométrie, etc. ; mais aussi en imprimerie, en sports collectifs, natation, etc. Comme au judo, elles s'échelonnent entre blanc et noir (avec d'éventuels paliers intermédiaires : orange clair/orange foncé), et correspondent en gros à des classes de compétences, et suivent une progression dans les différents cycles de l'école primaire. Généralement, il n'y a pas de ceintures en ce qui concerne les « arts » (texte libre, peinture, etc.). Toutefois, des collègues grecques travaillant le théâtre avec les enfants envisagent de créer des ceintures dans ce domaine, en prenant soin de distinguer entre la maîtrise de la technique, et ce qui relève irréductiblement de la création (de même qu'il y a des ceintures d'écriture, mais pas de texte libre), et de défaire ces ceintures d'une notion d'âge ou de développement continu (on ne progresse pas dans un langage artistique au même rythme, ni avec la même courbe, que dans un savoir plus « scolaire »). Une dernière ceinture est à considérer à part : la ceinture de comportement, qui concerne non des compétences, mais le statut de l'enfant dans la classe. Je renvoie à l'annexe 1 pour la présentation de cette institution particulièrement importante, mais complexe dans son efficacité, mais aussi son éventuelle dangerosité (si elle est mal comprise et employée), éthiques et psychologiques.

classe, généralement (bi-)hebdomadaire, le conseil de coopérative est « le seul lieu de décisions, (…) la "clé de voûte" des institutions de la classe. Il n'existe pas sans elles, et inversement, la classe coopérative perdrait son sens sans le conseil[25]. » Moment de parole limité dans l'espace et le temps, protégé par des lois, « le conseil est aussi un lieu de parole où le plus petit peut affronter le plus costaud parce que seule la parole est autorisée. Un lieu où il faut s'efforcer de mettre en mots un conflit, une révolte, une souffrance, une difficulté, que l'on a appris à différer. *Le Conseil, c'est pour pas se battre* (11 ans, Perfectionnement)[26]. » Le conseil a fait l'objet de multiples analyses, depuis la toute première, fondamentale, par Aida Vazquez et Fernand Oury, dans *Vers une pédagogie institutionnelle*[27] : cette présentation file une métaphore organique pour désigner les fonctions du conseil, qui est tout à la fois l'œil du groupe (tous voient et savent), son cerveau (analyse et critique de la vie de la classe, élaboration collective de la loi, mais aussi mémoire[28]), son rein (épuration de ce qui encombre ou annule la vie collective et la production ; réorientation des tensions, conflits et inhibitions[29]) et son cœur (lieu de recours où l'on parle au nom de la loi et permettra la cicatrisation des blessures ou frustrations subies dans la semaine, lieu de reconnaissance des progrès, efforts et réussites, instance de redynamisation, de redémarrage et de remise en circuit). Un autre ouvrage, *Qui c'est l'conseil ?*, de Catherine Pochet et Fernand Oury[30], étudie de façon plus systématique la place de « la loi dans la classe », mais propose également une analyse de l'évolution des séances de conseil tout au long d'une année, une description fine de son déroulement et de ses effets institutionnels, et enfin, une magistrale analyse de son entrée et de son installation profonde dans le vécu des enfants, dont témoigne le titre de l'ouvrage, qui reprend une question posée à l'enseignante en début d'année par une enfant : « Mais qui c'est, l'conseil ? ». Le conseil s'instaure vite comme un véritable être culturel dans la classe, dont il forme le cœur « atomique » de la dialectique institutionnelle entre fonction politique et intégration culturelle : il est le lieu où naît et se refonde en permanence la véritable démocratie directe du groupe. De ce groupe, l'adulte n'est pas absent : il est un praticien engagé, pas un gardien d'enfants qui laisse (tout) faire et laisse (tout) passer ; « en tant que responsable des progrès scolaires et de la sécurité physique et psychologique de tous, en tant que représentant des valeurs de la société, l'adulte garde un droit de veto et le fait savoir[31]. »

La raison première du conseil, sa généalogie, est d'être une médiation, qui aide à faire exister la classe, à faire exister le groupe, et à faire grandir les enfants, et pas qu'eux… Voici quelques citations extraites de

---

[25] René Laffitte et le groupe AVPI, *Mémento de pédagogie institutionnelle. Faire de la classe un milieu éducatif*, Vigneux, Matrice, 1999, p.113.

N.B. : Dans ma présentation des différentes institutions et techniques de la classe coopérative, les références au *Mémento de pédagogie institutionnelle* sont choisies de préférence à d'autres ouvrages : c'est en raison de leur recollection particulièrement dense, pratique et rapide, et non bien sûr d'une qualité moindre des autres ouvrages. Ce *Mémento* n'est pas qu'un bréviaire, un dictionnaire ou un ensemble de fiches-guide, mais, récent, il ne manque jamais de citer l'historique des principaux écrits où le lecteur pourra aller voir, dans le détail et surtout dans un autre environnement, d'autres présentations de la même institution. Il constitue donc une excellente entrée dans l'atomium de la classe, mais aussi dans celui des écrits de pédagogie institutionnelle — cette fonction est d'ailleurs bien mise en lumière dans la préface que lui a écrite Jean Oury.

[26] *Ibid.* La classe de perfectionnement accueillait jadis les enfants présentant différents troubles, psychologiques, sociaux, d'apprentissage, etc.

[27] Vazquez, Oury, *Vers une pédagogie institutionnelle*, *op. cit.*, p.83 sq.

[28] Mémoire, à travers une autre institution : le cahier du conseil. Ce dernier est aussi un métier : on ne peut en être responsable sans certaines compétences ; et les ceintures trouvent ici comme partout ailleurs une occasion de prouver leur utilité.

[29] « Le Conseil n'est pas nécessairement un tribunal, et la recherche de la vérité importe moins que l'élimination des conflits perturbateurs. » (Aida Vazquez et Fernand Oury, *Vers une pédagogie institutionnelle*, *op. cit.*, p.89.) On verra la portée de cette remarque d'Oury et Vasquez, qui peut sembler annexe, et ne pas manger de pain, lors du Conseil où Luigi prend la parole.

[30] Catherine Pochet et Fernand Oury, *Qui c'est, l'conseil ?*, Paris, Maspero, « Textes à l'appui », 1978, réédition Vigneux, Matrice, 1997.

[31] René Laffitte, *Mémento de pédagogie institutionnelle*, *op. cit.*, p.113.

Vers une pédagogie institutionnelle, l'ouvrage séminal sur le conseil comme institution pédagogique, voire thérapeutique. L'une, sur le passage de la faute individuelle au défaut organisationnel, de l'enkystement à la possibilité de dépassement du blocage :

> Instrument d'analyse et de décisions collectives, la plupart des faits qui, habituellement, provoquent de la part des éducateurs jugement et sanction, se révèlent à l'analyse être des conséquences, non de fautes, mais de défauts d'organisation, de manque d'espace et de matériel. (…) Il est plus utile de rechercher le défaut d'organisation que la faute individuelle et de chercher ensemble des solutions. Ces solutions mises à l'épreuve peuvent être changées au prochain Conseil si elles ne se révèlent pas efficaces. (…) Neuf fois sur dix, des comportements qui auraient pu apparaître comme des mauvaises conduites scolaires aux uns, comme des troubles du caractère aux autres, se révèlent n'être que des réactions à peu près normales à des événements minuscules, ignorées de la classe auparavant, ou parfois à des situations angoissantes pour un individu[32].

Une autre citation révèle la désaliénation du maître qui, dégagé de certaines captations imaginaires, peut jouer son vrai rôle de repère symbolique :

> Les sanctions ne sont plus proposées par le maître, mais par le groupe, ce qui a l'avantage de désamorcer les conduites d'opposition à l'adulte. Il apparaît, peu à peu, que les sanctions sont nocives, dans la mesure où elles entretiennent l'agressivité de l'enfant puni contre le groupe. La seule sanction qui se révèle finalement efficace, lorsque le groupe est devenu réalité, est le rejet, et même l'exclusion du groupe. Exclure un individu n'enseigne pas obligatoirement la sociabilité, il est donc nécessaire de prévoir des dispositions qui favoriseront la réintégration d'un enfant provisoirement exclu. Il apparaît donc intéressant que le maître ne soit pas directement impliqué dans le conflit qui oppose un élève à son groupe. Il demeure disponible et peut avoir à ce moment de crise, une action déterminante de tiers, de recours[33].

Enfin, une dernière citation insiste sur la valeur de *civilisation* du conseil, de formation du sens de la *civitas* chez ses sujets — et où l'on voit que la distinction adulte/enfant est seconde, au regard de l'essentiel, tant nous sommes tous enfants de la loi :

> *« … 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, davantage ce groupe, je ne savais plus au juste comment parler… »* [dixit un instituteur en stage dans une classe coopérative.] 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 (…)[34].

Ces paroles, où bien des dimensions fines de la vie psychique et sociale du groupe sont impliquées, doivent rester en fond de ce qui, de la classe coopérative, se donnera à lire dans la suite de cette étude.

3. Métiers

En revanche, gardons-nous d'hypostasier la valeur du conseil : seul, il deviendrait vite un lieu creux, où la parole n'embrayerait plus sur rien de sérieux. Il n'agit que dans la classe telle qu'elle existe, concrètement. Les métiers sont l'autre visage de l'organisation de la coopérative. Complémentaire et incontournable : on n'institutionnalise pas le vide. Le « matérialisme scolaire » de Freinet est la condition sine qua non de la pédagogie institutionnelle d'Oury. Je laisse la parole à ce dernier, dans l'un de ses ultimes textes :

> Les *métiers* ne sont pas un nouveau gadget pédagogique : il s'agit simplement d'une distribution des tâches, d'un partage du pouvoir dans un groupe d'enfants égaux en droit.

---

[32] Aida Vazquez et Fernand Oury, *Vers une pédagogie institutionnelle*, *op. cit.*, p.87.
[33] Aida Vazquez et Fernand Oury, *Vers une pédagogie institutionnelle*, *op. cit.*, p.88-89.
[34] Aida Vazquez et Fernand Oury, *Vers une pédagogie institutionnelle*, *op. cit.*, p.91.

Constamment, on est amené à définir, redéfinir les rôles — ce que le groupe attend du titulaire — et les statuts — ce que le titulaire est en droit d'exiger du groupe.

Se pose très vite la question de la compétence. N'importe qui ne peut pas et ne sait 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, les classes sont évolutives.

Les métiers, dans la classe coopérative, alimentent le Conseil en problèmes précis d'organisation qui tempère 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.

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.

Nous n'avons pas besoin d'inventer des métiers : les nécessités du travail de la vie commune s'en chargent[35].

Coopérative, conseil, métiers : inspiration soviétique, ersatz de kibboutz, enrôlement idéologique de l'enfant ? Non : « nécessité du travail de la vie commune ». Quitte à parler de matérialisme, ce n'est pas le plus mauvais point d'ancrage, dont l'intérêt est de court-circuiter tout effet pervers d'un retour de l'idéologique à une place qui n'est pas la sienne — la classe n'est ni un ordre religieux, ni un parti politique, ni le laboratoire d'une utopie. Institutionnalisation et matérialisme sont les deux bornes délimitant le défilé de la praxis.

Le Conseil de coopérative marque la borne du symbolique. L'institution marquant la borne du matérialisme, ce sont les métiers. Mais dans ce champ polarisé entre loi et matière, le défilé n'est rien sans quelque orient : le désir, ses investissements polymorphes sur des accroches aussi incalculables que le désir lui-même. Mais que le désir oriente la classe coopérative, cela n'est pas à prendre dans n'importe quel sens. Quelle est la position exacte du désir dans le milieu du travail du groupe, dans sa tablature institutionnelle, dans la vie de sa culture ? La classe peut « bien » fonctionner en apparence, et faire plaisir aux amateurs des « techniques » : mais pour que la classe coopérative naisse, encore faut-il que le sujet y fasse son entrée. Laissons encore Oury évoquer une telle entrée dans la passe, et nous aider à boucler le croquis de cet « Atomium-express ».

Henri, brave petit débile, adore la craie. Il ramasse et collectionne les bouts de craie. Quand on marche sur un bout de craie, il est tout triste. Henri sera responsable des craies, qu'il mettra dans une boîte à craies et, à l'occasion, distribuera aux usagers. L'affaire arrive au Conseil qui ratifie.

Plus tard il triera les morceaux de craie : d'un côté ceux qui mesurent plus de un centimètre, qu'il range. De l'autre, ceux qui mesurent moins de un centimètre, qu'il garde pour lui ou qu'il donne.

Le rôle du petit Henri est précisément défini. Il entre dans la classe par la boîte à craies. En tant que responsable, un petit peut faire la loi à un grand. Plus tard, Henri demandera un métier plus difficile et cédera *les craies* à des débutants[36].

Entrer dans la classe, qu'est-ce que cela veut dire ? Pas seulement répondre présent à l'appel du matin. En éprouvant le fait qu'ici, on se donne les moyens d'écouter quand quelqu'un a quelque chose d'important à dire, le sujet aura d'autant plus de chance de faire son entrée sur la scène des échanges du groupe. Certes, des lieux de parole tels que le Quoi de neuf ?, le texte libre, le choix de textes et leur mise

[35] Fernand Oury, « Les métiers, une médiation bien commode », *in* René Laffitte et le groupe AVPI, *Mémento de pédagogie institutionnelle*, *op. cit.*, p.230-231.

[36] Fernand Oury, « Les métiers, une médiation bien commode », *in* René Laffitte, *Mémento de pédagogie institutionnelle*, *op. cit.*, p.228.

au point en vue du journal (déjà évoqué en note), mais aussi le Conseil évidemment, permettent de telles expressions. D'autres moments de parole existent (le bilan météo du soir, la boîte à questions, la table d'exposition, les différents ateliers d'expression libre…). Mais bien d'autres institutions, « automatisées », permettent à certains enfants une entrée dans la classe beaucoup plus discrète, mais par laquelle il n'en est pas moins inscrit. Ainsi, la monnaie, en particulier dans sa fonction de « paye thérapeutique », peut jouer un tel rôle d'embrayage, pour des sujets, dans le circuit de la valeur et de ses échanges socialisants. Mais l'institution privilégiée, et la plus *commune*, celle par où chacun peut entrer dans le groupe en étant utile aux autres, tout en sentant qu'il y est avant tout lui-même, c'est sans aucun doute *son* métier.

4. La salle aux machines

Le visage à la craie du petit Henri est croqué en trois traits par le style génial de Fernand Oury. Portée par la simplicité de son style, il faut savoir lire la complexité pédagogique la plus profonde.

En effet, on pense souvent que les pédagogies coopératives survalorisent le « collectif », ce qui sous-entend que cela se fait au détriment de la liberté individuelle. Une « soviétisation » de la classe, en somme – soviet signifiant « conseil », après tout… C'est en tout cas l'un des a priori fréquemment rabâchés dans la guerre contre les « pédagogistes ». Tout à l'inverse, la classe coopérative est un lieu où le personnel, le singulier, reste sacré. Plus encore : c'est pour respecter cette singularité que la vie quotidienne s'institutionnalise, se soumet au régime permanent de la libre parole. Une précision d'ordre éthique s'avère donc nécessaire.

Tout d'abord rappelons une évidence, souvent euphémisée : c'est la société elle-même, il ne faudrait pas l'oublier, qui assigne à son école une mission de conformation à la chaîne — massive, statistique, chaque classe est un petit élément de la chaîne. Ce n'est l'apanage d'aucun contenu particulier, d'aucune couleur idéologique : toute pratique éducative, si l'on n'y prend garde, peut se retrouver enrôlée dans cette fonction reproductrice et « con-formatrice » de l'école. On peut même y trouver les techniques Freinet, et certains principes et les outils de la pédagogie institutionnelle.

Il suffit de voir ce qu'est devenu le texte libre[37] qui, passé à la moulinette de la doxa des programmes officiels, n'a souvent plus grand-chose de libre, ou en reste à l'état d'exercice contingent laissé dans un cahier que personne n'ouvrira, sans qu'aucun choix de textes ne le socialise afin qu'il paraisse dans le journal, sous le nom de celui qui ne deviendra donc pas un auteur aux yeux des lecteurs (camarades, correspondants, famille…).

Pensons aussi au Quoi de neuf ? : premier moment de la journée où est accueillie la parole intime des enfants. Cette petite, mais cruciale réunion du matin est officiellement réduite au « passage à l'oral » d'un ou plusieurs élèves sur un sujet précis et préparé à la maison… Tout à l'inverse, avec le Quoi de neuf ?,

> Il s'agit de donner la parole à tous les enfants. (…) [C'est] une réunion pour dire, ayant à la fois une fonction de libération et d'entraînement à la parole. Accueillir l'enfant au-delà de l'élève. Parfois une occasion, pour certains, de partager un fardeau trop lourd. *Faire de la place* pour le reste. Dire quelles sont les nouvelles depuis la dernière fois qu'on s'est vus, [dire] l'extérieur : famille, école, quartier, ville, pays, monde… et « l'intérieur » : la façon dont on l'a vécu[38].

Le Quoi de neuf ? est l'une des institutions les plus importantes pour la vie de la classe, lors duquel le groupe, et bien sûr le pédagogue, sont dans une ambiance d'écoute fine de la parole et de la singularité de chacun. Le Quoi de neuf ? est le premier pas quotidien que l'institution fait vers le sujet, pour l'accueillir. L'enfant est libre ou non d'intervenir lors du Quoi de neuf ? Quant à l'abord du langage par les enfants, ce qui prime, c'est la *parole*, donc le sujet, et son respect ; il ne s'agit pas d'un moment d'apprentissage, ni d'un moment de correction[39] — ce serait déjà pervertir la fonction d'accueil de ce moment *de partage pur*, de don et de réponse (sous formes de questions à qui vient de nous dire quoi de neuf teinte son ciel du

---

[37] Pour la définition de ce dernier, cf. *infra*, « Monographie », p.37.

[38] René Laffitte, *Mémento de pédagogie institutionnelle*, *op. cit.*, p.100.

[39] Un tel souci, d'apprendre à bien parler, fait bien sûr l'objet d'autres moments de travail.

jour)[40]. Le Quoi de neuf ? est l'une des portes de la ville-classe, par où l'on pénètre de façon privilégiée, comme en témoigne nombre de monographies[41].

Que dire, enfin, de la libre parole du Conseil de coopérative lorsque les élèves ne sont plus les maîtres de leurs lois ? Racornie en débat philosophique[42], avec lequel on confond fréquemment l' « institution instituante » du groupe, elle retourne sous les généralités — pas inutiles à manipuler, certes — du programme d'éducation à la citoyenneté, lequel n'a souvent que l'efficacité, toute relative, d'une leçon de morale républicaine.

Bref, on comprend pourquoi Freinet disait que « l'officialisation de nos méthodes serait la pire des choses »… Ce que, en mes termes, je traduirai ainsi : la praxis[43] de la classe ne fonctionne pas au même régime que la logique macrosociale. Quand ils trouvent du sens à ce qu'ils font là, ensemble, les sujets praticiens s'emparent des lieux de parole, pour faire marcher *leur* classe, localement. Mais croire envisageable d'imposer, sur un mode massif et injonctif, ces solutions locales, qui ne peuvent que naître du désir des praticiens de les investir, c'est croire que l'on peut « faire boire un âne qui n'a pas soif » (Freinet, toujours…). Quel est le point commun de toutes ces mutilations de techniques extraites de la complexité des classes coopératives, et surtout, de leur éthique ? Une réduction d'outils émancipateurs à des compétences prédéfinies à acquérir, à des procédures visant prioritairement à « amadouer » l'élève et à l'intégrer dans des cadres prédéfinis d'activités didactiques ou de comportements normés. L'éthique de ces techniques va à rebours, et évolue dans la dimension d'un étayage de l'existence libre, toujours plus ouverte, de l'enfant : cette éthique pédagogique ne nie pas les autres apprentissages didactiques ou sociaux, mais elle intègre et conditionne leur acquisition à une logique de la singularité et de la coopération.

On comprend donc combien la pédagogie, Freinet ou institutionnelle, n'est pas un self-service de gadgets techniques, mais une boîte à outils, certes hétérogènes, et liés pourtant en une conception organique de la classe : tous participent de la naissance de la « machine-classe ». Cette expression est souvent utilisée par les pédagogues. Ce terme désigne une organisation non pas « mécanique », mais « machinique ». Il se rapproche du modèle de la machine au sens complexe, vivant, physique, que lui a redonné Edgar Morin dans *La Méthode* en 1977, ou bien au sens de ce que Guattari et Deleuze, à la même époque, ont profondément conceptualisé sur le plan philosophique[44]. « Machine » est le concept d'un être producteur et autoproducteur, « poiétique » comme je le dirai par la suite. Son modèle le plus archaïque et le plus universel, selon Morin, n'est rien d'autre que l'étoile. C'est une machine faite de machines, impliquées et enroulées dans son déploiement, une machine qui croise d'autres machines et s'ouvre à elles

---

[40] Cela n'empêche évidemment pas de repérer éventuellement, certains thèmes abordés, et de les canaliser ensuite vers d'autres lieux et moments de la classe, où ils pourront faire l'objet d'une recherche, collective ou individuelle, d'un album, d'une présentation devant le groupe, d'un compte-rendu pour les correspondants, etc.

[41] À l'autre terme du jour, le « bilan-météo » (soleil/nuage/orage) feutrera tout autant, mais plus brièvement, le passage en sens inverse des portes de la classe, quand chacun, ayant pu déposer son vécu de sa journée de travail, pourra s'en retourner chez lui sans rien « garder sur l'estomac ».

[42] Importance, ici encore, de distinguer les lieux, et leur raison d'être. Un conseil de coopérative, par exemple, n'a rien d'un atelier de philosophie. Le second a une visée réflexive et propédeutique — indispensable au demeurant. Le premier est un lieu d'accueil et d'écoute, où la structure s'ouvre au sujet et où le sujet entend (ou pas) cela. Dans ce conseil où Luigi parle, et où il est à chaque instant question de courage, de loi, de respect et d'éthique, pas une seule fois n'est prononcé un seul de ces mots ; encore moins y est-il tenté « d'élever le débat » par l'enseignant. Il n'est bien sûr pas interdit de penser qu'on pourra reparler, ensuite, ailleurs, de ce qui s'est passé lors de ce conseil ; qu'on pourra, même, faire remarquer à Luigi qu'il faut parfois châtier son langage… Mais on n'étouffe pas la braise de la parole sous la thématisation d'un débat. Ou alors on assassine en toute (bonne) conscience le sujet (inconscient).

[43] Ce terme court tout au travers de ce texte. Je renvoie à sa première évocation, *supra*, p.1sq., ainsi qu'à sa reprise *infra*, p.19sq.

[44] On est donc loin de la machine au sens trivial, celle de l'usine et de ses artefacts, qui n'est qu'une dégénérescence de la production. Une telle machine disparaît si elle n'est pas entièrement alimentée en énergie par son environnement industriel, et ordonnée par une hiérarchie rigide de ses opérations mécaniques : tout à l'inverse de l'écologie machinique, dynamique complexe d'intégration, d'émergence, et d'auto-organisation.

sans s'y dissoudre. Cette théorisation de la « machine » rejoint l'Atomium et tout ce qu'il comporte de complexité, métaphore sans doute bien approximative, mais qui n'en théorisait pas moins la même complexité dans son champ propre — c'était en 1965…

Cette machine est traversée, travaillée de plusieurs logiques, intégratrices et antagonistes ; elle est un être polycentrique et cependant relié, unifié, lui-même intégré dans son environnement. Avec les lieux de parole, nous avons vu les sources privilégiées d'énergie auxquelles puise la machine classe : les petits faits de tous les jours dans le Quoi de neuf ?, les rêves, les récits vrais ou imaginaires des enfants avec le texte libre. Énergie subjective, également, donc. Sur ces sources se « branche » l'ensemble des institutions, avec le travail de et par la parole, l'écrit ou la logique mathématique ; mais aussi de et par la logique institutionnelle : avec les ceintures, par exemple, nous avons vu les points d'articulation, schèmes permettant à cet espace d'accéder à une polymorphie, donc à une souplesse structurée et non à une anarchie, bazar pseudo-autogestionnaire. Le chaos est inhérent à toute organisation machinique, il est même l'un des moments fondamentaux de son existence, sous peine de quoi la machine se fossilise : il ne doit pas pour autant devenir le principe qui la ferait littéralement exploser. C'est exactement ce que l'ouverture réglée à la contingence (du quotidien intérieur et extérieur, du désir intime, des crises inhérentes à toute vie collective) organise et rend possible dans l'institutionnalisation de la classe.

Cet ensemble institutionnel, donc, émerge comme une machine vive, prend forme et identité par rapport à ces deux « bornes », la loi symbolique et le matérialisme, qui délimitent le défilé dans lequel la praxis se fait parcours au sujet. Dialectisé par son passage au travers de ces deux dimensions, symbolique et matérielle, l'inconscient articule la présence du sujet dans l'aire de discours et d'action du groupe. Matérialisme, inconscient et groupe : ces trois éléments trois sont le « trépied » par lequel Fernand Oury définit la pédagogie institutionnelle.

C. La fabrique du singulier

1. Dans le retrait, l'accueil

Le dispositif fondamental de la pédagogie institutionnelle, pour accueillir le sujet, s'origine dans une posture éthique de *retenue*. Une attitude de retrait qui permet de dégager le groupe et les individus des retombées imaginaires et empathiques, « radioaffectives » (comme le disent les pédagogues), et qui les préserve des suraliénations massives, idéologiques et surmoïques de la société, mais également des emprises moïques, tout aussi imaginaires, de « l'interrelationnel ». Mais cette retenue n'est possible que si, dans l'aire de la classe, on « fait un peu le vide ». Vide de quoi ? De doxa. Le premier jour, les enfants entrent dans une classe « atypique », où les réponses stéréotypées n'ont bizarrement plus cours. Le maître ou la maîtresse ne répond pas à toutes attentes, en particulier à celle de *leur* faire la loi, de faire la loi entre eux : l'adulte refusant d'être le « gardien de la paix » entre les enfants, il va bien falloir que ces derniers trouvent eux-mêmes comment établir des médiations *entre eux* — c'est-à-dire en commun, entre les uns et les autres, mais aussi, et plus profondément, entre chacun et soi-même : apprendre à s'organiser et à se décoller, c'est apprendre à se détacher, c'est apprendre à grandir, c'est apprendre tout court. Dans cet espace qui se vide de doxa, une non-réponse s'installe, par laquelle chacun est renvoyé à soi-même. Si l'on maintient suffisamment longtemps un tel vide, malgré la pression ambiante souvent forte, parfois oppressante (des enfants comme des adultes), un appel d'air finit par se faire sentir. C'est là, par exemple, que pourra opérer le conseil, où naîtront les premières propositions de lois, de métiers, etc., véritable naissance de l'organisation institutionnelle du groupe.

Mais c'est alors que cette place, que l'on voulait pourtant réservée au sujet, se trouve souvent très vite comblée par des discours tout faits, en provenance des différentes doxas (sociale, familiale, etc.). Pourquoi ? Sans doute en raison d'un trop fort vécu de maigreur existentielle lorsque chutent les paravents ? Quand on n'a plus seulement à n'être qu'un (bon) élève, on est face à l'injonction d'être autre chose, et de choisir *seul*. Mais être quoi, et comment ? Avant que la réponse puisse enfin se dire : « être soi-même », du temps peut passer. Une première réponse, bien facile à comprendre, ne tardera pas à

s'exprimer dans le comportement des enfants : « Si plus rien n'est interdit a priori, alors on peut être tout », c'est-à-dire faire n'importe quoi. Cette réaction reflète surtout le questionnement de toute personne à qui soudain l'on dévoile une aire non attendue de libération : jusqu'où peut-on abolir l'ancienne autorité ? Ces réactions n'ont qu'un temps, sur lequel justement embrayent les institutions du conseil de coopérative, et de cette période naît vraiment un ordre neuf dans la classe, une appartenance refondée à une aire de Loi commune. Mais avant que n'advienne enfin une véritable existence singulière, ce temps de gestation existe, et il peut durer longtemps : les récits de démarrage d'une nouvelle classe sont unanimes sur ce point[45], et bien des enseignants l'ont éprouvé[46] ! En attendant, l'angoisse et les réactions de fuite, stéréotypées ou mutiques, que l'on observe souvent dans les premières semaines d'une classe coopérative (envie de revenir à la classe traditionnelle, etc.) ne sont peut-être pas dues à autre chose que ce vide dans lequel, tant que quelque chose qui serait de l'ordre du sujet n'advient pas, n'émerge pas de façon consistante, l'individu se sent nu, privé qu'il est des besoins et des parades imaginaires qui, dans les anciennes classes, comblaient cet espace. Sans compter que cette angoisse est contagieuse, et renvoie les autres autour à la leur propre. Sans préparation, il est difficile de supporter ce malaise dans lequel autrui est plongé, et nous plonge, au point que nous voudrions plus ou moins consciemment faire à tout prix taire en lui ce silence qui résonne en nous-mêmes. Il n'y aurait plus alors d'écoute ni d'entente mais une surdité défensive.

À rebours de cette tendance, l'effort fondateur, si difficile, consiste à « tenir bon[47] », à maintenir cette « durée d'une non-réponse » : résister à la tentation de combler le vide qu'elle occasionne, aussi précaire que paraisse la situation qui en découle. Il faut — c'est dur — demeurer dans l'attente indéterminée que, dans le creux ce point en retrait, une parole singulière trouve le calme pour s'articuler. Pour cela, les techniques de la classe sont là : texte libre, travail en équipe, atelier, journal, etc., il faut favoriser tout ce qui peut faire participer le sujet à un milieu coopératif : ensuite, ce dispositif proposé, la décision d'y entrer est laissée au sujet lui-même. C'est ce saut sans assurance, et lui seul, qui fait de la classe une praxis, à laquelle participe véritablement chacun de ses praticiens. Cette participation n'est jamais décidée une fois pour toutes. La classe, dans son état natif, se désigne à ses futurs sujets comme le lieu qui participe radicalement de la précarité humaine, aire indispensable de son accueil, de sa préservation, de son travail.

Le sort de l'éthique se joue quelque part dans ces parages. À s'en éloigner, on se condamne à sortir simultanément, et de la précarité — c'est tentant —, et de la fidélité à la part du sujet — c'est la ruine de l'éthique.

2. La classe singulière. Un circuit d'échanges symboliques

Dans cet espace évidé de la doxa ambiante, la classe devient véritablement un milieu de langage : un circuit d'échanges symboliques. Entrons-y, au rythme des enfants.

Les monographies d'écolier, qui forment le cœur des écrits de pédagogie institutionnelle, évoquent souvent ces moments où l'enfant « rejoue la partie », renoue avec cette possibilité : valoir quelque chose ; quelque chose de singulier ; de valoir assez la *peine* pour fournir l'effort immense de grandir, parce que soudain, « ça vaut le coup ». Pour en arriver à une telle retrouvaille entre désir et travail scolaire,

---

[45] Je renvoie à *Qui c'est, l'conseil*, précédemment cité, mais également au livre de Françoise Thébaudin et Fernand Oury, *Pédagogie institutionnelle*, Vigneux, Matrice, 1995. Dans ce dernier, l'institutrice ne manque pas de préciser : « 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 Jonquières, il m'avait fallu trois ans pour obtenir le même résultat. » (p.63)

[46] Catherine Pochet et Fernand Oury analysent minutieusement ces différentes phases où les enfants questionnent, pressent, éprouvent, l'autorité et, forcément, la personne qui la représente ; moments éprouvants et décourageants pour l'enseignant, alors qu'en profondeur, bien souvent, c'est l'ultime étape, où le groupe se débarrasse de ses dernières dépendances aux images de l'ancien pouvoir, et d'où naîtra véritablement et définitivement, si elle doit advenir, la classe coopérative. (*Qui c'est, l'conseil ?*, *op. cit.*, p.54sq. entre autres.)

[47] C'est-à-dire d'avoir des « raisons » de le faire. C'est-à-dire de savoir le faire. Ce qui nous mènerait, hors du cadre de cette étude, à la question de la formation des maîtres.

l'important est que le milieu éducatif, à rebours des aliénations à des images toutes faites (du bon ou du mauvais élève, mais aussi de l'accro aux messages préfabriqués et de plus en plus stéréotypés, aux « divertissements » plus ou moins éducatifs, massifs et toujours plus sophistiqués), favorise un rapport d'aliénation symbolique à des tâches, des efforts et des repères identificatoires moins massifs, plus affinés, qui donnent du sens au fait de grandir sur tous les plans. Dans des classes travaillées par un tel souci, l'enfant peut d'autant mieux se sortir d'aliénations à une place ou une valeur désignées, figées. En lieu et place de ces aliénations à des images massivement subies (fascinantes, jouissives ou humiliantes, elles n'en restent pas moins des figements), on voit émerger une aliénation au fait même de la valeur, qui redonne sens à la participation à la communauté, et rend à nouveau possible une dialectique du désir et de la demande[48].

Cette valeur, celle que le sujet trouve à (devenir toujours plus) lui-même, ne peut être vécue qu'au sein d'un *circuit d'échanges symboliques*. Car pour promouvoir une aliénation au phénomène de la valeur proprement dit, et non uniquement la conformation à tel ou tel canon, il est indispensable d'organiser un milieu d'échanges neutres. Dans la classe conçue comme un tel circuit, peuvent s'échanger des paroles, orales (dans des lieux de parole plus ou moins souples, du Quoi de neuf ? au conseil de coopérative, en passant par tous les moments où « on se parle ») ou écrites (on lit les textes libres, on en imprime certains, on peut les envoyer aux correspondants avec qui l'on échange des lettres individuelles et collectives) ; mais on échange aussi des savoirs qu'on apprend, qu'on réemploie ailleurs, qu'on emprunte ou qu'on prête à autrui, qu'on transforme sans cesse au fil de la vie quotidienne ; etc.

La classe est ce circuit qui organise les échanges et la production de la valeur. C'est un univers de langage qui tout à la fois produit, favorise des actes et engendre des attitudes. Elle produit des œuvres (textes libres[49], dessins, albums-enquêtes, etc.), des travaux émancipateurs pour soi et pour le groupe (les mêmes productions, mais servant à passer des ceintures de niveau, faire avancer la confection du journal de

---

[48] Par « demande », j'entends, comme les psychanalystes, la parole propre de l'enfant, autant ses dires que ses actes, bref tout ce qui témoigne de son désir sous une forme partageable, échangeable — langagière, au sens sémiotique profond du terme. La demande, à ce titre, se distingue du besoin, qui est soit réel (biologique ou social), soit imaginaire.

[49] Il est utile de rappeler ce qu'est le texte libre, tel que Célestin Freinet l'a inventé dans les années 1920 : devenu un « bien commun » de la doxa éducative, il n'est pas sûr que l'on se fasse toujours une idée correcte de ce qu'il recouvre originellement…

« 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 lire 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). Même s'il ne recouvre pas tout le champ de l'écrit, le texte libre est un outil irremplaçable d'apprentissage de l'écriture. Les différentes techniques d'écriture, à l'honneur aujourd'hui, peuvent l'enrichir mais pas le remplacer, car c'est aussi un outil de la parole (…). C'est une démarche, une structure, une forme (…). Cette parole, (…) c'est elle qu'on accueille au Choix de textes (…) [qui] ne peut être situé que si l'on considère la classe entière, "l'atomium" dont l'adulte fait partie. L'accueil et le choix opéré par le groupe sont une première socialisation de cette pensée singulière, socialisation reprise et amplifiée par la mise au point du texte, son impression et la diffusion du journal. Le texte libre est le point de départ d'une véritable production culturelle. » (René Laffitte et le groupe VPI, *Mémento de pédagogie institutionnelle*, *op. cit.*, p.41-42.)

On notera que ce qui est décrit ici est bien loin des ersatz que l'on peut trouver dans les recommandations des instructions officielles, ou dans la façon dont ils sont mis en place dans des classes. Le texte libre suppose une expression qui soit véritablement libre, et ne prend sens que dans un tissu d'autres moments de vie et d'apprentissages. Plus loin, au paragraphe « Monographie », on mesurera combien cette pratique de l'écriture libre insuffle son éthique jusque dans l'écriture des enseignants eux-mêmes (cf. *infra*, p.36 *sq.*).

classe[50], faire une proposition au conseil[51], etc.), des tâches nécessaires à la bonne marche de la classe (les métiers[52]), etc. Cette classe favorise des actes : faire son métier, aider autrui, se révolter, travailler le sens des limites qui ne vont pas de soi, ou repousser au contraire celles qui, allant trop de soi, nous entravent plutôt qu'elles ne nous construisent, etc. Tout cela engendre des attitudes : être courageux, être technicien, être responsable, être créatif, être libre, être pas en forme s'en sentir le droit, aller dans son coin pour un moment, etc.

Et à la croisée de ces objets, actes et attitudes, réside ce que la société attend que l'école produise, ou renforce : des apprentissages et des grandissements « corrects ». Cette demande sociale est de plus en plus obsédante, au fur et à mesure qu'on a l'impression que l'école faillit à cette mission. Le problème est qu'une obsession reste souvent fixée aux symptômes de surface, empêchant par là de questionner ce qui, en profondeur, cause et entretient cette faillite. Cette demande presque toujours mal articulée ne regarde que les résultats achevés et non ce qui permet ou non de lever les inhibitions, les défenses et les démissions – chez les enfants, comme chez l'enseignant : bref, ce qui s'ignore là, c'est le circuit d'échanges symboliques.

3. La part sacrée. Sujet, parole, désir

Le premier point de départ anthropologique de la pédagogie consiste à poser qu' « apprentissages » et « grandissements », qui sont les spécificités techniques auxquelles on réduit le contrat social de l'école, ne concernent pas que l'âge de l'enfance, mais tout sujet humain : à quelque stade de développement que nous nous trouvions dans notre existence, ils nous rendent tous plus forts, plus responsables, plus libres. Les enseignants témoignent souvent de ce que les enfants leur apportent et apprennent autant que ce qu'en retour, ils leur enseignent[53]. En fait, en toute rigueur, ce ne sont ni les uns ni les autres qui sont la source de l'apprentissage pour autrui. Cet apprentissage provient au sujet depuis un même lieu : la classe. Dans ce milieu, les paroles prennent leur sens et apportent toute leur fertilité, savoir chez celui qui transmet, et désir chez celui qui chemine — et en la matière, *la valeur n'attend pas* forcément *le nombre des années*. La communauté scolaire trouve dans la classe sa profonde unité, mais surtout, l'ancrage de son autorité : les élèves, comme l'enseignant, ont pour seule autorité cette classe qui n'est que la leur.

---

[50] Le journal, inséparable du texte libre (Cf. note précédente), est une publication régulière de la classe qui « contient ce que ses auteurs-réalisateurs, avec l'accord du gérant responsable, décident de faire paraître. » « À la fois générateur et aboutissement, c'est un support privilégié d'expression et de communication. Par le biais de techniques maîtrisées, les textes de la classe sont valorisés et valorisants : ils deviennent des écrits. (…) Comme le correspondant, c'est un objet médiateur qui modifie la structure des relations : on se rencontre « à propos du » journal, la relation est triangulée. Il est générateur de situations « vraies », de « vrai » travail. Il met les enfants en situation directe de lire, d'écrire et de compter. Il impose la coopération, il ne paraîtra pas sans un authentique travail de groupe (c'est une mine de responsabilités à assumer, des plus simples aux plus complexes) : c'est une véritable production collective et sociale. » (René Laffitte, *Mémento de pédagogie institutionnelle*, *op. cit.*, p.63-64).

[51] Cf. *infra*.

[52] Cf. *infra*.

[53] Et ce, sans fausse modestie ni sentiment d'avoir failli à leur tâche de transmission, comme on le leur reproche alors souvent. Dans la collection de clichés sur la pédagogie dont, faute de les dissoudre, on peut au moins faire la liste, notons que l'on s'extasie devant la grande psychanalyste Françoise Dolto quand elle fait un tel aveu, en guise d'hommage, de devoir son savoir aux enfants ; mais que l'on s'en sert, quand c'est un simple enseignant qui l'admet et en établit les raisons, pour montrer à quel point la profession est tombée bien bas, depuis qu'on fait croire avec démagogie aux élèves qu'ils savent tout et qu'on n'apprend plus par cœur Ronsard ou « Le Chat, la belette et le petit lapin »… Réaction qui pose d'ailleurs bien les choses : à en croire le vocabulaire des sciences de l'éducation, l'école n'est plus faite pour les « enfants », mais pour les « apprenants ». Et si les apprenants se trouvent par ailleurs être des enfants, et qui plus est des enfants en souffrance, vite, mettons-les dans d'autres cases — dyspraxiques, dyscalculiques, dyslexiques, hyperactifs, etc. Dommage que, d'une case à l'autre, nulle part l'enfant ne soit regardé dans *ses* yeux à lui… Car c'est souvent de ce récalcitrant petit être qui refuse de se laisser découper que proviennent les causes à ces énigmatiques blocages (mais aussi les possibilités de leur résolution) qui envahissent l' « apprenant » rêvé par les positivismes de tout poil.

Ce sentiment d'appartenance est à prendre dans toute son ampleur. Un circuit d'échanges nécessite une valeur d'échange : un certain sentiment d'appartenance au groupe, mais aussi un principe organisateur — la loi du conseil. Par-delà la réunion (bi-)hebdomadaire, comment cette loi s'applique-t-elle au quotidien ? Par des rappels oraux de la part des responsables (le maître, les grands), certes, mais ils risquent vite de devenir des leçons de morale d'une grande inutilité : c'est là qu'intervient l'institution de la monnaie intérieure[54], qui occupe dans la classe une fonction d' « échangeur universel ». C'est en s'appuyant sur Marcel Mauss et son *Essai sur le don* que Fernand Oury a inventé cette institution cruciale, et si souvent mécomprise : cette monnaie paye l'effort de l'enfant et non son résultat[55], et n'a rien du « fric-veau d'or » capitaliste qui créerait une oligarchie, voire une technocratie, celle des « bons élèves ». Son but, comme le rappelle l'étymologie du verbe « payer », *pacare*, consiste à *pacifier* les relations au sein du groupe : la valeur d'un travail se paye, celle d'une infraction également (ce sont les amendes) ; dans les deux cas, la valeur ne se limite ni à un bon point, ni à une leçon de morale, mais elle est la stricte reconnaissance symbolique d'un acte par la loi commune. En effet, si la monnaie est l' « échangeur universel » au sein des échanges de la classe, c'est que leur circuit se définit par des lois qui régulent ces échanges — ce sont les institutions — et par une valeur reconnue par tous ses usagers, universellement — le Conseil de coopérative, où tous votent, fonde la valeur des lois qui s'y votent. C'est tout cela que la monnaie porte en elle, c'est également tout cela qui en limite et régule la portée : dans une classe où ce qui rend puissant et libre est la responsabilité, l'effort de grandir et la coopération, et où avoir de l'argent ne décide pas du pouvoir, alors les enfants vont vite avoir recours à leur monnaie pour pacifier leurs échanges, pas pour régner.

Toutefois, pour qu'un tel circuit fonctionne, il est un invariant que souvent l'on oublie : son point exclu. Tout circuit d'échanges doit en effet comporter un point inéchangeable, qui demeure par-delà toute réduction à l'échangeur universel. Ce qui structure un regroupement amorphe en une communauté de valeur, c'est l'exclusion inaugurale d'un élément hors du circuit des échanges : ce qui ne peut s'échanger et qui, par distinction, autorise tout le reste à appartenir au règne de l'échangeable. Désigner les bornes de l'échangeable, c'est la fonction de toute structuration symbolique d'un milieu : c'est désigner ce qui reste de l'ordre de l'inéchangeable. Ce point dont on ne peut faire commerce, c'est la limite infranchissable de tout circuit d'échanges : c'est ce qui en lui demeure *sacré*.

En effet, exclure, refouler quelque chose, cela peut se faire de deux façons : soit en le rejetant dans l'inconscience, ce qui ne nous intéresse pas spécifiquement ici[56], soit en le marquant négativement. Cette part exclue, hors de toute valeur, c'est le *sacré* — ou, symétriquement, le *maudit*. Si nous vidons ces termes de toute dimension moralisatrice ou religieuse, on peut les définir de façon neutre — et puissante —, comme ce qui est à la fois marqué et exclu du circuit normal des échanges : c'est ce qui est *tapu*. Sinon ce serait *noa*, « non marqué ». Le danger le plus grave serait que la part du sacré ne soit même plus exclue, ne fût-ce qu'en remettant en cause la limite pour la marchander, et qu'elle soit ravalée, amalgamée aux lois de l'économie des biens échangeables[57]. Sa valeur cesserait d'être « inestimable » et « sans prix », et deviendrait banalisée.

Il existe une place, exclue, hors-langage : mais ce que nous mettons à cette place, ce que tel groupe décide d'instaurer comme « maudit » ou « sacré », cela demeure quant à lui *contingent*. Il change avec les communautés. Le visage des dieux ou des démons est toujours changeant, ses traits sont indissociables du

---

[54] Cf. l'annexe 2.

[55] Un enfant sera payé plus si, ceinture jaune en mathématique, il s'acharne sur sa fiche de numération, même si elle n'est pas encore très bien réussie, plutôt que s'il se contente de faire une énième fiche de conjugaison, domaine où il est ceinture bleu foncé. De façon générale, je renvoie à l'annexe 2.

[56] Cette tension conscient/inconscient pourrait être rapprochée de la notion d'économie générale proposée par Georges Bataille. C'est ce que Jean Oury a fait durant toute l'année 2002-2003 de son séminaire de Sainte-Anne. J'ai repris cette idée dans « Georges Bataille, économie générale et praxis restreinte », lors du Colloque international *Bataille, Caillois et la science*, University College Cork, Irlande, décembre 2004.

[57] C'est ce qui se passe par exemple quand tout finit par pouvoir s'acheter et se vendre : quand, par exemple, même l'éducation et la santé, l'eau et l'air, de biens communs, deviennent des marchandises.

destin de la communauté de ses croyants ; en cela il est toujours contingent ; mais aux yeux de ceux qui scellent leur destin à ce visage, ces traits sont *substantiellement* imprégnés de l'organisation de la vie commune, de ses valeurs et de sa façon d'interpréter le monde ; et en retour, ces discours échangés s'expriment prennent forme et finalement n'existent que par rapport à ce signifiant cardinal bien qu'absent. Toutefois si le sacré a beau ne pas s'échanger, il n'en hante pas moins la communauté qui croit en lui, et il circule ainsi, paradoxalement, à travers les objets échangés : invisible, il coule à travers le flot des échanges, à la façon du *mana* décrit par Mauss.

Dans le circuit des échanges langagiers et culturels de la classe coopérative, *qu'est-ce qui circule, reconnu dans son irréductibilité sacrée* ? Le sujet, sa singularité désirante. À travers la vie d'un texte-libre, ce qui circule, c'est la singularité du sujet. Fernand Oury pastichait Freud en disait que le texte-libre est la voie royale vers l'inconscient de l'enfant ; mais il n'en insistait pas moins sur l'immense danger de « jouer au farfouilleur d'inconscient ». Peu importe d'étiqueter d'une quelconque « interprétation » cette part intime du fantasme qui passe de l'auteur à ses auditeurs, relecteurs, imprimeurs, illustrateurs et lecteurs en tous genres : ça circule, et c'est bien cela qui compte pour le sujet qui a tenu à écrire ce texte, et dont cette socialisation de sa parole intime fait grandir l'existence.

Dans la pratique, cet impératif s'avère difficile à repérer, et encore plus à tenir… Ce qu'il faut maintenir au-delà du contenu de cette contingence, de la figure que prend le sacré selon telle ou telle culture, c'est son statut structural dans cette culture. Part maudite ou sacrée, peu importe la polarité, il s'agit de la part exclue de la culture. Cette part, Georges Bataille l'a appelée « la part maudite » ; on pourrait tout aussi bien l'appeler la part *négative*, non pas au sens péjoratif du terme, mais dans le sens où l'éviction de cette part rend enfin possible un déséquilibre, libère un espace libre qui permet un mouvement. Cette part est fondatrice de toute économie, exclue mais indispensable au sein de tout circuit d'échanges des biens. La part négative de tout échange est, par rapport à cet échange, à la fois nodale et exclue. Nodale, car elle est le moteur de l'ensemble, elle se noue à toutes les manifestations des circuits d'échanges. Exclue, car le négatif demeure de l'ordre du dehors absolu, sans lequel nulle dialectique ne saurait naître, mais que nulle synthèse ne peut récupérer et annuler. Adorno parlerait quant à lui d'une « dialectique négative » de la culture — et c'est très exactement sous ce terme qu'on peut ranger une classe coopérative digne de ce nom : dans la culture du groupe, jamais le sujet n'est réduit à n'être qu'un « être social », un « produit de la culture groupale » ; à travers l'aire de discours et d'actions rendue possible par l'institutionnalisation active du milieu de la classe, le sujet progresse tout au long d'un chemin dont l'enfant reste l'inaliénable maître. Cela va tout à l'inverse d'une conception (con-)formatrice du paradigme éducatif réduit à une (sur)adaptation comportementale et cognitive de l'animal humain à ses besoins sociaux.

Donner dans la quotidienneté de la classe un repaire à cette position sacrée, c'est le but de toute institutionnalisation. Pour cela, il faut déjà le repérer : raison de l'analyse permanente de la classe, lors du conseil par exemple. Toujours : dégager l'endroit d'où parle le sujet, d'où il pourra parler, en sachant que cet endroit est imprévisible. C'est chacun des points du circuit d'échanges qui doit potentiellement pouvoir accueillir le sujet quand il décidera d'entrer dans la ronde des échanges. On ne « privilégie » dans l'Atomium de la classe aucun lieu au détriment d'un autre : en chacun, à tout moment, même à travers le métier le plus insignifiant en apparence, même en présentant le plus moche des objets à la table d'exposition, un enfant peut trouver un point d'entrée dans la classe. En chacun de ces lieux de la vie collective, demeure cet impératif sacré : le souci de ne pas écraser la fragile parole d'un enfant sous les captations imaginaires, les prestances ou les statuts. Pour la praxis de la classe, le sujet de l'enfant est le sacré. On ne le hisse pas sur un autel, au contraire on « lui fout la paix », on l'accueille dans la respectueuse, mais attentive pénombre que les institutions autorisent. Dans une telle pénombre, c'est bel et bien lui, ce sujet inconscient et intouchable, qui va hanter toute la fin de ce chapitre : à travers les figures d'enfants courageux et fragiles, à travers les traits de Luigi, Ahmed et d'autres, c'est le sujet du désir et du courage qui va être la présence puissante, lui qui va convoquer l'institution du Conseil, questionner une loi devenue illégitime, et se déployer au travers de textes libres, de dessins et de changements existentiels.

« Mais, dira-t-on, une classe primaire n'a rien d'un lieu de culte : pourquoi ramener cette affaire de sacré, ou de maudit ? » Parce qu'en son lieu, il y a quelque chose à sauver de la banalisation scolaire, à

sanctuariser. C'est parce que dans trop de classes « ordinaires » le sujet reste ignoré, *noa*, et piétiné sans qu'on s'en rende compte, qu'il est *décisif* de faire advenir un lieu où il cesse d'être nié, dénié. Il s'agit bien, de la part de l'enseignant, d'une décision qui prête à conséquences : l'armature de la vie institutionnelle est là pour assumer ces conséquences qui, dans un premier temps du moins, fragilisent fortement et les savoirs, et l'enseignant qui tire d'eux son autorité.

Dans le cadre d'une éducation scolaire régie par des Programmes officiels, règnent les cadres généraux des attentes macrosociales, normatives, et surtout indiscutables : comment, dans l'univers d'une classe, refuser de réduire la source primordiale de la valeur à une norme fixée d'avance, à une catégorie extérieurement prédéfinie, avant même que d'être expérimentée par les praticiens ? Comment refuser de céder à la tentation de s'en remettre à la définition unique de « ce qui doit et ce qui ne doit pas être appliqué » ? Comment conserver la singularité des enfants, la contingence des imprévus du quotidien qui font le sel de la vie, la vraie richesse qui nous aspire à comprendre, et qui rend unique chaque classe ? Cela ne veut pas dire, comme on le reproche souvent (à tort) aux méthodes naturelles, que cette pédagogie nie la nécessité de ces normes et de cette transmission patrimoniale de savoirs et de valeurs que le corps social est en droit d'exiger de son école. Ce qu'instaurent ces méthodes, c'est un espace où enfants et adultes peuvent interroger le sens et le bien-fondé de ces tâches. Sans oser une telle *épochè* des bien-fondés et des croyances, on n'atteindra aucun fondement subjectif profond de ces savoirs dans la vie de l'enfant. Oser mettre le savoir mathématique, linguistique, en une telle position d'être interrogé dans sa pertinence, c'est l'acte propre de la pédagogie qui *institutionnalise* ces savoirs, c'est-à-dire qui soumet leur pertinence à l'aune de leur convocation dans la vie concrète de ses praticiens : moyennant quoi, quand l'enseignant a eu le courage de faire passer son trésor de connaissance au travers de ce crible, alors, il démultiplie ses chances d'assurer l'inscription véritable du sens profond de ces apprentissages chez ces enfants qui se les *approprient*[58].

D. La classe comme praxis, comme culture et comme *poiesis*

1. *Qu'entendre par praxis*[59] *?*

Arriver à de telles situations d'échanges véritables ne va pas de soi au départ : la classe coopérative ne naît pas en un jour, qui autorise les enfants autant à créer la valeur de ce qu'ils produisent, qu'à être maîtres de leurs outils et moyens de production. Mais alors, ils ne sont plus seulement des agents de (re-)production sociale, ce seront des sujets. Entrer dans la profondeur de telles situations singulières, c'est comprendre ce qui agit dans ce circuit de la production et y fait vivre et croître la valeur : autant celle de ses produits (échangés, utilisés, discutés), que celle de ses artisans, ou que de l'ensemble du groupe lui-même. Chacun de ses membres retire de cette communauté d'échanges la valeur de son travail, rémunéré selon l'étalon monétaire de la classe, et sa valeur propre, respectée au nom de la Loi qui fonde toute valeur au sein du groupe.

Dans toute classe, quelle qu'elle soit, on n'a pas à faire seulement à des « élèves », encore moins à des « apprenants », pour reprendre l'impayable vocabulaire des sciences de l'éducation et de l'Éducation nationale, mais à des êtres humains en éveil. N'importe quelle novlangue ou mode ministérielle n'y changera rien : réduire le sujet à un « apprenant », l'enfant à l'élève, c'est réduire la complexité humaine de la vie de la classe à une norme prédéfinie ; c'est fermer pour tout être de cette classe (autant l'élève que l'enseignant) l'accès au langage et à l'action véritablement libres. C'est s'en tenir à la seule logique macrosociale. Si exceptionnellement ce n'est pas le cas, c'est que localement, de la « pensée sauvage » (Lévi-

[58] C'est une telle logique qui explique que, dans les Calandretas, classes bilingues immersives occitanes mettant en œuvre la pédagogie institutionnelle, l'occitan doive accepter de ne pas être « la langue-étendard », mais avant tout un objet d'apprentissage soumis, comme tout autre enseignement disciplinaire, à une possible mise en question par chaque enfant à qui l'on demande d'en acquérir la maîtrise. C'est ce que j'ai développé dans *Calandretas*.

[59] Ce terme de « praxis » a déjà été abordé dans les pages précédentes. En particulier, je renvoie, *supra*, aux pages 1sq. et 10sq.

Strauss) — et la pratique qui lui correspond — remédient aux points aveugles et pathogènes de cette logique, en rendant le groupe-classe à une vraie vie quotidienne. Dans cette perspective, la classe coopérative ne fait que pousser au maximum de sa logique cette pensée sauvage et l'*empeiria* à un degré rarement égalé de conscience de soi, d'institutionnalisation et de théorisation. L'un des intérêts majeurs d'un tel effort consiste à avoir mis en évidence dans le champ éducatif l'existence d'une logique irréductible à la loi macrosociale : les « points aveugles » de cette loi se révèlent être l'objet propre de la logique des classes coopératives ; la pratique locale et restreinte devient autre chose que la variable d'ajustement local d'une pensée officielle et des théories qui la sous-tendent ; les classes cessent de n'être que les variations ponctuelles et donc contingentes, puisque sans conséquences sur ce que peut devenir le métier d'enseignant et la structure profonde de son enseignement. En termes marxiens, la classe coopérative appartient au champ des praxis, et on peut dire que, dans l'histoire de l'éducation, elle a constitué le cas princeps d'une praxis pédagogique — et qu'à ce jour elle en reste sans doute la représentante la plus rigoureuse.

En effet, à rebours de la « dé-pédagogisation » actuelle du débat scolaire, et d'une réduction de la classe à une suite de séquences didactiques, on ne peut sérieusement saisir la spécificité des classes coopératives que si l'on se souvient de ce que Marx appelle une praxis : une pratique productrice d'objets et de valeurs, dans laquelle les praticiens travaillent à devenir maîtres des moyens de production, tant intellectuels que techniques. Dans la praxis de la classe, le praticien peut aussi bien être un enfant que l'adulte. Leur coopérative n'est pas qu'une question de disposition des tables et de leurs occupants (même si, en la matière, nombre de classes « traditionnelles » reviennent à un lamentable alignement en rangs d'oignons qu'on osait penser à jamais dépassé), elle s'organise comme tout autre groupe social vivant : une organisation productrice embraye sur la présence désirante du sujet de l'enfant ; cette présence est une contingence qui elle-même est intégrée — mais pas réduite — à son environnement sociohistorique (famille, quartier, classe sociale, époque, etc.).

Mais précisément, le concept de praxis dans sa dimension marxienne ne prend pas en compte le désir inconscient. Or, étant données la précarité et la fragilité des praxis, ce désir peut vite être ignoré, écrasé, oublié sous « les impératifs socioéconomiques globaux », par les « grands enjeux de société » et autres rouleaux compresseurs idéologiques[60]. La position décisive de la psychothérapie et de la pédagogie institutionnelles consiste à poser que la double aliénation, sociopolitique et inconsciente, doit à la fois distinguer et dialectiquement relier ses deux aspects[61] : alors il peut sérieusement être question d'une praxis. Le désir, pour peu qu'il soit travaillé par un savoir pratique, par la mise au point d' « outils » efficaces et transmissibles, fait émerger le sens à être là et participer d'une situation. À partir de ces deux données aliénatoires de départ, se déploie le travail pédagogique propre.

---

[60] Combien d'heures et d'énergie doivent passer les enseignants à penser en termes d'évaluation, de référentiels et d'items à cocher en fin de cycle, d'Instructions officielles, aussi louable soit parfois leur contenu ? Le problème est que ce contenu peut changer avec la mode médiatique en vogue ou l'équipe ministérielle en place ; du jour au lendemain, les rouages devront alors s'adapter, les exécutants déclineront la nouvelle doxa avec une même (pseudo-)conviction, les maisons d'édition livreront en un temps record des manuels adaptés aux nouveaux rails. C'est là que le contenu de ces injonctions successives devient idéologique, au sens négatif du terme — et ce, aussi « scientifique » que se prétende leur argumentation par ailleurs. Au final, les successions en la matière n'en sont pas à une contradiction près. Mais sous leur flot demeure, bien que laminée, la continuité de la vie des classes, où gisent le désir et le sens, tous deux écrasés et épuisés, chez les élèves, mais aussi chez les enseignants…

[61] C'est dans le champ psychiatrique que cette question a été le plus articulée, depuis la fameuse métaphore de Tosquelles (« La psychothérapie institutionnelle marche sur ses deux jambes, marxienne et freudienne », et croire avancer sans que le mouvement de l'une puisse entraîner l'autre est une illusion) jusqu'aux développements d'Oury lors de son séminaire de Sainte-Anne, en particulier lors des deux années *Le Collectif* (*Le Collectif. Séminaire de Sainte-Anne, Cahier n°1, 4è année*, Paris, Éditions du Scarabée-CÉMÉA, L'ouverture Psychiatrique, 1996 ; rééd. Au Champ Social, Nîmes) et *L'Aliénation* (*L'Aliénation. Séminaire de Sainte-Anne, 10e année*, Paris, Théétète, 1992).

2. *De la culture dans le champ de la classe*[62]

À ce travail pédagogique, il faut souligner une dernière dimension : la valeur de ce que produit la classe coopérative ne se réduit pas seulement à du didactique, elle est proprement *culturelle* — à condition de prendre ce mot dans son sens anthropologique : la culture ne se réduit pas à « ce qui s'apprend », ce n'est pas seulement ce patrimoine préfixé sous forme d'œuvres « classiques[63] ». Une telle prise en compte ne se limite pas à la production d'artefacts culturels, et encore moins à leur réception : que les enfants fassent des dessins ou des peintures en quantité, qu'ils acquièrent une connaissance affinée et étendue en termes d'art, c'est important, mais ce n'est pas la question ici. Il faut arriver à ne pas penser seulement « la culture à l'école », mais le fait que chaque classe, comme tout groupe humain, fomente une culture qui lui est propre : si elle est un milieu de langage, alors on retrouve en lui tous les phénomènes qui définissent ce que les anthropologues reconnaissent comme une vie sociale et culturelle. La culture désigne avant tout ce qui nous forme et ce que nous formons, c'est-à-dire un ensemble de repères grâce auxquels le monde, nous-mêmes, les autres et nos actions entreprenons la voie du sens.

C'est cela qui doit faire l'objet d'un respect, d'une gestion fine, profonde, de la part des institutions qui organisent la vie du groupe. Ne pas tenir compte de cette dimension culturelle mène à la ruine tout projet institutionnel. Sans elle, la puissance symbolique tourne à vide, sans plus embrayer sur rien de réel, et disparaît cette valeur « qui parle d'elle-même », et qui fait que nous savons immédiatement « ce que nous faisons là » : valeur de l'existence, des actes, des productions et des œuvres, l'étoffe dont est faite la vie du groupe et des sujets. Une telle existence, subjective et groupale, se signale par certains phénomènes au travers desquels elle se déploie et s'affine au lieu de se refermer : un acte vivra culturellement aussi loin qu'il instaurera ou inspirera une situation neuve, laquelle, à son tour, fera émerger d'autres singularités agissantes ; une œuvre vivra aussi longtemps qu'elle engendrera une communauté réceptrice et, au-delà, d'autres œuvres inspirées par son existence, d'autres actes, d'autres communautés. C'est dans cette pâte du quotidien, et du renouvellement de l'histoire humaine, que réside la possibilité d'une richesse irréductible à une note, un bon point ou un prix, qui ne reconnaissent qu'une performance isolée et sans lendemain : la richesse de pouvoir s'autoproduire, à pouvoir faire tache d'huile et à créer, comme par capillarité et contamination, d'autres situations où de l'humain va émerger.

3. *La libre production d'une parole et d'une culture : praxis et poiesis*

Dans la praxis de la classe, la culture désigne donc non pas un genre de production fixé et imposé, mais une puissance d'être et d'agir libre : la culture ne se réduit pas à apprendre la poésie, mais à développer une *poiesis*. *Poiein*, étymologiquement, désigne la création libre d'une œuvre, mais surtout d'une valeur profitant à l'existence libre d'un sujet (sa spécialisation dans le champ littéraire, poétique, est seconde). Autrement dit, travailler le sens, c'est articuler *praxis* et *poiesis* de façon à ce que la première étaye la seconde, et que la seconde se réinjecte dans la première. La classe qui se donne les moyens d'accueillir le désir et d'en déployer toutes les « arabesques » (Tosquelles) nous introduit à une logique et à une valeur *poiétiques*. Sans cette part libre de création, la praxis régresse à n'être que cette pratique sans sujet, qui a besoin d'agents qui (s')appliquent, des pratiquants et non plus des praticiens. Cette part libre de la *poiesis* est bien sûr liée au désir, mais alors que le désir est une notion qui concerne uniquement le sujet, la *poiesis*,

---

[62] J'ai développé ailleurs la question de la culture : « Des noms et des lieux. Parole désirante et dialectique culturelle de la classe coopérative », *Cliopsy* n°17, 2015, p.73-87, et « *Ici naît une culture…* Fonction de la culture dans le champ d'une classe coopérative » *Année de la recherche en sciences de l'éducation*, 2018 (à paraître).

[63] Je ne remets pas en cause le bien-fondé de transmettre de telles œuvres ou connaissances ; tout au contraire je pense que leur valeur fertile est grande, mais à la seule condition d'être intégrée à la logique désirante par laquelle tout sujet humain se trouve vraiment en rapport avec l'art, la beauté, la pensée. Ce que je critique, c'est la vision étroite que cela implique pour la culture ; et c'est cette logique du « choix imposé », qui envahit tout : toute nouvelle discipline qui vise la reconnaissance socioéducative se doit de disposer de « ses classiques » : même la littérature de jeunesse, jadis méprisée, est enrégimentée dans une liste de recommandations officielles — entendez : les enseignants qui voudront « bien faire » se conformeront à ce palmarès…

dimension proprement philosophique, désigne également la potentialité créatrice et autocréatrice du groupe, et dans ce second cas, elle désigne la part vive de la culture. Quant à ce qui maintient vif cette culture, le cœur concret et réel de cette classe, sa « machine » comme on l'a dit, c'est l'organisation institutionnelle du travail et de la vie collectifs. Encore une fois, nous retrouvons, insécables, les trois éléments du « trépied pédagogique » que Fernand Oury n'a jamais cessé de revendiquer : le matérialisme, l'inconscient, les phénomènes de groupe.

Parler ainsi du champ de la classe n'implique aucune position anti-théorique, bien au contraire : cela consiste simplement à dire que les théories ne dominent pas les pratiques, pas plus qu'elles prouveraient leur vanité au contact des réalités. La théorie est un des modes poiétiques de la production dans la praxis pédagogique. Mais encore faut-il pour cela que les producteurs de théories (le champ des « sciences de l'éducation ») acceptent la dialectique dans laquelle les praticiens intègrent d'office ces productions, à titre d'outils, conceptuels et parmi d'autres, dans la logique propre de leur classe, et en maîtrisent alors le devenir pour qu'en ressorte un milieu à l'autonomie réelle : réelle dans sa logique organisationnelle, dans la maîtrise de sa destinée, et, enfin, dans le discours qui en rende fidèlement compte. Autrement dit, la pédagogie en tant que praxis ne naît que dans les classes, qu'à partir des classes[64], et en fin de compte, leurs auteurs ne peuvent être que des praticiens[65], c'est-à-dire des êtres qui, enseignants ou acteurs directs, traversent ce champ sans en ressortir indemne, ni eux ni leur discours. D'autres praticiens, extérieurs, peuvent venir prêter main-forte : psychologues, anthropologues, chercheurs, mais aussi paysans, ouvriers, parents, voisins. La praxis de la machine-classe ne vit que par une ouverture permanente à ce qui n'est pas

[64] Ou dans tout ce qui tient lieu d'un tel terrain, bien sûr : outre les classes, primaires et secondaires, tout lieu d'enseignement peut être à son tour le lieu d'une praxis, y compris avec des adultes (je pense à la formation enseignante, à l'université, etc.), mais également dans des situations sociales parfois beaucoup plus larges, voire plus dures — dans le champ couvert par les éducateurs et travailleurs sociaux, dans le milieu médicosocial, psychiatrique, carcéral, etc.

[65] Il n'existe pas, surtout dans le champ éducatif, de « praticien de la théorie », un préposé ou un propriétaire pour la production théorique. Le monopole de la formation et de la recherche en pédagogie, s'il exclut les professeurs des écoles, généralement acceptés sous la forme subalterne de souris de laboratoire ou de caution empirique, est au sens strict une contradiction, et carrément une escroquerie lorsqu'il tente de se faire cautionner sous le doux nom de « pratique de recherche ». (Et l'auteur de ces lignes en sait quelque chose, qui malgré son enseignement didactique en IUFM, ne se considère nullement comme un pédagogue, seulement comme un linguiste et un stylisticien qui apporte son savoir, limité et spécifique, à de futurs praticiens.) Et pourtant une véritable pédagogie est nécessaire : ceux qui pensent que la didactique suffirait à résoudre les problèmes qui dépassent les seuls apprentissages n'ont le plus souvent aucune idée, ni de la réalité d'une classe primaire, ni des réponses qui pourraient venir. L'évacuation de la pédagogie au profit d'une prédominance de la didactique est la tentation qui régulièrement revient prendre le champ éducatif, et à laquelle ces dernières années ont été particulièrement sujettes… L'actuel retour de la formation dans le giron de l'Université, victoire d'une âpre et longue guerre de tranchées, est dans le droit fil du « démantèlement » de l'objet complexe d'une formation réelle : c'est le fractionnement disciplinaire de la classe primaire, dont témoigne l'évolution de la formation des professeurs des écoles. Cette dernière est préoccupée par l'enjeu, certes réel, du niveau de maîtrise (en français en particulier) des jeunes enseignants. Mais d'une part cette question est beaucoup plus vaste et complexe qu'on ne le pense : elle renvoie en amont au trajet universitaire, inadapté dans sa spécialisation même, des préparationnaires qui désormais doivent avoir un Master (mais sans pour autant avoir l'expérience appropriée à l'école primaire), et en aval, à la question de la formation, initiale et continue, du sens qu'elle prend, des efforts pluridisciplinaires qu'elle demande (et que peu d'autres professions exigent à ce degré…), etc. Et d'autre part, la recherche en didactique en France, malgré ce que l'on peut faire croire par facilité ou par tactique, se porte bien ; ce ne sont pas les avancées qui manquent, ni les solutions pour mieux enseigner telle ou telle matière. Je rends ici hommage à ceux de mes collègues dont les travaux, dans les classes, dans les mouvements militants et dans les centres de formation, rendent toujours plus accessibles aux enfants le savoir et sa manipulation. Mais tous ces efforts resteront d'une magistrale inefficacité tant qu'on ne partira pas de ce constat : le problème de l'incapacité à produire des effets sur les apprentissages dans les classes est ailleurs, et la didactique à elle seule ne peut y répondre. Et sur ce point, décisif pour l'ensemble du système éducatif, ce n'est pas tant de didacticiens d'élite qu'a besoin l'école, que d'artisans pédagogiques. Pas tant d'innovations, que, face à ce qui déjà existe et marche, la position sérieuse, enfin, d'un questionnement double : « À quoi ça marche ? » et « Cela peut-il se transmettre ? ».

elle — mais une ouverture réglée selon sa logique à elle, et non selon la logique imposée de champs soi-disant dominants, aux régularités plus imposantes.

4. L'éthique, ou le retour du sacré au cœur de la culture

Travailler ainsi la classe pour promouvoir un tel milieu de langage, c'est créer les conditions d'une éthique. Rapprocher la poiétique et l'éthique n'est pas une incongruité : c'est révéler ce qui fait l'humain[66]. C'est à ce niveau que le Sacré fait retour dans l'éthique. Le sujet, telle est la part exclue au sein des classes coopératives : on accueille tout ce qui provient de cette instance, mais sans jamais aller au-delà du seuil inaugural d'entrée dans la classe et son langage : l'enfant seul décidera quand le franchir, quand il se sentira suffisamment en confiance dans ce circuit d'échanges régulés et assurés. C'est au sujet à décider du moment où la structure qui l'accueille se révélera efficace en ce qui le concerne. La classe propose, le sujet décide. Si l'on veut ne pas céder sur l'éthique de la singularité, impossible de passer outre ce « passage obligé », impossible d'accélérer le mouvement d'entrée de l'enfant dans la classe au détriment du respect de son rythme intime.

Il est deux réductionnismes important à repérer. Le premier concerne le danger de « formatage » de l'enfant par la culture du groupe-classe. Si l'on en reste à une gestion strictement sociologique du groupe et de ses lieux et moments de vie, le danger est que son identité se fige en identitarisme, ou à tout le moins que la seule prise en compte de cette dimension écrase ce qui pourrait distinguer le sujet. Une classe coopérative peut exister comme culture, elle ne forme pas pour cela un clan, elle doit en permanence défiger la formation de quelque « esprit de corps » que ce soit, de ces enrégimentements volontaires qui reste l'idéal puéril de tant de systèmes éducatifs prétendument prestigieux, mais qui ne sont qu'élitistes. Ce qui à la surface des apparences rend chaque membre particulier, et particulièrement repérable, ne suffit pas pour respecter ce qui le singularise et qui reste inconscient, et donc agit très souvent de façon sous-jacente, dans le non-dit. Autrement dit, le problème est que, sacrée, la singularité reste hors de toute prise, et demeure négative. Elle demeure irréductible à une identité culturelle exprimée dans les termes communs, car ceux-ci demeurent de l'ordre de l'imaginaire – tandis que le désir, lui, demeure réel, « inconscient et inaccessible » comme disait Jean Oury. Sa seule place concevable, pour qui veut la respecter, est… hors-place.

Symétrique de cette irréductibilité du sujet à la façon dont le « parle » la culture de son groupe, sur le plan microsocial, la vie singulière de l'écolier doit demeurer irréductible à l'abstraction statistique qu'il représente dans l'anonyme évaluation de son niveau scolaire par les seules normes édictées, générales, à l'échelle macrosociale. Ces normes ne sont qu'un autre visage de l' « identification » des individus, non plus à une culture mais à un statut. Isolée de la complexité de la vie de la classe et de l'existence de l'enfant en son sein, cette évaluation n'est que l'amaigrissement squelettique de la singularité de l'enfant au statut d'apprenant, une aliénation de plus de l'enfant à ce qu'*on* attend de lui. « On » : le maître, les parents, la famille, la société… bref, le piège à toutes les captations imaginaires des figures abstraites de l'autorité. Et ce qui dans cette gangue n'est pas imaginaire, mais bel et bien réel, ce sont les effets du figement doxique provoqués sur l'existence des sujets pris dans pareille nasse, et qui n'auront plus dès lors d'autre choix que d'être « bon élève », « mauvais élève », ou quelque part entre les deux, mais nulle part ailleurs que sur cette ligne où le curseur normatif place les agents de la reproduction sociale — et les bons élèves donneront souvent, ensuite, de bons enseignants…

Mais le recours à la norme, faut-il le rappeler, n'a pas pour seul destin cette abstraction statistique et positiviste. Il existe un recours praxique à la norme, à un étalon de la valeur communément reconnu par les êtres qui coexistent dans la classe : nous retrouvons ce circuit d'échanges symboliques que Fernand Oury a toujours promu comme la véritable marque d'une classe institutionnelle. La force symbolique de la Loi du conseil, les ceintures de niveau et la ceinture de comportement, la monnaie, les statuts des enfants

[66] Que poiétique et éthique se rejoignent ainsi peut éclairer, parmi d'autres interprétations, le rapprochement entre leurs valeurs emblématiques respectives, le beau et le bien. On sait que tous deux, pour leurs vrais amants, prennent un statut sacré. Cela n'est pas sans nous ramener à notre discussion.

dans le groupe, etc. : autant d'institutions par lesquelles ce rapport à la norme, désinfecté, peut agir comme le moyen neutre d'intégrer chaque sujet humain, à la fois dans l'ordre universel de la Loi symbolique, dans l'ordre local de sa communauté, et dans le mouvement existentiel de création de sa propre valeur.

Alors, on peut envisager, de la part des enfants et de l'adulte, « une présence qui ne serait pas du semblant ». Un véritable milieu d'échanges symboliques n'est *rien* hors de ce qu'y font et de ce qu'y sont ses sujets, écoliers et enseignants travaillant à se dégager, tant que faire se peut, de leurs défenses traditionnelles, celles qui étaient adaptées à une situation scolaire habituelle, mais qui deviennent inopérantes et inutiles dans un milieu assaini. Cet assainissement passe par l'instauration d'une Loi elle-même assainie : une loi qui est dans leurs mains véritablement, sérieusement, une loi qui ne serait pas d'emblée décrédibilisée, de n'être qu'une délégation fantoche du pouvoir par l'adulte[67]. Une loi qui ne serait pas, non plus, que dans les mains de quelques-uns : si c'est pour créer une oligarchie de bons élèves ou de meneurs, la démocratie à l'école ne fait que renforcer les comportements nocifs des socio-logiques habituelles. — À quoi bon voir alors dans une telle classe un outil d'émancipation ? Ce n'est plus qu'un moyen de conformation. La loi symbolique ne peut qu'être dans les mains de *tous*, dans les mains de ceux que Fernand Oury peut appeler, mais seulement alors, dans les limites de ce milieu de langage, « le peuple libre des enfants ».

C'est ce peuple qui maintenant va entrer en scène.

II. LUIGI, AHMED, FERNAND ET LES AUTRES

Les institutions de la classe ne sont pas des cases vides, de pures fonctions ou de pures structures. Loin de n'être qu'une forme creuse, de pures formalités, elles font repère. Dans la précarité d'une situation, elles se destinent aux personnes qui, d'un acte, peuvent les faire vivre, ou revivre. Les institutions ont une étoffe, cette « épaisseur » qui les rend si vivantes et attachantes aux yeux de leurs sujets. Sans cela, comment la fragile praxis, ce « creux » pressurisé de partout, arriverait-il à tenir bon et prendre corps ? Comment tenir bon et maintenir cet écart qui préserve un retrait pour l'apparaître du sujet ? La seule chance de tenir bon est que la praxis prenne de l'ampleur, en un mouvement pneumatique.

C'est un effort et un travail que la machine de la classe ne peut que favoriser, mais elle ne peut pas les faire à la place des enfants ou de l'adulte, de la dimension du sujet, d'un être-là digne de ce nom. Il faut bien donc qu'il y ait du désir, donc de l'indécidable. Ce qui deviendra la substance de la culture collective est, au départ, une rencontre contingente, précaire. Paradoxalement, c'est cette précarité qui va « donner corps » à la vie du groupe. En d'autres termes, ce qui fait entrer la classe dans une dialectique de la culture, dont je voudrais maintenant évoquer la naissance, c'est le branchement des institutions et de leur culture sur le champ des singularités. Et pour cela, il faut de l'ouverture, du côté des institutions, et il faut, du côté du sujet, du courage.

C'est ce que montre à merveille l'histoire de Luigi et Ahmed.

Cette monographie est l'une des plus belles pages de l'œuvre majeure de Fernand Oury et Aïda Vasquez : *De la classe coopérative à la Pédagogie institutionnelle*. On est dans la classe de perfectionnement de Fernand Oury, à Nanterre, dans les années 60. 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. Mais un jour, en plein Conseil, Luigi prend sa défense. Il dénonce la dérive des lois du groupe qui a perdu toute son éthique. Luigi racontera cela, au mois de mai suivant, dans une lettre à sa correspondante Simone :

[67] On croit souvent qu'installer la démocratie à l'école consiste pour l'adulte à ne surtout pas intervenir lors d'un Conseil. Ainsi, celui-ci resterait à sa place d'arbitre sans « se mouiller », en-dehors et au-dessus de ce qui serait donc réduit à n'être plus qu'un jeu (démocratique) pour enfants ; et l'adulte sonnerait la fin de la récréation lorsqu'il jugerait que la séance d'éducation à la citoyenneté a assez duré, voire pourrait (le) déborder. Jeu démocratique : oxymore assassin de toute démocratie, de tout esprit de sérieux. Les enfants ne s'y trompent généralement pas…

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…

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[68]…

… 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 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 (…). 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[69]. 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[70].

Une partie de l'intervention « oubliée » par Luigi mérite d'être relatée, ce qu'Oury n'oublie pas, lui, de faire :

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…

---

[68] Vasquez, Oury, *De la classe coopérative à la Pédagogie institutionnelle*, *op. cit.*, p.583-584. L'ensemble de ce passage est construit différemment par Vasquez et Oury, qui ordonnent un récit selon plusieurs focalisations, selon les moments où Luigi relate cet événement. Pour des raisons de commodités, j'ai donc synthétisé ce discours. Ce dernier, quoi qu'il en soit, est déjà rapporté au style direct chez Oury et Vasquez.

[69] C'est-à-dire orange en comportement. Quand Luigi, et Fernand Oury, parlent de « ceintures de conduite », il s'agit de ce que, depuis, les enseignants de pédagogie institutionnelle qui ont travaillé avec Oury depuis 1978, ont préféré appeler des « ceintures de comportement ». Pour une analyse de tout ce que transmet le mot de « comportement », et de son articulation avec le « portement », fonction thérapeutique de portance, que procurent les ceintures au sujet et à ses identifications, je renvoie à l'annexe 1, et surtout à René Laffitte et le groupe AVPI, *Essais de pédagogie institutionnelle. La nécessaire clairvoyance des taupes, ou l'école, un lieu de recours possible pour l'enfant et ses parents*, Nîmes, Champ social, collection « Psychothérapie institutionnelle », 2005.

[70] Vasquez, Oury, *De la classe coopérative à la Pédagogie institutionnelle*, *op. cit.*, p.583.

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 tous les autres, *il peut pas lire !* Il a peur. Moi non plus, comme ça, je pourrais pas lire[71]…

A. Courage et institution

Comme la suite le montrera, l'intervention de Luigi marque un nouveau départ dans toute la vie du groupe. Il y a eu événement et bouleversement du cours des choses. L'acte de Luigi refonde la loi de la classe, qui était bien mal en point. Le danger serait en effet d'isoler Luigi dans l'image du Héros tragique ou du Zorro local. Cela n'avancerait en rien la compréhension de ce qui rend possible un tel acte de courage. Surtout, cela couperait Luigi de toute existence à régime praxique, et ce serait une impasse pédagogique tout aussi grande, sur le plan de ce qui importe en fond de tout : grandir. Qu'est-ce donc qui peut soutenir sa venue à un tel acte ?

Que se passe-t-il durant ce Conseil ? Une prise de risque, en fait une prise de responsabilité, qui atteint même une dimension nécessaire, morale : par-delà les lois particulières, obéir à l'impératif de survie de la Loi. Cette Loi, Luigi la juge supérieure au respect formel de la procédure et de la législation (c'est-à-dire des règles et du règlement)[72], qui semble bien partie pour régler machinalement le cas : « Ahmed fait encore des histoires ». La responsabilité de Luigi eût alors pu se limiter à ce qu'en définit la règle, en fonction du statut du petit garçon : seul un « grand » a le devoir de faire montre d'un tel courage, or Luigi n'est pas encore considéré comme un « grand » — il n'est que ceinture orange en comportement. Malgré tout, il se hausse aux exigences d'un statut qui n'est pas le sien — « l'exigence est un honneur », dit-on souvent dans ces classes… — et qui plus est, en mettant en péril l'équilibre auquel semble être parvenu le groupe à tous égards, après un début d'année difficile. Sa réaction a donc tout d'une effraction à l'ordre des choses. Après tout, personne ne lui a rien demandé. Même pas Ahmed.

Luigi dénonce la surface qui cache la ruine de la confiance en la Loi. Mais, et c'est crucial, il le fait au nom de la Loi. Il s'identifie à un principe, comme en atteste sa référence implicite à la loi primordiale de la classe, la *seule* qui soit inscrite avant même toute discussion, et rappelée au début de toute réunion : « On ne se moque pas ». C'est-à-dire : on ne tue pas l'autre, fût-ce par des mots. Cet acte signale quelque chose d'essentiel : dans le désir et dans l'imaginaire d'un enfant au moins, la classe et sa loi existent[73].

Luigi ne tardera pas à passer ceinture verte en comportement. Mais, en s'identifiant à l'idéal du groupe, c'est le groupe lui-même que Luigi aide à grandir.

Luigi s'appuie sur les lois qu'en apparence il décide d'enfreindre. Bien plus, ces lois semblent avoir la vertu de le rassurer assez pour l'aider à dénoncer leur dérive. Nul doute qu'ici, c'est l'institution du conseil qui étaye Luigi. Et ce, à travers un mot énoncé par un enfant, mais depuis la place présidentielle, celle qui impose en acte la loi de tous : « Alain, gêneur ! ». Protégé, étayé, renforcé par cette parole, Luigi sait alors

---

[71] Vasquez, Oury, *De la classe coopérative à la Pédagogie institutionnelle*, *op. cit.*, p.583-584.

[72] Je ne puis approfondir l'analyse ici ; 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 de *Soi-même comme un autre* (« 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).

[73] Et ce, même si l'image intime qu'il met sous cette identification ne regarde que lui. Toute l'éthique de Fernand Oury consistera à respecter cette contingence, sans aller « jouer les farfouilleurs d'inconscient », comme il le disait souvent (lui, en son temps membre de l'École freudienne fondée par Lacan…). La lecture intégrale de la monographie le montre bien, cela ne l'empêchera pas d'entendre quelques éléments de réponse que Luigi donnera par la suite. Mais contrairement à ce que je me permets de faire, Oury n'essaie pas d' « expliquer » ce geste singulier, de déplier en plein jour ce qui doit rester dans l'intimité et la pénombre des plis et replis de l'existence de Luigi ; il tente seulement d'en rendre compréhensible l'advenue, pour affiner le dispositif institutionnel de sa classe, et rendre cette advenue toujours plus accessible pour d'autres sujets. Une analyse institutionnelle peut-elle revendiquer but plus sérieux ? Mais, toujours dans la visée de cette advenue, il y a une chose que l'instituteur s'autorise à pointer au nom de tous : c'est que Luigi refonde la Loi de la classe — par ce simple mot : « C'est très bien, Luigi. »

qu'il a bien fait, la seconde d'avant, de se jeter dans le vide : le voilà rattrapé par le filet de la Loi[74]. Il peut donc à son tour parler depuis le lieu de la Loi. Voilà jusqu'où va la valeur de ce conseil de coopérative pour un praticien : encore, toujours, le symbolique agit au cœur de son acte de courage, comme son seul allié.

Mais le symbolique, ce ne sont pas seulement les lois anonymes, mais des présences de l'autre, des visages.

> *Luigi a parlé…*
>
> … parce qu'il avait le droit de se taire, bien sûr, mais aussi l'assurance qu'il ne risquait pas, en se distinguant de la masse, de se faire « fusiller » par quelque leader ou piétiner par le groupe. Plus ou moins confusément, on savait ici que l'intervention était utile, qu'elle favorisait la vie dans le groupe ; on savait que la régulation n'est pas forcément limitée à des échanges de politesses, que, si l'huile est utile, certains réglages se font à coups de marteau.
>
> Mais Luigi utilisait des canaux de communication sans se singulariser : d'autres que lui écrivaient des lettres, étaient imprimés, parlaient en réunion. Correspondance, journal, Conseil n'avaient pas été spécialement créés pour permettre au jeune homme d'exprimer son sentiment.
>
> Remarquerons-nous que Luigi ne parle pas tout seul, mais que, toujours, il « parle à », il s'adresse à des copains impliqués dans l'affaire, à un maître qui l'écoute, à une Simone qui répond, aux lecteurs du journal ? Notons plutôt que, dans tous les cas, il est protégé des agressivités possibles : les copains, proches, sont peu engageants, le maître n'a rien d'un ange, mais le président parle au nom de la loi. Inconnue, différente, autre, Simone est loin, mais Luigi écrit sans crainte de bêtises : le maître réagirait.
>
> (…) Dans sa quête permanente de l'autre, Luigi rencontre à qui parler et avec qui parler, il peut s'opposer, mais aussi s'identifier aux autres[75].

Étayé par cette constellation qui lui donne de son autorité, Luigi arrive à affronter son angoisse — il risque en effet d'être définitivement marginalisé, c'est-à-dire de mourir aux yeux des autres. On pourrait qualifier d' « hypersymbolique » ce jeu des identifications, qui remontent au fondement de la Loi par-delà la règle. En refusant de se taire, Luigi déchire ce qui semblait bien fonctionner ; à la place, il réimpose du « ça-va-pas-de-soi » et remet en question la praxis de la classe : il ouvre pour celle-ci la voie vers une possible refondation. Dit autrement : en refusant la réponse attendue de lui, Luigi réinstaure un vide, la durée d'une non-réponse. Il réimpose de la non-évidence, et refonde la praxis. Et plus une praxis sera vive, plus elle pourra compter, en temps de dysfonctionnements ou de figements, sur la présence active, dérangeante et salutaire de tels sujets. Une praxis a les sujets qu'elle mérite. Et quand elle ne les mérite pas, elle se meurt.

À la classe, ensuite, de réembrayer sur ce salutaire débrayage. Si elle le fait — et elle le fera —, c'est que le coup de gueule de Luigi a joué en tant que signe, appelant interprétation, déchaînement de quelque vérité entravée, et quelle qu'en fût la figure, agréable ou pas à regarder en face[76]. D'un point de vue structurel, l'intervention de Luigi remplit ainsi une fonction, celle d'une fulgurante *interprétation* de la situation. C'est une analyse institutionnelle que son impitoyable regard vient d'offrir à la classe. Et en voici le relais que lui offre le ceinture noire, Fernand, dans son registre propre de maître en pédagogie :

> *Que se passe-t-il dans ce groupe ?*
>
> Luigi a parlé où il fallait comme il fallait. Reste à reconstruire. C'est-à-dire d'abord :

---

[74] Si Luigi n'avait pas été rattrapé, tombant dans un vide de loi, « il se serait ramassé », tout seul, et c'eût été fini, les actes de courage : merci, je sais ce qu'il en coûte de faire confiance à la Loi, et de vérifier que je me retrouve seul !

[75] Vasquez, Oury, *De la classe coopérative à la Pédagogie institutionnelle*, *op. cit.*, p.598-599.

[76] Précision : si vérité il y a, il ne s'agit pas seulement du constat d'échec des institutions. Sinon, il suffirait de parler de réalité. Qu'il y ait du vrai dans ce qui se joue ce jour-là, seul le dira le défilé de la vie institutionnelle, qui point par point, prouvera ou non si Luigi avait raison de soutenir la Loi contre la « réalité » de la vie de la classe comme elle va. En ce sens, *et seulement si* on décide, comme Fernand Oury, de soutenir cette voie, ce qui se passe autour de Luigi ressort de l'aphorisme d'Alain Badiou, qui distingue la position philosophique par rapport à la réalité. Cette dernière s'en tient au constat : « Il n'y a que des corps et des langages » ; la position philosophique, elle, s'énonce ainsi : « Il n'y a que des corps et des langages, *sinon qu*'il y a des vérités. »

1. Reconnaître l'état de crise.

2. Accepter de démolir.

Attitude courageuse, etc. ? Non : opération possible. Voici neuf ans que je suis dans cette classe. J'ai une idée de ce qui s'y passe. Apparemment, le groupe total, bien que très hétérogène, a une certaine cohésion. Restent provisoirement (?) à l'écart, Ahmed, Luigi et Ali, un petit, rejeté et volontiers souffre-douleur.

Un sous-groupe de « grands » Français autour de Manuel (un des leaders de la classe), de Marc (qui joue facilement l'anti-leader et regroupe les opposants) et de Marcel qui est le « bouffon » de la troupe.

Le sous-groupe des Algériens, soudé autour de Nasser, s'oppose souvent au premier.

On ne peut pas parler vraiment d'un sous-groupe des petits. Pour eux, entrer dans la classe serait entrer dans un des groupes précédents.

Groupe total = les grands + les Algériens + les petits + le maître + Luigi, Ahmed, Ali.

Depuis quelque temps, l'ambiance est meilleure, et l'observateur superficiel (que je suis) pourrait être satisfait de l'évolution d'un groupe qui tend vers l'unité. Il n'est plus guère question d'oppositions, de querelles ; tout le monde semble s'être mis d'accord… pour écraser Ahmed, Ali et peut-être d'autres, et pour n'en pas parler au Conseil. Luigi fait scandale en apportant une information au maître — les autres sont bien au courant ! —, mais surtout en disant clairement ce que chacun (ou presque) sait très bien. Il prend la parole, la garde et devient leader du groupe total.

Protégé par la loi du groupe, par ses représentants — le président et le maître —, il n'est pas immédiatement lapidé par ceux qu'il vient de contester : il a pris le pouvoir dans la classe. Position dangereuse, car rien ne dit que les persécuteurs d'Ahmed (y compris « celui qui interroge ») sont satisfaits.

Très vite, il est question de nouveaux statuts pour Ahmed et pour celui qui l'aidera : les relations instituées viennent de changer. Quant aux relations réelles vécues, leur mise à jour les a fait basculer : on se disputerait à présent pour aider Ahmed[77] !

Les institutions sont défigées, et ce processus est resté symbolique de bout en bout. C'est parce qu'il se vit comme sujet de la loi que Luigi a pu distinguer la part pourrie de la part fiable, et l'investir singulièrement. En retour, ou plutôt de façon circulaire, la vigueur des institutions s'est réactualisée : à partir du « Alain, gêneur », elles rattrapent le sujet qui s'était aventuré là où elles recouvrent, à le suivre, une autorité rénovée[78]. L'interprétation, la prise de parole, la reconfiguration des relations : acte sémiotique, efficacité institutionnelle et substance éthique sont indissociables.

À partir du moment où le conseil tient compte de l'acte de Luigi, et où s'inscrit la trace de son action, alors la valeur et la responsabilité de cet acte ne reposent plus sur les seules épaules de Luigi. Un nouveau cycle de vie institutionnelle est lancé, auquel Luigi va participer pleinement, mais surtout normalement, et ordinairement. Car, certes la praxis n'est rien sans le sujet, mais ce sujet qui ose sortir des sentiers battus ne deviendra rien et restera dans l'anomie si, à partir de sa courageuse mais fragile prise de position, n'embraye pas un nouvel édifice relationnel viable dans la classe. Une fois qu'il a eu le courage de son acte, et dès que cet acte est reconnu par le Conseil, les institutions entérinent tout à la fois le progrès que Luigi a fait faire à tout ce qu'il y a d'humain dans la classe, et le progrès de l'enfant dans sa propre existence. En restaurant l'éthique dont est porteur l'acte singulier de Luigi, cette reconnaissance réinsuffle du pneuma dans tout le royaume de la loi. Plutôt que de laisser cet acte singulier au stade d'hapax, certes salvateur mais toujours atopique dans la vie du groupe, on met des mots sur la chose, et ainsi l'on assigne à l'acte une valeur communément reconnue. On traduit dans le code du groupe le comportement d'un enfant parmi d'autres : on dialectise son advenue. Après avoir affronté le courage d'être isolé, Luigi n'est plus seul. C'est

[77] Vasquez, Oury, *De la classe coopérative à la Pédagogie institutionnelle, op. cit.*, p.583-589.

[78] Et l'on se rend compte à quel point on a à faire ici à une éthique praxique, aussi éloignée de la seule obéissance à la procédure légale qu'à l'impératif moral supposé « pur ».

cela qui s'inscrit dans la loi de tous, sous la forme du vote de la ceinture verte en comportement de Luigi : puisqu'il s'est comporté comme ce que les lois de la classe (et pas seulement le bon vouloir de l'adulte) appellent « un grand », son statut en portera la marque. Cela se traduit, tout simplement, par le fait qu'il faudra que Luigi passe d'abord par une période d'essai avant que soit définitivement attribuée sa ceinture verte en comportement. Comme tout le monde, *aussi*.

> « C'est très bien, Luigi. »
>
> (…) dans ce propos, il y a aussi un hommage au garçon courageux qui a osé affronter seul le groupe et le maître. De cela on reparlera la semaine suivante. Luigi deviendra « vert » (puis « bleu ») en conduite : c'est par le groupe entier que sa valeur doit être reconnue[79].

Cette vie qui continue évite à Luigi d'être figé dans sa statue de héros, de bouc émissaire ou d'emmerdeur. En devant faire ses preuves comme tout praticien, Luigi survit à l'espace où il aurait pu être condamné à rester : l'imaginaire. Celui de la tragédie du justicier, où les héros se figent dans leur image une, tels qu'en eux-mêmes, jamais vieillissant parce que parfaits dans l'acte qui incarne hors-temps ce qu'ils furent, firent et valent. Or, Luigi, l'être qui fut capable de défendre Ahmed et qui honore toute l'humanité, est aussi un enfant qui a à grandir. Il n'est qu'un humain capable d'un courage, même proche de l'héroïsme, comme d'autres peuvent être capables d'humour. Un petit d'homme. Et grâce aux institutions et aux médiations qui brisent les fascinations, il réintègre le drame et la comédie ordinaires de l'existence.

Cette réintégration de Luigi dans cet ordre symbolique qu'il vient de bouleverser, bien sûr, ne signifie pas un retour au « ronron » antérieur, ni la « banalisation » de ce que son comportement a de véritablement rare admirable. Il y a eu *événement*, irréductible à toute causalité ; à pareille advenue, il s'agit de rester fidèle, en inscrivant cet acte singulier dans l'univers de discours de la classe. Au milieu des anciennes coutumes, le code a été défigé, et tout en continuant à fonctionner, en donnant à Luigi sa ceinture verte, il inscrit *aussi* cet événement qui l'a *forcé*. La langue commune entérine ce qui l'a bouleversée : la substance de son code en est radicalement transformée. Sémiotiquement aussi, la subjectivité de Luigi agit ; l'interprétation n'est pas le discours d'un spectateur, mais l'acte d'une présence qui, substantiellement, transforme *le langage de ce milieu de langage*. Un sujet, par le seul fait qu'il *est véritablement là*, agit dans la profondeur structurelle du milieu.

Dans leur apparence pourtant, l'acte de Luigi n'a pas changé les lois : on n'a pas inventé une nouvelle règle ni mis à bas l'ancien édifice sous prétexte qu'il n'avait pas su empêcher la terreur du plus grand nombre sur Ahmed et quelques autres petits. Par-delà leur surface formelle, ce que cet acte a profondément défigé, c'est le *régime d'existence* des institutions. Ce « dé-figement », invisible, touche la substance du code : il reste non repérable depuis l'extérieur de la communauté ; mais en son sein, pour qui vit selon ce code, la vie est changée. Autrement dit, si l'on cherche des « signes » à ce dé-figement éthique, ils seront forcément indirects, non immédiats. Pareil « dé-figement non formel », qui advient depuis l'intérieur de la coopérative et y trouve son aire d'efficacité, est une modalité qui relève exactement du régime praxique. C'est *tout* cela, la vie des institutions à régime praxique.

S'il s'agissait seulement de faire applaudir Luigi par les mêmes qui, la veille, le tabassaient à la sortie, ces signes seraient abjects, signes de *rien de praxique*. C'est ailleurs qu'il faut chercher les signes que le milieu a été bouleversé en profondeur, et sa vie, refondée : dans le redéploiement de la vie culturelle, dans l'entrée des petits, enfin, dans la classe. Ce qui va être bouleversé, c'est l'univers du discours de la classe, l'utilisation et l'appropriation par chaque sujet de ses catégories. Attardons-nous donc maintenant à quelques-uns de ces signes.

B. Fantasme et culture

En effet, Oury et Vasquez attirent notre attention sur ce qui s'est passé *après* cette fulgurante intervention de Luigi, et sur la circulation inconsciente des images et ce qu'elle a permis de débloquer, tant

[79] Vasquez, Oury, *De la classe coopérative à la Pédagogie institutionnelle*, *op. cit.*, p.586-587.

dans le milieu que dans le vécu de quelques-uns des enfants. Le circuit d'échanges symboliques qu'est la classe ouvre (et recouvre) un espace sous-jacent, pour une autre circulation tout aussi importante : celle des fantasmes et du désir. C'est sur ce plan, qui court sous la surface des échanges concrets, qu'agit la véritable efficacité pédagogique, la transformation en profondeur du milieu autant que des êtres. C'est à cette profondeur que joue le dé-figement substantiel de l'univers de la classe et des relations inconscientes au sein du groupe. Jean Oury nomme cette surface le « Collectif », ce « champ transcendantal pragmatique » de la praxis : il est la condition de possibilité de l'efficacité thérapeutique et humanisante du milieu institutionnel. Bien sûr, cette surface sous-jacente reste « abstraite », et c'est toujours par des signes indirects, par des symptômes à la surface du quotidien, qu'on peut repérer ce qui s'y joue, se dénoue ou s'enkyste. Face à une telle sous-jacence, on ne peut procéder que par hypothèses et vérifications.

Sans la prise en compte de cette dimension sous-jacente, le courage de Luigi n'aurait débouché sur rien. Rien, sinon l'extrême gâchis d'un 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, c'est de l'humain qui a germé. À propos d'humain, quelques précisions :

> *Luigi.* 13 ans, nouvel élève, rapatrié d'Algérie.
>
> Retard scolaire important (lecture : 7 ans ; problèmes : 9 ans). Retard intellectuel ? On comprendra que, dans un pareil cas, les résultats des tests ne doivent pas être déterminants. Retard moteur et troubles du langage ne sont pas innés, mais acquis. La situation du père le désignait comme cible aux fellaghas, et il semble que l'enfant ait eu très jeune à souffrir de la guerre. La discrétion nous interdit de reprendre l'histoire de Luigi en vue d'une monographie détaillée.
>
> Réservé, peu actif, Luigi n'est pas vraiment dans le groupe. Il semble un peu triste, résigné.
>
> *Ahmed.* 14 ans, lui aussi un nouvel arrivant.
>
> Lourdaud, amorphe, il se tient à l'écart, et la présence d'autres Algériens ne semble guère faciliter son insertion. Parle peu le français. Il a « appris à lire » : il transforme les lettres en sons[80].

Et cette précision, donnée par Luigi, toujours dans sa lettre du mois de mai :

> 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[81].

Comme par hasard, peu de temps après l'intervention de Luigi, Ahmed écrit son premier texte, à propos d'un singe vu au Jardin des plantes.

> *Décembre*
>
> Nous sommes allés au Jardin des Plantes pour voir des loups, des chacals et des hyènes. Ahmed, qui a vu un singe, le rapporte pour le journal. 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[82], 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 :

[80] Vasquez, Oury, *ibid.*, p.582-583.
[81] Vasquez, Oury, *ibid.*, p.584.
[82] Je rappelle que c'est ce même maître qui écrit cette monographie…

« *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 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[83].

Ce singe, ainsi qu'Ahmed, reviendront dans deux autres textes, l'un racontant un rêve, l'autre imaginaire ; ils sont l'œuvre de deux petits, René et Ali, eux aussi des marginaux, qui trouveront là encore l'occasion d'entrer dans la classe. Le singe est loin de n'être que le rappel informatif d'un quelconque objet de la réalité. C'est un signifiant, comme on le voit en lisant le texte 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 un tas de feuilles.
Il est remonté mais le singe a sauté sur une autre branche. »

Il faut savoir, comme le fait remarquer Aida Vasquez peu après dans la monographie, que l'instituteur a retranscrit le texte de René en commettant un « magnifique lapsus » : là où René a écrit « (…) le singe a sauté sur une autre *branche* », Fernand Oury écrit : « le singe a sauté sur un autre *texte* ». Il n'est pas interdit d'avoir un inconscient quand on est enseignant ! Surtout quand cet inconscient-là se permet, par « un magnifique lapsus », de livrer une interprétation fulgurante de ce qui advient et (se) passe dans la constellation fantasmatique du groupe. Par-delà, il faudrait voir comment ce petit singe devient un élément à part entière de la vie du groupe, qui fait son chemin après être entré dans la vie de la classe, en faisant de trois petits des auteurs, des membres à part entière de la communauté culturelle — leurs textes sont élus et seront imprimés dans le Journal, mais surtout, ils entrent dans le circuit de la parole quotidienne. Si l'on revient au texte libre de René et à ce qu'il révèle de la vie du groupe, on voit qu'Ahmed entre dans l'économie fantasmatique du groupe, en étant associé au singe. Cette identité est proche de la désignation totémique : Ahmed dans le rêve devient presque aussi habile que le singe — quant au titre, comment résonne-t-il : « Ahmed et/est le singe » ? Les échos, les déplacements et transpositions valant pour équivalence appartiennent à l'ana-logique du totem, jamais loin des rêves. Ahmed fait comme le singe, identifié non pas au singe réel, l'animal du Jardin des Plantes, mais à sa fonction signifiante. Mais surtout, ce singe prend son élan et saute d'un texte à l'autre : il circule à travers différentes paroles, et cette image commune sert à l'articulation singulière de chaque fantasme, semblable au *mana* qui anime le circuit des échanges du seul fait de son mouvement. On ne se trouve même plus ici dans l'échange symbolique des institutions de la classe, on évolue dans le fonctionnement inconscient, lié, des phénomènes de groupe.

Cela, c'est ce qui se passe sur le plan de l'investissement fantasmatique autour de l'image de cet animal, de ce choix contingent dans la variété des animaux rencontrés ce jour-là au Jardin des Plantes. Mais dans cette circulation des fantasmes, une créature est née : le singe, un signifiant pour la culture du groupe. Le singe acquiert une étoffe propre à la classe : d'Ahmed à René, et bientôt au petit Ali — sans compter l'instituteur ! —, *ce* singe devient un être empli de sens, ne serait-ce que comme présence à laquelle ont recours différentes paroles, mimées, rêvées ou articulées, pour faire leur chemin. Ce singe acquiert son autonomie polyphonique, et devient doué d'une dynamique propre, que plus « personne » ne maîtrise. Ce singe, c'est-à-dire, tout à la fois : *le* singe vu au Jardin ce jour-là, le singe dans ses attributs traditionnels, le singe fantasmé par chaque singularité, et, en même temps, un singe irréductible à toutes ces images. Le complexe sémantique né de toutes ces couches de significations, et de combien d'autres, non dites, dote ce petit animal d'une présence dont s'emparent les sujets de cette culture dans laquelle, si l'on peut dire, un

[83] Vasquez, Oury, *De la classe coopérative à la Pédagogie institutionnelle*, *op. cit.*, p.589-590.

singe peut devenir un signe[84]. Il circule d'un esprit, d'un rêve, d'un fantasme à l'autre. Il devient, à hauteur du circuit global, au sein de cet environnement culturel, un être. Bien sûr, cet être-là est particulier : il n'est pas un être biologique, pas même humain, mais *culturel*[85]. Il n'a d'existence et de substance que dans le milieu au sein duquel il a émergé ; mais dans ce cadre unifié et multiple, il a la toute-puissance de pouvoir se métamorphoser en sautant de texte en texte, d'une psychè à l'autre, d'un imaginaire dans un autre… C'est du contingent qui devient un signifiant commun — ou mieux : un lieu commun, au sens propre et vif du terme, un exemplum non figé, dont les métamorphoses subtiles lui conservent son unité tout en la renouvelant. Il prend forme au fur et à mesure que le groupe discourt à son propos, autour de son souvenir : un lieu commun empli d'échos intimes, et que chacun va pouvoir ainsi revisiter de façon singulière, unique. Il n'y a qu'à voir ce qu'écrit Ali, l'un des moins « intégrés » :

> « *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*[86] *?*

Il n'y a qu'à lire, enfin, le commentaire d'Oury :

> 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[87] ?

La classe se dessine telle une double communauté : une communauté institutionnelle, où même les petits et les exclus ont le droit d'exister ; et la communauté culturelle qui en émerge, où chaque sujet sait pouvoir trouver à dire de soi et à lire pour soi[88], et donc où il ne ressent ni peur, ni gêne à s'emparer de tout ce qui est lisible ou dicible — c'est-à-dire de tout ce qui est articulable par la parole et à travers du symbolique. Or, dans une classe où tout est a priori autorisé à devenir objet de discours, *tout* peut venir s'articuler. Tel est l'empan de la dialectique culturelle dans classe coopérative.

Mais cette dialectique culturelle ne doit pas nous laisser penser qu'elle « vient naturellement ». Peut-être est-il plus facile pour les « petits » de se sentir proches d'un singe, animal… petit, mais rusé, plutôt que des loups, pour lesquels la visite au Jardin des Plantes était initialement prévue[89] ? Encore faut-il, pour « oser l'ouvrir », ne pas avoir trop peur : que vaudrait l'identification à un singe dans une classe de loups ?

Adorno et Horkheimer nous l'ont rappelé de façon définitive, à l'échelle de notre civilisation : toute dialectique de la culture peut sombrer dans l'abîme si, en son sein, ne vient pas la travailler, la défiger, cette part de négativité qui l'empêche de se croire toute-puissante. L'échelle des praxis est plus restreinte, mais qui sait plus branchée sur la complexité humaine, que les machines macrosociales ; à sa hauteur, en tout cas, ce souci de la négativité agit dans l'attitude des « ça-va-pas-de-soi » comme Luigi, qui empêchent le monde rassurant de la culture de tourner en rond et de doucement étouffer sous l'homogénéité des

---

[84] Un signe qui soit du sérieux : pas de la monnaie de singe, ni du symbolique singé…

[85] Ce qui importe, c'est de reconnaître la part fantasmatique de cet environnement dans lequel de tels êtres culturels trouvent leur énergie. Ces distinctions sembleront peut-être secondaires. Je me contenterai d'indiquer qu'elles sont homogènes à la description anthropologique que fait Edgar Morin de la naissance, de la vie et de la puissance des Dieux dans l'histoire de la psyché humaine. (*La Méthode*, *IV. Les Idées*, Paris, Seuil, Points Essais, 1991, p.116sq. Le paragraphe fondamental s'intitule, étrangement mais puissamment : « Existence et exigence ».)

[86] Vasquez, Oury, *De la classe coopérative à la Pédagogie institutionnelle*, *op. cit.*, p.590.

[87] *Ibid.*

[88] 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.

[89] Là encore : dans une classe où l'enseignant ne s'inquiétera que de sa fiche de préparation pour la séance de Découverte du monde sur le *canis lupus*, la rencontre avec le singe risque fort de ne pas faire signe, et de n'avoir pas lieu…

consensus la voix déviante des sujets récalcitrants[90]. Parler de dialectique de la culture, d'épopée du langage et d'ouverture à la parole ne seraient qu'une sordide hypocrisie si le milieu de la classe ne se souciait pas *avant tout* de fonder la confiance que chacun peut avoir dans la parole et dans l'écoute des autres. Au cœur du culturel et du discursif, nous retrouvons le symbolique et la Loi. Seul le sujet et l'événement de ses *courageuses décisions d'agir* peut les y maintenir. On l'a dit, le sujet reste inconscient, inaccessible, on ne peut pas « l'attraper » ni l'étiqueter…

… et cependant, dans la culture de la classe, aux yeux des autres, Luigi devient bien « quelqu'un » lors de ce « fameux conseil ». Si l'éthique de la pédagogie a commandé de ne pas figer le petit garçon dans une image, pour au contraire l'aider à grandir, il n'empêche qu'il a fortement signifié, aux yeux de tous, un rapport privilégié à la loi de la classe. On peut même dire que, l'espace de ce Conseil, il a *incarné*[91] cette loi. La culture de la classe se dote d'un nouvel *exemplum*, respecté pour son comportement, repère aussi utile aux institutions qu'aux identifications. On pourra désormais, si l'on se vit paumé ou apeuré, s'inspirer de Luigi, « agir en Luigi ». Bref, il ne faut pas confondre d'un côté l'éthique, qui sort le sujet de toute identification exclusive à un statut, et de l'autre la culture, les figures de discours qu'elle construit, les totems et les ancêtres que chaque classe va créer au fur et à mesure de son histoire. La dialectique institutionnelle consiste à maintenir distinctes (mais pas disjointes) ces deux modalités d'existence du sujet dans la classe.

C'est là que l'on retrouve l'importance de la contingence dans la construction des lois et de la culture de la classe. Elle se loge dans l'historialité de la loi, c'est-à-dire dans les échanges et la réalité d'où elle émerge, dans l'articulation en elle de sa forme universelle et d'un contenu propre à cette classe précise, cette année-là : la loi de la classe se sera trans-formée à l'occasion d'une crise, grâce à un acte singulier et contingent, celui de Luigi, qui marque un « point de bifurcation[92] ». Les institutions vivent dans ce qu'en font leurs sujets. Luigi a fait plus que les faire 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. Luigi n'a pas fait qu'ouvrir à Ahmed les portes de la classe : son courage a rouvert les portes de la classe à l'éthique. Le nom propre de Luigi, sa voix, son engagement lors de ce conseil de coopérative, ou cet autre soir à la sortie de l'école, voilà un nom dont rien n'avait annoncé l'entrée en scène, que rien n'avait prévu. Cette présence contingente a redonné à la loi un visage, et plus : une visagéité, une possibilité d'être envisagée, la possibilité pour Ahmed, Ali et René de trouver un sens à la loi du Conseil, la possibilité d'y voir autre chose qu'une mascarade, qu'une cavalcade de masques. Désormais, il y a « du Luigi » dans la loi de cette classe — et même aux yeux de tous ceux qui, même simples lecteurs de la monographie, depuis soixante ans, ont grâce à lui donné un visage plus expressif à la Loi. Et cette contingence est elle-même entretissée d'une multitude d'autres contingences : ces « autres » ne sont pas la masse anonyme des méchants, qui ont eux aussi des visages, des noms propres ; mais il y a aussi Simone, la correspondante à qui Luigi est fier de raconter tout cela, elle dont le regard compte aux yeux du garçon, et qui elle aussi, selon les dires des enseignants des deux classes, grandira, comme parallèlement à

---

[90] Ce souci peut trouver aussi des échos chez d'autres « ça-va-pas-de-soi », comme Fernand… même si cela n'est pas facile à encaisser. On verra cela plus loin…

[91] Il est hors de question, par cette expression d' « incarnation », de « coller » l'existence de la loi et l'existence du sujet : cela reviendrait à pervertir simultanément les deux ordres, à rabattre (imaginairement) le statut de Luigi sur son existence, l'écrasant (réellement) au lieu de la déployer (symboliquement) grâce à ce même statut.

[92] Luigi relance le circuit entre l'acte (du sujet) et la Loi (du groupe). Cette circularité brise la barrière qui, entre les deux aires, bloquait toute circulation : la loi confisquée par certains, fussent-ils la majorité écrasante, n'était plus la loi de tous en laquelle un sujet pût porter universellement sa confiance, et se réduisait à n'être que l'instrument de domination au service d'une partie de la classe : dès lors qu'il y a des castes, il n'y a plus de peuple. Il n'y a plus que des agents de la caste, membres ou représentants, et des sans-castes ; mais des sujets, nullement. Ce faisant, tout l'enjeu de l'être de la classe (la circulation du sens transversale à toute la discussion, entre les individus et les lois) est replacé à son niveau fondamental : l'acte de Luigi aide à redéfinir la loi de la classe dans sa substance. De l'appréciation éthique de l'acte d'un sujet, on en vient à la dimension sémiotique de l'ethos du groupe, tel qu'il se transforme dans cette page de la vie de la classe.

son correspondant. Et que dire des autres richesses imprévues qui ont surgi à l'occasion d'une simple sortie au Jardin des Plantes ?

Reconstruire la loi de la classe : oui, mais pas n'importe comment. Là encore, comment respecter la contingence, ce qui n'était pas prévu et qui cependant s'impose porteur, en germe, d'une loi : la singularité du geste de Luigi ? À tout moment, ce geste bouleversant, et donc dangereux, pourrait être écrasé, étouffé ou récupéré, comme peuvent l'être les mêmes gestes dans le fonctionnement « normal » de la société. Au contraire, l'éthique de la praxis consiste à ne pas méconnaître la portée du geste de Luigi : il a subverti l'ordre qui s'installait, et en cela il l'a sauvé, car cet état était perverti. Il serait tentant pour le groupe et pour Oury de rafraîchir à peu de frais une nouvelle concorde au prix de quelques autocritiques superficielles, et d'oublier la subversion portée par Luigi, de n'en faire qu'un souvenir, certes marquant, mais sans conséquence. Bref, laisser le geste de Luigi dans sa position atypique, atopique, et prisonnier dans sa contingence qui ne bouleverse en rien les lois de la classe. Si tel est le devenir de la subversion, alors c'est qu'il n'y a plus de praxis : la classe ne fonctionne plus à régime praxique, elle en est revenue au régime macrosocial. L'instituteur sait très bien tout cela, qui, pour fonder sa classe coopérative, a bien dû assumer dans son propre champ professionnel la même position que celle de Luigi.

> *La tentation*
>
> Accepter la crise, reconstruire… Il serait tentant de nier l'échec, de faire taire (quitte à rationaliser a posteriori !) : il suffirait de donner la parole au groupe et de laisser faire. Menacés, les bons apôtres auraient vite fait de dénoncer cet hurluberlu qui, par ses critiques, rompt l'unité du groupe, trouble le climat amical, etc. Le troupeau aurait vite fait de piétiner Luigi, Ahmed et d'écraser l'histoire. Il suffirait d'un vote ou d'un « tas de sable[93] ! »… L'affaire serait vite réglée ! Trop tard. Au nom de la loi, le président (bien qu'impliqué) a déjà réagi : il a fait taire les « gêneurs » et rendu la parole à Luigi. Et le maître a souligné d'un : « C'est très bien, Luigi. » Les dés sont jetés.
>
> *Et Ahmed ?*
>
> Même si Ahmed vient, par le truchement du Luigi, d'entrer dans le groupe, même si on parle de lui, son intégration ne va pas se faire toute seule. Handicapé par ses difficultés d'entendement, Ahmed a besoin d'aide : il faut lui expliquer, l'aider ou l'obliger à réussir, le prendre en charge.
>
> La question [« Qui veut être responsable d'Ahmed ? »], qui signifie plutôt : « Qui veut prend en charge Ahmed ? », a un inconvénient majeur : elle aliène encore plus le malheureux en accentuant sa dépendance. D'où la nécessité de redonner aussitôt la parole au sujet : « Ahmed, tu choisis. » Le groupe de la classe va se reconstruire. Il inclura obligatoirement Luigi et Ahmed[94].

A cette condition, à l'inverse de bien des actes courageux dont nous sommes témoins quotidiennement, mais qui n'ont pas la chance de pouvoir embrayer sur une reconnaissance institutionnelle, la classe coopérative sait tisser ses institutions à partir de l'acte imprévisible et irréductible de l'un de ses sujets. Ce faisant, le groupe peut ne pas mourir de sclérose, contrairement au destin de bien des régions entières de nos sociétés (et quand il ne s'agit encore que de régions…).

C'est à tout cela que je repère, dans les classes coopératives de pédagogie institutionnelle, cette « dialectique négative de la culture » chère à Adorno : une praxis qui pro-pose aux Ahmed, Ali, Luigi… des structures, des lois, des lieux, des topoi, bref des noms communs, pour porter la singularité de leur nom propre. Il naît de cela des paroles par myriades qui en retour étoffent, critiquent, prennent au sérieux la vie de leur classe, et la rendent forcément plus solide face aux pressions de l'aliénation macrosociale. La praxis s'autodétermine par ce circuit qui se crée entre travail d'analyse institutionnelle et production sémiotique d'une culture. Sa précarité dans le champ social rendrait sa position impossible à tenir, sans cet édifice culturel en réélaboration permanente, sans cette substantielle communauté.

---

[93] Ce terme désigne les « querelles dignes du bac à sable », c'est-à-dire les histoires de petits, qui ne doivent pas « encombrer » le Conseil : le président prononce ce « mot-outil » et, sauf véritable opposition, on passe à un autre sujet. Mot-outil, mot utile… et donc forcément dangereux.

[94] Vasquez, Oury, *De la classe coopérative à la Pédagogie institutionnelle*, *op. cit.*, p.587.

Et cela, il est un sujet qui, singulier *primum inter pares*, le sait plus que quiconque. Je veux parler du premier qui désira tenir bon, le fondateur de la classe et de ses institutions, le bien nommé « instituteur[95] ».

C. Maîtrise et existence

> *C'est un des traits les plus fulgurants de l'intuition de Freud dans l'ordre du monde psychique qu'il ait saisi la valeur révélatoire de ces jeux d'occultation qui sont les premiers jeux de l'enfant. Tout le monde peut les voir et personne n'avait compris avant lui dans leur caractère itératif la répétition libératoire qu'y assume l'enfant de toute séparation ou sevrage en tant que tels.*
>
> *Grâce à lui nous pouvons les concevoir comme exprimant la première vibration de cette onde stationnaire de renoncements qui va scander l'histoire du développement psychique.*
>
> *Jacques Lacan*[96]

Le moins que l'on puisse dire, c'est que la « dénonciation » de Luigi n'épargne pas « la classe de Fernand Oury ». Or…

— *C'est très bien, Luigi.*

— *Qui veut être responsable d'Ahmed ?*

— *Ahmed, tu choisis.*

Trois phrases qui se révéleront efficaces. Est-ce si facile à dire ?

Cela paraît « naturel ». Nous nous défions de ce genre d'explication et croyons plus utile d'essayer de retrouver ce qui passe par la tête du maître confronté à la situation[97].

(…) L'intervention de Luigi peut être ressentie comme une série de claques. (…) Le maître doit répondre, et vite, sous peine de perdre la face et le contrôle de la situation. Ce n'est pas le moment de s'interroger, de réunir un colloque (…). Donc garder la tête froide[98]…

… Or l'idéal du moi est particulièrement fort chez cet enseignant qui se fait un devoir de faire de sa classe un milieu sain et désaliénant pour « le peuple libre des enfants ». On pourrait s'attendre de sa part à une réaction épidermique de défense, ne fût-ce que dans un premier temps. Ce serait oublier que, dans une praxis digne de ce nom, l'Idéal du moi demeure à sa place : il n'est pas une aliénation imaginaire de plus, mais un « point de voyance dans la structure » (Jean Oury), un repère dans la pratique. Et justement, c'est peut-être cela qui permet à Oury 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…

Lorsque l'éthique est présente, chaque parole, chaque réaction baigne dans une dimension de respect. Le respect, je le lis autant dans l'adresse de Luigi à Oury : « Ce que vous faites c'est dégueulasse », que dans l'accueil de ces paroles par l'instituteur, dont l'humour lui permet d'immédiatement répondre : « Tu m'intéresses… » Cette réaction émane d'un sens du sérieux et du précaire qui ne confond pas les registres, l'affectif (qui peut souffrir de la situation) et l'intelligence (qui peut au contraire y voir une source de progrès). C'est la qualité de la classe qui prime, car sous son règne, il y a la sécurité des sujets. Respecter le sujet, c'est parfois ne pas hésiter à malmener le moi, ici celui de l'enseignant. Un sens de l'humour et du respect entre deux praticiens, deux pairs d'une même loi, bien loin de l'ironie qui a marqué la relation de

---

[95] Et qui, aujourd'hui, est appelé « professeur des écoles ». On n'institue plus, on professe. *O tempora, o mores…*

[96] Jacques Lacan, « Propos sur la causalité psychique », *Écrits*, Paris, Seuil, 1966, rééd. « Points, t.1, p.186.

[97] « On voit immédiatement la hardiesse des hypothèses sous-jacentes : 1°) un instituteur pense ; 2°) il n'a pas conscience de ce qui se passe en quelques secondes dans sa tête. C'est le rôle du maître qui se trouve ici mis en question. "Vous n'avez pas à penser", dit Monsieur le directeur. "Nous ne sommes pas tous faits pour penser", écrit Durkheim. "Ajoutons que le maître, dans la classe, n'est qu'un maître, et n'a par conséquent presque jamais l'occasion de faire preuve de ces qualités humaines qui lui sont personnelles, qu'il n'apporte pas en classe." Roger Cousinet, dans *Le Rôle du maître*, évoque la "normalité"… » (Note de Vasquez et Oury)

[98] Vasquez, Oury, *De la classe coopérative à la Pédagogie institutionnelle*, *op. cit.*, p.584-585.

maître à disciple(s) depuis vingt-cinq siècles de transmission du savoir en Occident, et que Freinet avait désigné de « scolastique ». Dans une praxis, précisément, il n'y a de maître que s'il n'y a pas de disciples : il n'y a de maître que de langage, et il n'y a de sujet que libre[99], au nom de la loi. Car d'où parle Luigi ? De la loi[100].

L'instituteur en défaut

C'est vrai : en interrogeant Ahmed, je le fais taire. Luigi a raison, il était mieux placé que moi pour voir ce qui se passait.

Heureusement, je n'ai jamais accepté l'infaillibilité pontificale ; je peux me tromper et reconnaître mon erreur sans perdre la face. Parce que je travaille avec eux, les enfants savent bien que, comme eux, je tâtonne, je cherche, j'essaie : je fais ce que je peux. Ce qui me permet d'annoncer : « Ce que je fais en lecture ne me semble plus bien fameux » sans que la classe s'écroule. Ici, aucun problème[101].

Pour ne pas s'étonner de cela, peut-être faut-il revenir sur ce qu'est la maîtrise en pédagogie institutionnelle, et dont l'échange entre Oury et Luigi porte la trace de bout en bout. La seule maîtrise véritable, pédagogique ou autre, doit affronter le deuil d'une toute-puissance imaginaire, d'une croyance dans la perfection. Le maître en éducation sera fondé à reprendre Lacan, quand ce dernier définit la puissance comme résistance à la frustration[102]… Mais derrière la résistance à la frustration, c'est, plus fondamentalement, la dimension de la castration symbolique qui se révèle à l'œuvre : accepter de n'être ni pouvoir tout, pour accéder par-delà à la possibilité de faire « quelque chose », et de pouvoir devenir « quelque un ». Être, faire quoi ? Nul ne saura, hormis le sujet : l'existence vraie est ouverte… Mais la maîtrise ne vient que si ce manque quant à l'être est contrebalancé et repris dans l'acquisition d'un faire et d'un savoir : la résistance à la frustration n'est pas un ascétisme ni une soumission univoque. C'est une nécessité qu'impose la réalité quotidienne de la vie collective. Qu'à son occasion, quelque chose de plus profond, de l'ordre de la castration symbolique, soit à l'œuvre, voilà la dimension anthropologique profonde de l'action pédagogique, mais cela ne peut que demeurer sous-jacent, hors de toute emphase.

Résister est une expérience qui ne peut s'apprendre que dans l'affermissement d'une pratique, et dans le mouvement d'une praxis. Cela, tout praticien, enfant comme adulte, l'apprend et le découvre, au sein de ce milieu qui soutient l'effort de l'être dans le manque : pour cette raison, la véritable autorité scolaire ne revient ni à l'adulte, ni aux enfants, elle a pour fondement la classe. La classe est cette praxis qui n'appartient qu'à ses praticiens, mais qui pour eux constitue le fondement premier de leur puissance. Et symétriquement, ce lieu forcément singulier, concret, n'est jamais assuré d'exister tant que des sujets n'y sont pas venus chercher des raisons d'affronter l'épreuve de la réalité qui fait la loi, l'épreuve de la loi qui nous fait, imparfaits, des êtres qui grandissent. La mise en lumière de sa propre précarité — ou de celle de sa classe — peut ne pas faire plaisir à Oury, elle ne lui fait pas peur pour autant. Grandir, c'est affronter toujours la même chose : nos propres limites, que seule renouvelle et repousse notre croissance, toujours plus loin, ou plus profond…

Savoir encaisser ?…

---

[99] Cela ne signifie pas que la « discipline de navire » n'ait pas besoin de responsables à qui obéir, ni que le savoir et la culture à transmettre n'aient besoin de passeurs.

[100] C'est pour cela que Fernand ne va pas devenir disciple de Luigi, comme dans un carnaval scolaire vaguement taxé de « post-soixante-huitard » par ceux qui le raillent (sans trop savoir quoi mettre à la place, hormis la paresseuse nostalgie d'une école de la punition, qui n'a jamais sérieusement prouvé son efficacité), ou de « non-directif » par ceux qui le rêvent (mais qui sont généralement beaucoup moins nombreux, et bien vite, dès lors qu'ils ont tenté d'appliquer la non-directivité sans un minimum de règles et d'institutions). Loin de ces deux caricatures dont sont friands les observateurs extérieurs, toujours pléthore dès lors qu'il s'agit d'éducation, emplis de certitudes, quelles que soit la couleur idéologique de ce qui les rassure, la classe coopérative ne renverse pas la loi : elle la fonde structuralement par-delà les figures auxquelles chacun croit pouvoir la réduire.

[101] Vasquez, Oury, *De la classe coopérative à la Pédagogie institutionnelle*, *op. cit.*, p.586.

[102] Lacan qui, à la lecture de *De la classe coopérative à la Pédagogie institutionnelle*, avait confié : « J'ai rarement été aussi bien compris. »

Laissons de côté le vocabulaire. Que celui dont les oreilles chastes s'effarouchent change de métier[103]. Dès que des conflits et tensions se verbalisent, on peut s'attendre à des parlers drus.

En tant que responsable de la classe « qui a l'air bien comme ça », en tant qu'instituteur qui inhibe Ahmed et ne se rend pas compte de ce qu'il fait, je suis violemment et publiquement en cause. Or, la suite le démontre, je réagis correctement. Allons-nous parler des qualités du bon maître ?

… ou pouvoir encaisser ?

À qui s'adresse le discours de Luigi ? Au groupe, à tous, à moi aussi bien sûr. Mais à quel moment ma personne est-elle agressée, quand Luigi a-t-il contesté Fernand Oury ? Ce sont les actions, des fonctions, voire des institutions qui sont mises en cause. Pourquoi s'émouvoir ? Il est facile d'esquiver des coups qui ne me sont pas destinés : il suffit[104] de ne pas « coller » aux rôles, aux personnages[105].

Facile d'esquiver… si on l'a appris. Appris à ne pas confondre les statuts, les rôles et les fonctions. Fernand Oury est statutairement ceinture noire : adulte, il représente la Loi. Mais s'il se limitait à n'être que le reflet de « la loi du dehors », sa ceinture noire ne vaudrait que ce que vaut le statut de l'instituteur dans la hiérarchie du champ macrosocial : l'aliénation d'un simple exécutant. Où, en un simple exécutant, trouver de la maîtrise ? Au mieux, on aurait un bon technicien appliqué. Dans tout art martial, la seule maîtrise des techniques n'a jamais suffi à faire une ceinture noire. Il y faut autre chose. Qu'est-ce véritablement qu'une ceinture noire ?

Devenir ceinture noire en judo, c'est tout le contraire du fait d'atteindre la toute-puissance : c'est accéder à la puissance d'y renoncer[106]. Contrairement à une conception disciplinaire de l'apprentissage, c'est devenir le pur disciple d'une loi, et non d'un maître : c'est être le sujet de la loi, celle qui « fait la loi » aux maîtres eux-mêmes. Pour deux ceintures noires qui combattent, il n'y a ni vainqueur ni vaincu : chaque combat renforce un savoir commun, né de l'apprentissage intime et d'un déploiement des lois de l'art. Cette joie sans propriété s'achève en une unité victorieuse, bien qu'elle soit vécue selon deux modalités différentes par chacun des combattants. L'art commun, dans la participation de ses sujets, croît tel un pneuma. Et ce qui compte le plus entre l'écolier et l'instituteur, ce n'est pas Luigi ou Fernand, c'est la vie de leur classe.

L'arbre creux

« À voir comme ça, la classe ça paraît bien, mais au fond… »

Voilà une petite phrase fort désagréable à entendre. Surtout le 5 décembre, quand tout semble enfin mis en place, que les bandes sont devenues des équipes de travail, que le deuxième est en route, que le groupe s'harmonise, parle calmement et tend apparemment vers « l'autogestion ». Pour peu que je sois atteint de démocratisme sentimental, je vais me réjouir : victoire de la pédagogie institutionnelle ! Or voilà que Luigi parle. Je suis bien obligé de m'apercevoir que cet ordre n'est qu'illusion, façade et vraisemblablement pourriture.

Ainsi certains arbres de belle apparence sont minés de l'intérieur ; ainsi certaines amours que l'on croyait solides… Il est facile de prévoir la suite : remises en question, éclatement du groupe, tensions, conflits…

---

[103] « S'il n'est pas de taille à entendre sans frémir, qu'il cesse de se croire éducateur, qu'il fasse taire les Luigi : le "bon sens" et l'École lui donneront raison. A-t-on idée de laisser parler ceux qui ne savent pas s'exprimer avec distinction ! Qu'il s'élève et prenne du galon ! Devenu un respectable "Monsieur le…", il n'aura plus à accueillir que des "sentiments respectueux et dévoués"… » (Note de Vasquez et Oury)

[104] « Quand, d'une façon permanente, ces notions sont définies et précisées dans la pratique, il devient plus facile de se dégager. » (Note de Vasquez et Oury)

[105] Vasquez, Oury, *De la classe coopérative à la Pédagogie institutionnelle*, *op. cit.*, p.585-586.

[106] On le sait, techniquement, le ceinture noire de judo sait donner la mort ; mais pour cela, jamais un tel grade n'est donné à qui n'est pas capable de maîtriser cette force. Et c'est en cela qu'il y a une éthique, supérieure à toute technique.

> Regretter quoi ? La belle classe qui tournait rond n'était qu'une apparence ; cet ordre pourri ne se serait maintenu qu'au prix d'une plus grande pourriture dont j'aurais été responsable. Et j'aurais continué de parler de pédagogie institutionnelle[107] ! Merci, Luigi, d'avoir vu clair avant moi. Tout s'écroule ? C'est très bien ainsi. Reste à reconstruire autrement. « C'est très bien, Luigi[108]. »

Le grade de ceinture noire en comportement est un sommet à la hauteur infinie, un sommet d'infinitude : on n'est jamais ceinture noire une fois pour toutes. Être ceinture noire en comportement, c'est avoir suffisamment fait le deuil de sa toute-puissance pour que le progrès dans l'existence revienne en permanence à son épreuve comme au critère de toute expérience véritable : ce que j'affronte me fait-il grandir ? Si oui, de quel prix le payé-je ? Être ceinture noire, c'est se contrefoutre du tranchant des mots non limés de Luigi, et au contraire le remercier, ce vrai gentil d'une exigence féroce qui se soucie de la seule chose qui compte : que la classe malade guérisse, cesse d'être une pourriture et que sa terre gâtée redevienne aire de Loi. Être ceinture noire n'est pas se croire arrivé, ayant cessé de grandir, mais repérer les prochaines étapes optimales du grandissement : ni trop faciles, sinon on stagne, ni trop dures, en présumant de nos forces — et ne pas être trop surpris, mais reconnaissant, lorsqu'on nous remet face à la seule loi qui vaille : la loi de la réalité. *Moi-même ce que je fais en lecture avec Ahmed ne me semble plus bien fameux.* Être ceinture noire, c'est considérer le maintien en permanence de soi-même à cette limite, entre su et non sûr, comme la moindre des choses. C'est se maintenir en position d'embarras[109], à ce carrefour où l'angoisse nous indique la voie vers le vrai, c'est-à-dire l'inévitable de nous-même. Être ceinture noire, c'est voir l'affrontement comme un lieu d'interprétation : qui pointe nos manques présents, et la voie par où le chemin doit se poursuivre. Dans ces affrontements de grand, la peur du petit ceinture blanche n'a pas disparu : simplement, elle ne paralyse plus le ceinture noire. La peur n'est plus désintégratrice du moi, elle est réintégrée, dans son visage d'angoisse, à l'existence du sujet. Inséparablement, en grandissant, le sujet accroît sa force propre, mais aussi celle du Lieu symbolique dans lequel il se sent exister comme sujet. Et finalement, on n'est ceinture noire seulement que de quelque Lieu, que de quelque Loi. Au sein de ce même lieu, sous la loi d'un langage commun, c'est au moment du Conseil où Luigi entend qu'il est entendu, qu'il se voit confirmer par l'Autre[110] qu'il a eu raison de s'engager au nom de la Loi. Et c'est dans

---

[107] « Avouons aussi que je suis furieux de m'être laissé prendre au piège de la "classe institutionnelle". La mécanique avait bien fonctionné… au service d'une aristocratie d'anciens avec la complicité du maître soucieux d'harmonie, d'unité, d'ordre et de rendement ; une belle machine à intégrer les petits, à écraser les opposants, proprement, avec l'accord du Groupe… Le fin du fin du fascisme… » (Note de Vasquez et Oury)

[108] Vasquez, Oury, *De la classe coopérative à la Pédagogie institutionnelle*, *op. cit.*, p.586-587.

[109] Ce terme relève de la terminologie lacanienne, telle que la commente Michel Balat ; l'embarras désigne la position qu'occupe le sujet quant à son angoisse, de telle façon qu'il arrive à la travailler et à *l'articuler*. Cette place désigne la seule position d'articulation conceptuelle sérieuse : ni en proie à une angoisse massive, qui marque la déstructuration grave du discours, ni forclos à l'angoisse, et qui marque la croyance en la toute-puissance (illusoire) de notre discours hermétique à des éléments déconstructeurs et nécessaires. Cette position d'embarras, point d'existence profondément instable, ne se peut confondre avec le statut de ce que Lacan appelait, avec un mépris non feint, le « discours de l'universitaire ». La parole d'Oury, face à l'irruption de la crise institutionnelle dans la classe, montre à quel point cette attitude d'embarras exige, pour être maintenue au cœur de cette crise, une maîtrise réelle. Cette dernière est le refus de disjoindre la fermeté d'une analyse véritable, et la précarité de ses deux sources : la réalité (de la situation) et le réel (via les fantasmes, l'angoisse et le désir). Ne pas disjoindre ces dimensions les unes des autres n'est possible que si on les distingue, pour mieux les réarticuler : où l'on retrouve le projet symbolique par excellence. Cette exigence se traduit sur un autre registre : l'écriture des monographies.

[110] Est-il besoin de préciser que par Autre, je n'entends pas « Fernand Oury », l' « autre » de l'intercommunication, mais la figure de la Loi symbolique de la classe, irréductible à quelque personnalisation que ce soit ? C'est bien cette irréductibilité qui fait que la Loi peut être incarnée par tout un chacun, l'instituteur comme l'élève. Dans de nombreuses monographies, on voit bien que ce signe de l'autre n'émane souvent pas de l'enseignant, mais d'autres élèves, ou d'autres lieux (l'accueil du sujet par son métier, par la monnaie intérieure, etc.) et êtres de la classe (Mohamed qui « transfère » sur une pomme de la table d'exposition, Céline qui, mutique, se prend d'intérêt pour… une huître fossilisée, etc. : autant d'enfants qui, à ces occasions, entrent dans la classe). C'est à cette richesse d'identifications et d'investissements que sert, et que se reconnaît, un véritable milieu vivant, classe primaire ou non.

ce même Conseil, en provenance de ce même Autre, que Fernand trouve, en un même geste, et une illusion perdue, et la chance d'une rénovation.

Humour et courage : le point commun à ces deux valeurs est de témoigner d'un affrontement d'ordre éthique. Qu'y-a-t-il en jeu, chaque fois, sinon d'affronter une épreuve qui nous semble (et qui donc, à nos yeux, *est*) plus forte que nous ne pensons l'être nous-mêmes ? Savoir « faire avec » notre peur est un comportement de grand, quel que soit notre âge ou notre ceinture de comportement. Un peu de ceinture noire s'acquiert à chaque nouvelle étape franchie. Dans chaque nouvelle couleur, il se rajoutera toujours un peu de noir pour mener vers encore plus de maîtrise. Même le noir s'approfondit, jusqu'à devenir lumineux comme un outre-noir de Pierre Soulages. Chaque affrontement, aussi modeste soit-il en apparence, témoigne de ce que le sujet a affronté ce qui le dépasse. Je ne saurai trop insister sur l'enracinement ici, c'est-à-dire dans le précaire soutenu, de l'*épique* qui saisit quiconque se trouve en présence de toute vraie praxis. Et la classe primaire ou maternelle la plus humble fait précisément ressortir par contraste l'immensité du travail accompli par les sujets[111]. Les monographies d'enfants transmettent souvent cette émotion lorsqu'un sujet, soutenu par un milieu de confiance, voit croître sa puissance d'exister – ou ne pas décroître, ce qui, sur l'instant où s'affronte l'angoisse, revient à la même chose.

Mais ce travail, à la limite, se loge dès les premières inspirations, et ne s'éteint qu'avec le dernier souffle. Le travail, pour le petit ceinture rose en comportement — pas même blanche —, c'est d'arriver à déjà se tenir à peu près dans l'existence, et si possible à ne pas trop gêner les autres ; essayer de ranger quelques feuilles à dessin, permet déjà à certains enfants sujets à l'éparpillement de franchir un pas immense dans une dialectisation avec le monde. À l'autre bout du trajet, d'autres luttent avec leurs dernières braises aussi loin que, de quelque façon obscure au-dedans d'elles, fera sens encore l'effort de respirer. Porter l'être jusqu'à ce point décisif, à tout instant de l'existence, telle est la fonction de la structure et des entours. Il y a du strict travail à vivre. Respecter cela, tel est le sacré de toute praxis.

Ne pas céder sur son désir au-devant de la Mort : travail pur où l'Autre, à la présence décisive, ne décide de rien — car c'est depuis le sujet, et en lui seul, que *comme toujours*, cet instant se déclarera. Craindre est notre aube, dont même en plein midi la pupille emplie de soleil garde vive la trace. Autour de cela, quelque chose travaille, d'un crépuscule à l'autre. Être sujet au symbolique, apprendre sans cesse à renoncer, pour savoir, l'espace d'*un* instant, précis, « renoncer à renoncer », et témoigner alors en faveur de l'immortalité du désir — mais de lui seul[112]. C'est on ne peut plus absurde, on ne peut plus contingent. Précaire.

III. — PERSPECTIVES SECONDES

A. Monographie

> *À quoi servirait de dire maintenant que les pulsions de l'âge oral et anal se sont sublimées dans le langage, le travail et diverses productions ? que son attitude avec Simone semble indiquer que la résolution de l'Œdipe est en bonne voie ? etc. Une transcription a posteriori dans un langage plus ou moins psychanalytique offre moins d'intérêt que l'élaboration d'une hypothèse de travail que l'expérience vient confirmer ou infirmer*[113].

[111] Rien n'est plus éloquent, et émouvant, à cet égard, que la monographie écrite par Isabelle Robin, « Nicolas : du nourrisson à la grande section. La Pédagogie institutionnelle à l'école maternelle », qui vient au terme des *Essais de pédagogie institutionnelle*, *op. cit.*, p.357-403.

[112] Dans cette immortalité, un seul écho, mat et sans transcendance : l'éternel de Spinoza.

[113] Vasquez, Oury, *De la classe coopérative à la Pédagogie institutionnelle*, *op. cit.*, p.598, note.

« Si claire est l'eau de ces bassins qu'il faut se pencher longtemps au-dessus pour en voir la profondeur », disait Gide des *Caractères* de La Bruyère. À force d'insister sur le quotidien et l'universel dans la praxis, on finirait par croire qu'une praxis, ça va de soi, et qu'on en rencontre tous les jours, au coin de la rue. Une praxis peut naître en effet au coin de la plus ordinaire des rues, mais pas à n'importe quelle condition. En fait, ces classes sont *impensables*, au sens profond du terme, sans un appareillage conceptuel adéquat. Sans lui, la pédagogie en resterait à des considérations générales et isolées, donc impertinentes. Cet appareillage conceptuel existe, mais il faut ne pas marchander ce qui en fait la valeur. Il est proposé, ouvert à la critique, par les enseignants ; mais il ne pourrait naître ailleurs que de la classe[114].

> *« Ce que vous racontez là est banal, c'est ma vie quotidienne. Des Guillaume, des Monique, j'en ai eu combien dans ma classe ! Pourquoi raconter cela ? »*
>
> *C'est justement là l'intérêt, théorique et pratique, de l'affaire : la banalité de ces « cas exceptionnels ». Si, dans certains milieux, l'exceptionnel devient quotidien, banal, inintéressant, n'est-il pas utile de signaler le fait et de chercher à comprendre ?*
>
> *Nous savons bien, et nous en réjouissons, qu'un peu partout des camarades parviennent à tirer d'affaire des enfants en difficulté, sans trop savoir comment. C'est ce retard de la théorie sur la pratique qui nous paraît regrettable. Les monographies pourraient être un moyen d'approche ; mais les instituteurs qui innovent manquent d'ordinaire de loisirs et les directeurs de communautés d'enfants sont, nous dit-on, « trop modestes, trop discrets, trop occupés ». Nous souhaitons que les humbles, les modestes, les discrets aient la possibilité de dire ce qu'ils font et parlent sans trop s'inquiéter : ce sera exceptionnel et banal, trop long et allusif : « Quoi que vous fassiez, vous ferez mal », dit Freud. En 1970, nous répétons : « Faites des monographies et publiez-les où vous voudrez[115]. »*

La maîtrise n'existe pas dans la seule observation, mais dans la praxis, et dans le circuit qui réintègre en elle le regard critique, d'analyse institutionnelle, porté sur elle… À notre tour de savoir lire une monographie d'écolier, « sans doute le seul langage possible en pédagogie », comme l'avait dit Jacques Lacan à Fernand Oury.

On croit souvent que lire une monographie est chose facile, rapide, car ce sont généralement des textes fluides et clairs. Tout à l'inverse, une monographie témoigne d'un art de lire autant, sinon plus, que d'un art d'écrire : art de lire la classe, art de lire son propre investissement, art de lire enfin les monographies des autres, de savoir y déceler tout ce qui est connoté, en contrebande à un récit polyphonique, s'y dit et s'y entend, et qui ne pourrait pas être communiqué autrement. Et que seul un souci partagé permet d'entendre sur son exacte fréquence, en-deçà des mots. D'où le fait qu'on ne cesse jamais de relire une monographie, non seulement parce que ça nous fait du bien, mais par utilité, parce qu'il est impossible d'y

---

[114] Cela ne signifie pas que sa position se ferme aux discours extérieurs, mais seulement que le dialogue entre les différentes praxis, pédagogique, formatrice et scientifique, ne peut se faire sans le respect d'une véritable éthique des relations entre ces praxis. Cela demanderait tout autant que les praxis formatrice et scientifique soient véritablement ouvertes au constat que les pédagogues enseignants ont aussi leur mot à dire sur ce qu'est la formation, et sur ce que valent, dans la logique de la praxis pédagogique, les sciences anthropologiques qui éclairent la complexité de la vie des classes. Et qu'ils n'ont pas seulement à faire figure de souris de laboratoire et d'exécutants au bon sens aiguisé. De ce point de vue épistémologique, ma propre enquête sémiotique a beau ne pas être pédagogique et être hétérogène au champ éducatif, elle ne porte pas moins quelque trace de cette hétérodoxie de la pédagogie institutionnelle : tout enquêteur enrichit sa vision du monde des concepts dont il a croisé les auteurs et expérimenté l'existence vive ; tout praticien utilise les outils que d'autres praticiens lui ont fournis. Tout chercheur, didacticien ou non, qui renierait une telle proximité avec l'enseignant qui l'a accueilli dans sa classe, ou qui rejetterait, encore plus radicalement, cet enseignant et les enfants de son protocole d'étude (en les « objectivant » et en les coupant de toute sa phase d'élaboration), se mettrait d'emblée dans une position théorique faussée. Mais, pire, un tel chercheur se poserait dans un déni éthique des sujets de cet enseignant et des enfants. Sa démarche ne serait qu'une illustration des stratégies socioprofessionnelles que Bourdieu a suffisamment mises à jour dans sa théorie des champs. Il n'est pas moins évident qu'il s'agit d'une tentation fortement présente dans la littérature de recherche et dans les sciences de l'éducation.

[115] Vasquez, Oury, *De la classe coopérative à la Pédagogie institutionnelle*, *op. cit.*, p.573-574.

tout voir en une fois, de même que l'atomium de la classe est « invisible » d'un point de vue unique, tant dans l'espace que dans le temps.

L'art d'écrire une monographie a souvent fait croire qu'il s'agissait de « bien écrire », et que cela pouvait même inhiber des enseignants, débutants ou non. S'il en était ainsi, ce serait comme réduire l'expression libre à savoir écrire un *joli* texte libre : que resterait-il alors du sujet, et surtout de son respect ? Comme toute pratique, écrire (sur) sa classe s'apprend, se partage et se travaille, et se transmet, au fil du temps.

> À partir des documents recueillis par un maître et des explications qu'il propose, un groupe, délivré de toute hiérarchie, discute. Des associations libres de chacun, des critiques, naissent des hypothèses. Collectivement, nous essayons de donner sens à l'événement. Le « groupe-monographie », fermé, cinq à huit personnes, rappelle la mise au point du texte libre (…) un groupe d'analyse et de travail centré sur une production précise. S'il est indispensable d'éliminer les résistances, il est risqué de toucher sans précautions aux défenses personnelles des sujets en cause. Pas plus que les enfants, les instituteurs ne nous paraissent devoir être considérés comme du matériel d'expérimentation. Nous savons que certaines de nos monographies auraient pu être davantage « fouillées »[116].

De ce texte important et dense, il faut déplier quelques plans de lecture. Pour commencer, voici en substance ce qu'une enseignante et un enseignant m'ont dit, après m'avoir raconté longuement comment eux-mêmes ont écrit leurs monographies, après des années de pratique de classe, d'écriture, de stages de formation, de lectures :

> On ne décide pas que l'on va écrire une monographie : ça pousse comme une herbe, là où personne ne l'a plantée, inconsciemment. Une monographie, à propos de tel phénomène observé, de tel enfant, de tel groupe, ça s'écrit d'abord sans stylo, dans sa tête, et en en parlant avec les copains. Ça s'élabore dans l'arrière-boutique, à coup de fantasme, d'associations d'idées qui viennent sans qu'on les convoque. Puis viennent les discussions, où l'intrication des traces du sujet dans le réseau des premières interprétations « immédiates » se tissent dans la construction progressive d'hypothèses de travail, de confrontation avec les documents collectés, avec les souvenirs et associations qui viennent aux uns et aux autres… Et surtout avec, entre temps, le retour dans le quotidien de la classe qui ne te laisse jamais souffler. La rédaction proprement dite, ça ne vient que dans un second temps et ce n'est pas le plus important : si on veut aller directement à cette étape, ça devient un atelier d'écriture. Et c'est foutu.

La profondeur et la richesse du texte final ne sont que le signe de tout le processus d'analyse, de maturation, d'élaboration collective. Un signe complet, étoffé, pleinement déployé, Peirce dirait : un « interprétant final ». Mais comme tout signe qui se respecte, ce signe engendre de nouvelles élaborations, de nouvelles pratiques. L'interprétant n'est pas si final qu'on le croirait, il ne clôt pas le texte monographique sur lui-même, il ne conclut rien : il ne fait que boucler temporairement le trajet qui a mené de la contingence de la quotidienneté à son analyse institutionnelle faite récit théorique. Moyennant quoi, la monographie peut jouer son plein rôle d'interprétant, au sens lacanien du terme : déchaîner la vérité.

Où ce déchaînement peut-il intervenir ? Là où ce qui s'est élaboré a des chances d'être efficace pour qu'y circule le sujet, toujours dans la négativité et sans qu'on cherche à le « comprendre[117] » : dans la classe de

---

[116] Vasquez, Oury, *ibid.*, p.567, note 2.

[117] « Mieux vaut savoir que la « compréhension » est souvent une conduite de défense : je comprends ce que je veux comprendre (en laissant soigneusement de côté ce qui pour moi risquerait de faire problème) et je fais taire par une affirmation rassurante : « Gamins, je vous ai compris »… Pourquoi me défendre de Luigi ?

Chaque spécialiste est capable de donner d'un phénomène complexe et surdéterminé une « explication » convaincante, claire, logique et souvent vraie. Nous avons déjà dit qu'il s'agit d'éclairages, d'hypothèse, de modes d'approche et non de Vérité. » (Vasquez, Oury, *De la classe coopérative à la Pédagogie institutionnelle*, *op. cit.*, p.598, notes 36 et 37.) La Vérité dont se défient Vasquez et Oury est celle que l'on croit détenir et pouvoir énoncer à propos

l'enseignant qui signe la monographie, mais aussi dans d'autres classes, celles des collègues, et puis celles des autres, qui sait, plus tard, ailleurs. C'est ce « plus tard » qui rend toujours lisibles aujourd'hui « Luigi et Ahmed » et des dizaines d'autres monographies, écrites pour certaines il y a déjà plus de cinquante ans. La paradoxale permanence des praxis nous offre leur filet pour que nous ne laissions rien fuir de ce constat consigné, abrogé peut-être (à tel moment, à tel endroit du champ macrosocial qui « reprend ses droits » en écrasant ceux des sujets), mais pas sans valeur pour autant, que quelque chose a bien eu lieu grâce à telle machine-classe. Et qu'il ne suffit pas de tirer les conséquences macrosociales quant à l'avenir d'une praxis, qui peut disparaître du jour au lendemain, pour épuiser ce qu'il en est de son devenir, lequel peut très bien ressurgir ailleurs, plus tard. L'hétérogénéité de la logique des praxis ne se constitue pas seulement par rapport à l'espace de la logique macrosociale, elle s'impose aussi à l'encontre de ses chronologies établies[118]. L'écriture monographique est une praxis, elle est une institution parmi les autres (échanges entre classes, rencontres régulières de praticiens en petits groupes géographiques, stages de formation…) dans l'atomium de la pédagogie institutionnelle. Et comme toute praxis, elle existe à un régime propre.

Pour vraiment réaliser cela, encore faut-il nous-mêmes savoir *lire* à régime praxique[119]. Une même vision du monde court à travers l'écoute fine de la réalité de la classe, bien en-deçà des seules choses qui se voient, dans ce qui se devine dans la sous-jacence des comportements, des productions et des échanges, jusqu'à sa transmission en une écriture qui conserve la même éthique : sans l'existence de ce circuit, écrire une monographie n'aurait pas de sens ; et, s'il faut un critérium pour jauger la valeur d' « écriture » d'un texte monographique, c'est dans son efficacité technique, analytique, mais aussi identificatoire, qu'il faut à mon sens le trouver. Ce qui implique que, comme pour toute praxis, comme pour tout texte libre, seul un sujet, ou un groupe de sujets, peut écrire une telle monographie et l'entendre. Or il n'y a pas de présence au rabais pour le sujet. « L'exigence est un honneur » : cet adage a été rapporté plus haut, fondateur des ceintures de comportement et du sens que prend l'effort pour surmonter les frustrations et les épreuves que demande à l'enfant son désir de grandir. Après avoir vu Fernand Oury « encaisser » la crise provoquée par Luigi, on comprend qu'un tel adage s'adresse aussi aux adultes. À tout être, en fait. On peut commencer

---

de son objet. Il ne s'agit évidemment pas de la vérité dont il a déjà été question jusqu'à présent dans ces notes comme dans le texte.

[118] « Luigi et Ahmed », toujours lisible ? Oui, mais, bien évidemment, avec toutes les précautions qui s'imposent. La société actuelle n'est plus celle des années 60, les cadres dans lesquels peut se décider la marge de liberté laissée à l'enseignant et aux enfants pour faire correctement leur métier ne sont plus les mêmes. L'âge de Luigi, Ahmed et les autres, la possibilité de garder plusieurs années une même classe d'enfants, etc. : autant de facteurs que le quadrillage du champ éducatif tend à nouveau à rendre impossible. Les lois macrosociales peuvent effectivement écraser en une seconde toutes les conditions qui, à un moment donné, avaient rendu possible l'advenue d'une praxis… On pourrait donc s'arrêter là, et en conclure que ces livres, bien qu'intéressants à titre de documents historiques, sont « datés » — comme l'est l'immense majorité des productions du champ éducatif après quelques années de conformation aux modes ministérielles et innovations dominantes à leur époque. Néanmoins, les scrupules que je viens d'énoncer sur une lecture actuelle d'une monographie ancienne, et que les enseignants de pédagogie institutionnelle ne manquent pas de toujours souligner, n'entament pas l'efficacité des outils, des repères, des types de réaction que peuvent y puiser les praticiens. L'utilisation et les références aux livres existants, dans les discussions autant que dans les nouveaux écrits, témoigne de cette permanence par-delà la chronologie habituelle, de la relation de confiance qu'entretiennent toujours les enseignants, ceux du moins avec qui j'ai travaillé, avec la pertinence de leur patrimoine théorique et pratique.

[119] À lire de nombreux textes sur la pédagogie institutionnelle, fussent-ils élogieux ou de grande valeur par ailleurs, c'est l'une des carences les plus récurrentes que l'on observe dans ce qui, de l'ethos de la pédagogie institutionnelle, se répand dans le champ éducatif et, il faut bien le dire, assez souvent se dilue… Comme l'a souvent dit Jean Oury, cet ethos, cette irréductibilité qui rend inapprivoisable la pédagogie ou la psychothérapie institutionnelles par une quelconque doxa, ce n'est pas une question de contenu théorique ni de positionnement idéologique, mais de structure de pensée. Dans mes termes, cela rejoint, sans s'y limiter, la distinction entre le régime praxique du discours de la pédagogie institutionnelle, et ce même discours déployé à régime macrosocial. Dit autrement, la pédagogie institutionnelle telle que j'ai décidé ici de m'y référer désigne une position subversive, et non contestataire, par rapport à la doxa éducative.

ceinture blanche en écriture de monographie, comme partout. Mais assurément, on ne peut être ceinture noire en pédagogie institutionnelle sans en passer par l'acquisition de ce regard, de cette écoute et de cette parole.

Peut-être comprend-on mieux, aussi, pourquoi l'éthique est la même, que l'on parle dans la classe, ou en dehors d'elle. J'en veux pour preuve cette définition du texte libre déjà citée en note : aucun mot n'est de trop si l'on veut, au même instant, distinguer, dans le corpus de la littérature pédagogique, le texte libre monographique et par-delà les livres de pédagogie institutionnelle.

> 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 lire en attendant d'avoir l'occasion d'écrire (…). 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). Même s'il ne recouvre pas tout le champ de l'écrit, le texte libre est un outil irremplaçable d'apprentissage de l'écriture. Les différentes techniques d'écriture, à l'honneur aujourd'hui, peuvent l'enrichir mais pas le remplacer, car c'est aussi un outil de la parole (…). C'est une démarche, une structure, une forme (…). Cette parole, (…) c'est elle qu'on accueille au Choix de textes (…) [qui] ne peut être situé que si l'on considère (…) « l'atomium ». L'accueil et le choix opéré par le groupe sont une première socialisation de cette pensée singulière, socialisation reprise et amplifiée par la mise au point du texte, son impression et la diffusion du journal. Le texte libre est le point de départ d'une véritable production culturelle[120].

Texte libre d'enfant ou monographie, qu'une telle approche puisse, dans un même regard, embrasser deux niveaux de création écrite : il n'est pas de plus évidente affirmation en faveur d'une immanence radicale des praxis : une praxis n'est jamais la supérieure hiérarchique ou intellectuelle d'une autre, et la rencontre entre deux praxis, c'est encore une praxis. Que les praticiens soient des enfants ou des adultes, cela au fond ne joue pas tant que le fait qu'ils soient des praticiens qui tentent de tirer de leur action une théorie, sous la forme d'une analyse. Il n'est pas de plus forte affirmation, non plus, en faveur d'une infinitude, d'une ouverture radicale du destin des praxis.

> Il y a tout cela dans les sarcasmes [de Fernand Oury][121] comme dans les monographies, et bien d'autres choses encore. Mais l'important reste de situer toujours ce sans quoi la pédagogie institutionnelle ne peut exister dans les faits. Contrairement à ce qu'une lecture superficielle pourrait laisser croire, Fernand Oury ne nous a pas légué un style, mais un langage, une forme : la

---

[120] René Laffitte et le groupe AVPI, *Mémento de pédagogie institutionnelle. op. cit.*, p.41-42.

[121] Cette citation est extraite d'un texte intitulé « Les sarcasmes de Fernand Oury. Un héritage d'instituteur ». Il s'agit du *finale* des *Essais de pédagogie institutionnelle* (*op. cit.*). En contrepoint à douze monographies d'enfant, on a presque autant de textes se voulant comme des commentaires, mais qui ne sont ni un cours, ni un résumé qui ravaleraient la monographie au seul statut d'exemple. Chaque commentaire est écrit comme un retour dans l'atomium propre de la monographie, il la prolonge et la replie, la déploie et la réinterprète. Un retour lui aussi singulier, comme une monographie de l'écriture des monographies, l'analyse institutionnelle de la praxis monographique qui n'en dit pas le dernier mot, mais en reconfigure le discours. « Les sarcasmes » joue à cet égard la fonction d'un « art de lire », c'est-à-dire d'un « art poétique » au sens classique du terme. Sous les traits apparemment superficiels et pittoresques du discours d'Oury, fréquemment rapportés à son caractère, ce texte réaffirme toute la vision du monde, de la classe, et de l'aliénation politique qui le sous-tendent. C'est cette vision, cet ethos, qui rendent les fameux sarcasmes du pédagogue (et dont les citations extraites de « Luigi et Ahmed » auront déjà donné quelque idée…) irréductibles à des fleurs de rhétorique, aussi intempestives soient-elles, ou zonardes (Oury a grandi à La Garenne-Colombe, dans la banlieue ouvrière parisienne, près de la Zone qui séparait Paris et ses alentours). Et à travers ces sarcasmes, tout aussi irréductible se révèle *sa* pédagogie institutionnelle aux tentantes tentatives d'aseptisation, de lissage et de généralisation.

monographie d'écolier. Si nous préférons nous aliéner dans celle-ci plutôt que dans telle autre, c'est qu'il se trouve qu'elle donne la parole aux instituteurs que nous sommes[122].

B. Contemporains

Mais l'important reste de situer toujours ce sans quoi la pédagogie institutionnelle ne peut exister dans les faits, précise la dernière citation. Renversons, et regardons ce qui dans les faits, sans l'existence d'un régime praxique, ne pourrait plus vivre, à peine survivre. Au risque que les praticiens de pédagogie institutionnelle me reprochent sarcastiquement d'« élever le débat[123] », je tiens à présent à insister sur quelques perspectives dont le tracé, sinon, demeurerait peut-être non perçu. Loin d'écraser la réalité de la praxis des classes sous de grands principes, il s'agit d'y repérer quelques points de fuite. Ces lignes et points, comme dans un tableau classique, n'ont pas à être plus visibles que le sujet lui-même, et pourtant ils président à la composition d'un tel complexe de formes, de signes et de vies. A ceci près, que les élèves et l'enseignant ne sont pas seulement les êtres qui composent un tel tableau, ils en sont aussi les auteurs. Cette autorité, dans le champ éducatif, ils sont *les seuls* à pouvoir la revendiquer avec sérieux.

Ma proposition, de parler d'un « régime praxique », ne fait qu'accompagner cette prise de position. Le propre du régime praxique, c'est que si, dans une situation, du sujet n'est pas là pour toujours assurer à la structure de ne pas se figer, alors cette situation, de praxis, régresse instantanément à régime macrosocial. Et par là même, se referme un terrain où certaines valeurs pouvaient trouver un environnement bien plus riche et nourricier que dans les friches des mégamachines sociales. Le sujet perd la main : il ne disparaît pas, mais la logique singulière qui, seule, l'accompagne et l'étaye, ne guide plus le cours des choses.

Au cœur de ce « simple niveau » de la vie de la classe de Fernand Oury, d'Ahmed, de Luigi et des autres, l'enjeu est clair : l'articulation d'un ordre symbolique dans la quotidienneté de nos praxis. Or cet enjeu est profondément plongé dans les crises de notre civilisation. « Déréguler » est la doxa économique, politique et sociale qui ne cesse de régner toujours plus sur nos sociétés. Or, déréguler, c'est tout l'inverse de désaliéner : ce n'est même pas supprimer des règles, car cela s'accommode au contraire très bien de règlements[124]. Déréguler, c'est supprimer la fonction de régulation, dont le rôle est d'assurer l'existence de limites éthiques à ne pas franchir ; limites que seule une conscience humaine peut poser, car une mécanique aveugle seulement gérée par des indicateurs comptables, mercantiles ou hiérarchiques, aura toujours tendance à repousser de telles limites au nom du seul rendement ou de la seule fonctionnalité — repousser, c'est-à-dire abolir. À proprement parler, franchir cette limite, c'est en bout de course ébranler la possibilité d'existence de la loi symbolique. Sans régulation, deux voies se proposent à nous. Celle de la suppression de l'échangeur universel des échanges, et de la fonction anthropologique initiale de la monnaie, dans la classe coopérative comme dans n'importe quel groupe humain. Dans l'histoire contemporaine, et à l'échelle de masse d'un pays entier, cela a mené à la régression en-deçà des interdits fondateurs du règne humain — voir les Khmers rouges… Seconde option, plus subtile et aujourd'hui toute-puissante : la liberté totale de circulation des marchandises produites et des capitaux, qui équivaut de fait à la marchandisation des hommes, à leur parquement et à la disparition de leur liberté de circulation. Dans les deux cas, la domination pure et simple des plus puissants, une fois qu'est devenu leur la propriété de la valeur (et tout particulièrement de la valeur de telle ou telle terre où vivre si possible heureux, en tout cas ne pas mourir trop facilement…), qui devait au contraire n'appartenir à personne, si l'on voulait assurer le bon fonctionnement de l'ensemble des échanges entre tous. Face à ce désastre, il est crucial de maintenir les institutions assurant l'autre Liberté, celle des êtres, des peuples et des nations. Lacordaire est

[122] René Laffitte et le groupe AVPI, *Essais de pédagogie institutionnelle*, *op. cit.*, p.429.

[123] « Il est de salubrité publique de ne surtout pas élever le débat » : un autre sarcasme issu, fort probablement, de leur longue expérience de la prise de parole au sein du champ éducatif…

[124] Rappelons par exemple que l'ensemble des accords de l'OMC, ce temple de la « concurrence libre et non faussée » que l'analyste politique et économique Raoul Marc Jennar n'hésite pas à qualifier d'« organisation la plus puissante du monde », fait vingt-deux mille cinq cents pages…

là pour nous rappeler qu'entre le faible et le fort, c'est la liberté qui opprime, et la loi qui protège. L'être de la valeur réside dans l'être-ensemble, dans le respect des singularités qui créent, construisent et défendent la communauté. La Loi, c'est l'irréductibilité de la valeur à *une seule chose*. Sans communauté pour la reconnaître et la faire vivre, une valeur *n'est rien* ; mais sans une part sacrée en elle, exclue de tout échange, nul échange à terme n'est possible.

Notre sacré, c'est la singularité humaine. Car c'est d'elle seule qu'une communauté peut tirer ce qui lui assurera d'être, justement, humaine — et singulière.

De cela, un petit garçon courageux, dans un milieu qui s'est montré digne de sa confiance, nous a livré un *exemple*, être historique concret devenu figure transmissible d'un discours. Il y a de cela bientôt cinquante ans, et, quel que soit notre âge, nous lui en sommes encore reconnaissants, anachroniquement, farouchement. Cela fait de quelques-uns d'entre nous des contemporains de Luigi.

Puissions-nous le rester.

Annexes

Deux institutions, une inactualité

I. CEINTURES DE COULEUR

L'institution de ces ceintures constitue, avec le Conseil de coopérative, la charpente des institutions de la classe. Le recours à l'outil des ceintures est comparable, dans leur fonctionnement, aux ceintures des arts martiaux : elles sanctionnent les progrès à la fois techniques — ce sont les ceintures « de niveaux » — et de maturité — ce sont les ceintures « de comportement » des enfants. Le grade de ceinture noire en comportement (et bien sûr dans les différentes compétences techniques) est d'office représenté par l'adulte, garant de loi sociale et de la maîtrise. Il faut bien distinguer les ceintures de comportement des autres ceintures, qui concernent les « classes de niveaux » d'apprentissage. Ces dernières sont essentiellement techniques, et renvoient à des degrés de maîtrise des apprentissages. Les ceintures de comportement concernent, elles, tout autre chose :

> Jugés, classés, comparés depuis l'enfance, les adultes que nous sommes censés être ne comprennent pas d'emblée qu'il ne s'agit pas ici de définir un hypothétique développement de la personne. Pas question non plus de s'occuper de la « personnalité ». Il s'agit seulement de matérialiser la position provisoire de chacun par rapport aux exigences de la mini-société coopérative. De Christian, plutôt schizoïde, ou de Marco, extraverti, plutôt paranoïde [deux « petits », « blancs »], le groupe ne perçoit et ne s'occupe que de deux choses : ils ont tous les deux la fâcheuse habitude d'oublier systématiquement leur métier… et dès qu'ils sont seuls, ils sont capables de jouer avec le White-Spirit et les allumettes[125]…

Les ceintures doivent surtout ne pas se transformer en normes conformant les enfants : on retomberait dans ce que refuse la pédagogie institutionnelle, c'est-à-dire « l'adaptation » de l'enfant à ce qu'on attend de lui, au détriment du sujet. C'est pourquoi elles s'en tiennent, dans leur définition, à définir l'ampleur du trio indissociable de libertés, de pouvoirs et de responsabilités à laquelle les capacités de chaque enfant lui donnent accès. Ces capacités sont entérinées lors du conseil, et le passage à une ceinture de comportement supérieure est d'abord proposé à l'essai, avant d'être définitivement inscrit sur le tableau des ceintures : il s'agit d'une chose sérieuse, et on ne rétrograde jamais de ceinture, aussi peu qu'en judo, aussi peu qu'on régresse comme un linge qui rétrécit. D'où l'assurance que peut avoir Fernand Oury, quand il rapporte que, dans sa classe,

> si l'attitude générale du groupe vis-à-vis de chacun est précisée, le petit Florent pourra, sans provoquer de réactions, se promener dans la classe, jouer avec l'eau, parler à la tourterelle, perdre de l'argent, dessiner au tableau quand il en a envie, comme un petit bonhomme de 4, 5 ans. Il est « blanc ». Il est inutile pour le moment qu'il demande à diriger une équipe, qu'il se propose pour aller à la gare ou pour tenir les comptes. Il participe aux sorties-enquêtes… s'il accepte d'obéir à un « bleu » qui le prend en charge. Ainsi pourrons-nous en toute sécurité aller visiter les écluses… Un « vert » circule dans l'école et va porter des textes imprimés commandés par le cours élémentaire. Un groupe de « bleus » va proposer à la maternelle voisine un spectacle de marionnettes. Le maître est tranquille : avec ceux-là, rien de fâcheux ne peut arriver[126].

Dans les cas où, et les adultes aussi connaissent cela, un enfant traverse une période difficile, connaît des régressions liées à un mal-être, il existe des institutions qui lui permettent de se mettre « à l'écart » de ses statuts habituels — c'est ce que les enseignants appellent le « statut R ». Je ne fais qu'indiquer cet aspect, et ne puis le développer. Il importe surtout de comprendre que ces ceintures sont tout sauf des certificats de « bons élèves » : dans la suite de cette étude, la réaction de Luigi, mais aussi celle de Fernand Oury en témoigneront. Enfin, les ceintures sont probablement, et de façon moins remarquée, la clé de voûte du dispositif sémiotique, thérapeutique et éducatif de la classe de pédagogie institutionnelle : elles permettent

[125] René Laffitte et le groupe VPI, *Mémento de pédagogie institutionnelle*, *op. cit.*, p.207.
[126] Vasquez, Oury, *De la classe coopérative à la Pédagogie institutionnelle*, *op. cit.*, p.414.

de repérer ce qui de l'enfant s'inscrit dans le tissu de la culture de la classe, de façon discrète, « automatique » et donc sans aucun risque d'ingérence dans la sphère de son intimité. On ne fera pas de « chantage au grandissement » : si un petit veut rester petit, c'est son affaire. Moyennant quoi, si la « machine sémiotique » de la classe fonctionne correctement, l'enfant trouvera tout, outils et raisons, pour grandir. Cette rencontre du sémiotique et du machinique ne va cesser de nous accompagner, et nous retrouverons ces fameuses ceintures de comportement par la suite : grâce à elle, Luigi pourra rentrer dans la communauté de la classe et ne pas rester isolé dans son acte de bravoure. Il le pourra singulièrement, et en cela connaîtra la même chance que beaucoup d'autres enfants « en marge ». Nombre de monographies montrent à quel point les ceintures de comportement ont été un outil capital dont les enfants s'emparent le long de leur chemin existentiel, en des moments où reprend sens pour eux le fait de grandir et de devenir autonome. La présentation la plus complète, techniquement et théoriquement, de cette institution cruciale se trouve dans les *Essais de pédagogie institutionnelle*[127].

II. MONNAIE INTÉRIEURE

Il existe, dans les classes où j'ai été accueilli, une monnaie intérieure. C'est l'une des institutions les plus importantes, sur le plan pédagogique, et même sur le plan thérapeutique. Est fixé par décision, et discutable au Conseil ce qui est payé (l'effort produisant une valeur sociale : travailler ses apprentissages, aider la classe, oser affronter ce qui nous fait grandir, etc.), ce qui ne l'est pas (les productions libres), ce qui l'est au rabais (ce qui est mal fait, ou négligemment). « Mais l'égalité, ici, serait une injustice. Du fait de l'hétérogénéité des niveaux de compétence, les capacités de productions sont très diverses. Il suffirait de payer 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[128]. » L'effort est rémunéré : pour une même tâche, les grands, ceux qui ont une ceinture de niveau plus élevée, sont moins payés que les petits, qui ont une ceinture de niveau plus faible. « 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 ». » (*ibid.*) D'où cette remarque, au final : « 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[129]. » Enfin, et surtout, la monnaie « neutralise » les interrelations, elle les pacifie (*payer* a pour origine étymologique *pacare*, comme le rappelle Francis Imbert[130]. Cette neutralité permet à des enfants de renouer avec la valeur, et la dynamique d'investissement dont les déficiences, chez certains, bloquent un développement : c'est la fonction que les pédagogues institutionnels appellent « paye thérapeutique ». À travers ce très bref aperçu de tout ce que signifie la monnaie intérieure dans le tissu institutionnel de la classe, on le voit, c'est à la dimension symbolique qu'il faut la rattacher, et non à l'imaginaire veau d'or. C'est une institution des plus incomprises. Pourtant la question de l'argent est fondamentale, et il faut dépasser les images idéologiques, positives ou négatives, que colportent cette institution et ce tabou majeur. L'institution de la monnaie intérieure doit elle aussi être traitée à un niveau directement anthropologique, là où l'argent remplit la fonction d'échangeur universel, dont a besoin tout groupe humain. En effet, un groupe ne peut donner de valeur au monde, aux choses, aux échanges, que s'il est possible de s'entendre sur une échelle de ces valeurs. Plus particulièrement, qui dit organisation d'un

[127] Laffitte et le groupe AVPI, *Essais de pédagogie institutionnelle*, *op. cit.*, p. 239-259.
[128] René Laffitte, *Une Journée dans une classe coopérative*, Paris, Syros, 1985, rééd. Vigneux, Matrice, 1995, 86.
[129] *Op. cit.*, p.84.
[130] Francis Imbert et le GRPI, *Médiations, institutions et lois dans la classe*, Paris, ESF, Pédagogie, 1994.

milieu d'échanges interhumains dit forcément instauration d'un étalon qui joue le rôle d'un échangeur accepté par tous, et fonde ainsi, aux yeux de la communauté, la possibilité d'une valeur accessible par toute production, tout objet, toute attitude et tout acte. Reste à réguler avec éthique un tel circuit d'échanges : le fondement de cette communauté ne réduit pas le phénomène de la valeur à la seule valeur monétaire, marchandable ou imposable de façon inique ; d'où le fait que, dans la classe institutionnelle, l'argent n'est pas immédiatement confisqué par ses détenteurs, comme un outil de domination par la force, au détriment de ceux qui se retrouveraient, tout à la fois, et pauvres, et faibles.

III. D'UNE HISTOIRE DES IDÉES À RÉGIME PRAXIQUE. QUELQUES POSITIONS, UNE OUVERTURE

Un langage, une forme : la monographie d'écolier. Si nous préférons nous aliéner dans celle-ci plutôt que dans telle autre, c'est qu'il se trouve qu'elle donne la parole aux instituteurs que nous sommes[131].

Cette parole, déjà rapportée ci-dessus (cf. *supra*, p.63) doit être mise à sa juste hauteur épistémologique : celle d'une source d'où naît un régime théorique propre, régi par une logique transversale et irréductible à celles d'autres régimes d'existence de la théorie : régime universel des concepts philosophiques, régime scientifique des sciences expérimentales, régime statistique des sciences macrosociales, etc. La pertinence d'une théorie praxique réside dans sa puissance d'analyse institutionnelle. Mais souvent, cette pertinence est mal évaluée : quand elles ne sont pas tout simplement ignorées, ces théories sont rarement estimées supérieures à ce qu'Althusser appelait des « théories descriptives », avec une condescendance témoignant d'un *habitus* scolastique assez massivement dominant dans le champ dit « scientifique » ou « philosophique ». (D'ailleurs, Oury et Vasquez eux-mêmes croyaient que leurs apports se limitaient épistémologiquement à ce statut : preuve qu'un habitus enfonce profondément en nous l'aliénation aux doxas ambiantes.)

Or cette première irréductibilité des idées nées dans les praxis a pour conséquence une seconde irréductibilité, à la chrono-logique dominante en matière d'histoire des idées. Pour témoigner de ce point, je prendrai l'exemple du rapport de la pédagogie institutionnelle à l'histoire de la psychologie. La pertinence propre des pratiques de classe ne suit pas les grandes étapes de la succession chronologique des théories dominantes : s'il en était ainsi, ces pratiques se réduiraient à l'application consciencieuse, forcément à la traîne, des « progrès scientifiques ». Sans ignorer ces derniers, les praxis évoluent selon une logique et une pertinence hétérogènes à la logique macrosociale ; et de même, leur évolution, en étant souvent ignorée, se révèle elle aussi hétérogène à l'histoire des idées dominantes.

Ainsi, si les bases théoriques de Fernand Oury en anthropologie et en psychologie sont datées (Marcel Mauss, et plus particulièrement le Mauss lu par Claude Lévi-Strauss ; Piaget, Wallon, Kurt Lewin, etc.), la théorie du sujet dont est porteuse la pédagogie institutionnelle d'Oury et les siens, dans leurs monographies et autres analyses, n'a quant à elle rien de daté.

Au contraire, si l'on s'en tient à un regard linéaire sur l'histoire des idées, on remarque dans ces écrits des « intuitions » qui « annoncent » des perspectives aujourd'hui considérées comme les plus cruciales avancées d'un Vygotski. La zone proximale de développement, et l'ensemble des réflexions sur l'éco-intégration (pour reprendre le vocabulaire de la *Méthode* d'Edgar Morin), sont bel et bien à l'œuvre dans les classes coopératives, quotidiennement, et y sont repérées comme telles depuis des décennies. Cela explique sans doute en partie que les monographies donc, n'aient pas pris une ride, et qu'elles continuent d'être lues comme des outils précieux, non comme des archives, tandis que les traités éducatifs écrits aux mêmes époques croulent depuis longtemps sous la poussière. De même, si l'on a pu estimer dépassée la lecture par Lévi-Strauss de l'*Essai sur le don*, et ledit essai lui-même, c'est pour des raisons qui, si l'on sait lire les monographies et les classes, étaient affirmées, à régime praxique, depuis les années 1960 — et pas

[131] René Laffitte et le groupe AVPI, *Essais de pédagogie institutionnelle*, *op. cit.*, p.429.

seulement à l'état d'une « pratique intuitive » ou d'une théorie insue qui auraient attendu les remises en question du paradigme structuraliste par, au hasard, un Pierre Bourdieu (dans son ethnographie de la société algérienne et son *Esquisse d'une théorie de la pratique*) ou un Alain Caillé (dans son *Anthropologie du don*) – pour ne citer que deux penseurs majeurs.

Mais il existe une autre carence épistémologique au fait de considérer les praxis comme le seul champ d'une « pratique » qui, en tant que telle, ne pourrait avoir sa propre logique : sa pertinence est ainsi rivée à l'impossibilité de venir jouer sur le plan « supérieur » des théories dominantes. Reprenons l'exemple des rapports entre psychologie et pédagogie. Assurément, l'œuvre de Vygotski méritait d'être redécouverte — elle aussi témoigne de la profonde révolution intellectuelle qui marqua la première moitié du XX^{e} siècle. La seule chose que l'on puisse déplorer dans son omniprésence actuelle, c'est que cette redécouverte s'est effectuée sous le signe d'un retour en force du positivisme : la théorie vygotskienne ainsi arraisonnée devient un atout majeur pour le paradigme cognitiviste, en lui offrant l'alliance possible avec un socioconstructivisme débarrassé de toute l'épistémologie freudienne. La « contre-révolution blanche », dont les sciences humaines subissent depuis trente ans les effets abrasifs, a trouvé en Vygotski l'un de ses emblèmes les plus rassembleurs, au nom duquel se déploie une conception psychologique du sujet humain puissamment intégratrice, tout à fait cohérente, rassurante même, entre neurone et socius. Une intégration dans laquelle le champ du désir, de l'angoisse et du transfert se trouve refoulé, au point d'en constituer l'impensé, et même d'être devenu impensable pour les plus jeunes générations. La quasi-totalité des sciences psychologiques, mais également des sciences de l'éducation et du langage, sont aujourd'hui les lieux d'un refoulement de cette « logique négative » dont est porteuse l'épistémologie freudienne. C'est donc l'éviction totale, hors du champ pédagogique, sémiotique et anthropologique, d'un sujet qui serait *aussi* hanté par cette négativité du désir, de l'angoisse, sujet politique d'une praxis où le transfert ne serait pas massivement passé au laminoir du paradigme communicationnel et de ses inévitables conséquences : car règne une psychologie du moi, oscillant entre psychologie sociale ou neurocognitivisme, mais annulant dans tous les cas toute possibilité d'une pédagogie transférentielle ; en guise d'idéologie éducative, domine un « adaptationnisme » plus ou moins comportemental, stérilisant les conditions d'une véritable école émancipatrice où les sujets décideraient, seul(s) et ensemble, des voies de leur(s) existence(s).

Ainsi, si l'on en revient à la pédagogie institutionnelle et au sujet dont elle porte la théorie à régime praxique, il faut bien dire qu'elle a maintenu, transversalement à toute la périodicité scolastique, la place pour une épistémologie dont la pertinence n'a jamais varié. Elle est le nom d'un tel événement, dans le champ orthonormé et uniformisé des sciences humaines, ne serait-ce que par le fait de n'avoir cessé de désigner le point de plus en plus aveugle du désir inconscient. Au fil des décennies, cette position praxique de la théorie du sujet constitue donc, à proprement parler, la place toujours là d'un retour du refoulé dans le consensus épistémologique ; mais ce retour, toujours là, n'est là qu'à l'état d'un possible, jamais acquis : il n'existe qu'à la condition d'être assumé et soutenu en actes par des sujets, sur le mode de l'actualité des praxis. Sans la décision, si difficile à tenir, de faire exister une praxis, de « maintenir la durée d'une non-réponse », comme je l'ai dit plus haut, tout le champ de cette pertinence s'évanouit en un instant. *Actualité* et *transversalité* sont les catégories d'existence de la praxis, mais aussi de sa théorie. Cela implique sa dernière modalité, la *discontinuité* : la classe comme praxis ne va pas de soi, et peut disparaître ou renaître en une seconde, comme l'a montré la monographie de « Luigi et Ahmed » ; et la pédagogie institutionnelle est morte si elle n'existe pas ici et maintenant dans les classes (faire l'objet de livres ou de cours, à cet égard, n'est rien) ; mais elle peut renaître cent ans après, à dix mille kilomètres, si un sujet s'empare d'une monographie, de ses outils, et les implante dans sa petite classe du fond des Andes ou de la Crète. « Ne rien dire que nous n'ayons fait » reste la seule position tenable pour des penseurs non repérés sur les radars « scientifiques » du champ du savoir et du pouvoir ; mais il faudrait lui relier l'énoncé virtuel qu'il implique : « Rien de ce que nous n'avons fait qui ne soit donc faisable » : la pédagogie institutionnelle n'est pas une utopie, mais une actualité, la théorie praxique n'est pas un rêve en attente de réalisation, mais une assertion.

Cette transversalité explique que la pédagogie institutionnelle, comme toutes les autres théories qui prétendent à exister à régime praxique, soient « intempestives », au sens où Nietzsche employa jadis ce

terme : au sens où, si l'on veut penser pour son temps, il faut penser hors de lui, hors de ses obsessions étroites qui, comme lui, passeront vite… avant la mode suivante. On ne s'étonnera donc pas que les enseignants se sentent souvent plus de connivence avec de « vieux » livres pleins d'histoires de classes et de bricolage efficace, plutôt qu'avec des discours généraux chaque fois réadaptés aux dernières modes, scientifiques ou politiques, qui prétendent éclairer les déterminismes sociaux ou cognitifs de l'éducation, en estimant ainsi donner la voie pour une pédagogie véritablement émancipatrice (ou pire, adaptatrice). Que je sache, nulle classe efficacement accueillante envers les enfants du peuple n'est née des *Héritiers* de Bourdieu et Passeron, ni de leur projet (sincère pourtant) d'une refondation de la pédagogie à la lumière de la sociologie (la leur, bien sûr…). Et de même, si les différentes modes psychologiques en matière d'apprentissages avaient définitivement tranché dans le médiatique et clownesque débat entre méthode globale et méthode syllabique, cela ferait longtemps que les enseignants auraient cessé d'utiliser… les deux à la fois !

Outre que cette ignorance par les radars historiens de la vie théorique des praxis illustre l'un des effets de champ les plus repérables du savoir scolastique, que Bourdieu là encore a suffisamment mis en lumière (sans toujours savoir y échapper lui-même, ce qui au moins a le mérite de la cohérence !), cette absence désigne un point vide de l'épistémologie, et plus généralement de la pensée. Je ne dis pas qu'il y aurait là le pan absent d'une histoire, celle des praxis, qu'il suffirait alors de combler en l'écrivant « en historien », afin de « redresser l'injustice » et de redonner à ces roturières praxis la noblesse conférée aux objets élus par le savoir établi comme scientifique. Certes, ce serait déjà une bonne chose qu'une telle histoire soit écrite de façon moins marginale, mais au fond, ce n'est pas tellement de cela qu'il s'agit. Il s'agit de quelque-chose de beaucoup plus profond : c'est une différence de régime de fonctionnement entre deux écritures de l'histoire et du temps, et c'est cela qui reste impensé par l'histoire « historienne » (l'histoire produite par les spécialistes universitaires que sont les historiens) — pour la bonne raison que cette histoire est elle-même conditionnée par le choix d'un de ces régimes, celui du champ scolastique, et donc par la déconsidération de l'autre régime. Cette logique qui, j'emprunte à nouveau les mots de Bourdieu, veut que « nos goûts soient avant tout des dégoûts », et que notre volonté de légitimité implique la construction de l'illégitimité de l'autre position. Bien sûr, ce terme d'histoire « historienne » est impropre, tant il est difficile de donner un nom convenable à ce qui nous apparaît à tous comme une évidence telle qu'on ne pense même plus à la classifier, à saisir la pertinence d'une telle distinction lexicale, puisqu'il s'agit de la seule évidence possible : imaginerait-on une histoire autre que celle-là[132] ?

[132] Je pense, ici, à deux œuvres qui me sont très chères, parce qu'elles donnent à voir, au moins en creux, et souvent de façon quasi-clinique, ce qu'est ce champ des praxis, sa logique d'organisation, sa singulière créativité sociale et discursive : *Une Histoire populaire américaine* d'Howard Zinn, et *Histoire du Poum* de Victor Alba (au sujet du Parti ouvrier d'unification marxiste, acteur majeur de la république et de la guerre civile espagnoles). Mais précisément, je ne pense pas qu'il s'agisse, dans les deux cas, d'une histoire fonctionnant à un régime différent, « praxique » : il s'agit plutôt d'une histoire différemment orientée, mais dont les critères de sérieux et de crédibilité relèvent de l'épistémologie historienne. Disons qu'il s'agit d'une histoire « autrement pertinente », avec la polysémie que prend ici l'adverbe « autrement », et qui marque le projet de se distinguer et de surpasser la lecture dominante dans chacun des domaines, au regard de laquelle les deux auteurs posent une visée polémique. On pourrait parler d'une « contre-histoire », si le terme, employé de nos jours à torts et à travers, ne risquait pas de faire rimer « polémique » avec « guéguerre de tranchées »…

En évoquant ainsi ce terrain d'une épistémologie de l'histoire, je ne prétends évidemment pas à une pertinence générale sur ce que serait l' « Histoire » : rien ne serait plus ridicule. Loin d'être historien moi-même, je suis cependant assez lecteur d'historiens pour être reconnaissant envers ceux dont l'érudite archéologie reste l'indispensable outil pour une conscience rigoureuse ; et en évoquant l'absence fréquente de la logique des praxis dans l'abord historien des choses, je n'ignore en rien le sérieux de l'établissement des figures historiques, sociologiques, économiques, etc. de ces mêmes situations.

Que *donnerait* une histoire à régime praxique ? Est-elle, même, pensable ? Je n'en sais rien. Et je dois en passer par ce point de non-réponse[133]. C'est l'indice que s'interrompt un régime de pensée, laissant un espace pour qu'un autre, vague encore dans sa logique d'advenue, puisse émerger. On ne peut, à la rigueur, que bricoler et imaginer ce que serait une telle histoire, avec des bribes de ce qui est déjà là (les monographies, par exemple, et ce qu'elles comportent de critique par rapport à une certaine conception de la narrativité et de l'analyse), des silex bien utiles, mais qui n'aident en rien à prévoir — puisque prévoir, c'est bien ce qu'il faut interrompre en guise de réflexe, afin, pour reprendre l'adage poético-logique de Jean Oury, de pouvoir véritablement *greffer de l'ouvert*.

[133] Exactement comme, on l'a vu, la classe doit en passer par cette « durée de non-réponse » si elle veut ensuite dépasser la version traditionnelle de son existence, et naître véritablement comme praxis.

Qu'est-ce qu'une praxis pédagogique ?
Lettre à un ami pédagogue

Ce texte est la version de travail d'un texte destiné à être publié en guise préface au livre d'Olivier Francomme : Les Chercheurs collectifs coopératifs*, Paris, L'Harmattan, « Éducation et cognition ».*

Voilà ma contribution à ton travail, mon cher Olivier.

Dans ta synthèse de plusieurs décennies de travail, tu nous parles de ta pratique et de celle des pédagogues embarqués dans l'aventure de l'École moderne, ce nom que les héritiers de Célestin Freinet ont tenu à se donner pour, précisément, ne pas réduire une pédagogie foncièrement coopérative au nom d'un Saint-Père, fût-il le plus grand pédagogue du XX^{e} siècle. C'est l'aventure de l'Icem, l'Institut coopératif de l'école moderne, que tu choisis de retracer. Tu le fais… non pas en historien, bien que tu te sois attelé à de nombreux carottages dans l'histoire de ton mouvement ; en tant que témoin et acteur impliqué, certes, bien que dans ton trajet, ce soit souvent tes vies « centrifuges » que je lis, celle de l'ancien architecte, celle aussi du géographe qui a travaillé sur les structures familiales dans les parcours scolaires des enfants caribéens et amazoniens de Colombie. Faut-il alors dire que tu te poses en « scientifique » ? Bien que tu mérites autant que d'autres cette étiquette qu'aiment à se donner entre eux les universitaires, je préférerais que ce terme ne vienne qu'avec d'immenses guillemets, car tu opères la mise entre parenthèses de sa validité, le temps du questionnement auquel tu nous convies.

Car ce que tu interroges, ce n'est rien de moins que les conditions de possibilité d'une pertinence pédagogique *en tant que pédagogique*, et non pas selon les critères d'une objectivité et d'une généralité supposées indissociables d'une épistémologie « scientifique » en sciences humaines. Comment appréhender fidèlement, en tant que chercheur en sciences humaines, ce qui se passe dans le cadre de cette conception coopérative de la pédagogie, de la pratique et de la pensée ? Quelles catégories promouvoir pour rendre compte de ce qui se passe là, et surtout, à quelle régulation épistémologique doit-on soumettre ces catégories, ces notions que par ailleurs on peut importer de nos différents champs de compétence, même si ces derniers ne sont pas à proprement parler pédagogiques ? Car bien sûr, l'élaboration théorique, méthodologique, technique et pratique de la pédagogie Freinet n'a rien d'un solipsisme, et elle s'est toujours faite en dialogue avec les autres champs du savoir, de la pratique et de la politique. Il n'est donc pas question de promouvoir, en guise de criterium épistémologique, une pureté dogmatique supposée de cette pédagogie, mais plutôt de voir ce qui a fait, depuis près d'un siècle, la spécificité de son existence, tant dans la réalité de son élaboration, que dans la cohérence de son discours.

Le nom que tu donnes à l'hypothèse de ce régime de pertinence épistémologique est : « chercheur collectif ».

Ce terme te revient de droit, tu le portes depuis bien des années. Tu t'en sers pour penser ce qui se fait et se pense dans ta « maison pédagogique » de l'Icem. Mais cette idée de chercheur collectif ordonne également tes multiples trajets et rencontres. Tu as analysé ce qui se crée dans des groupes plus ou moins stables — dans les différents groupes de futurs enseignants que tu accompagnes depuis près de vingt ans dans les arcanes de la « formation initiale » —, mais également dans tous tes autres lieux d'intervention : collèges et lycées de Picardie, Île-de-France, Grèce, Brésil et ailleurs encore, où tu interviens par des « recherches-actions ». Je pense aussi aux Calandretas, les écoles occitanes bilingues immersives et pratiquant la pédagogie institutionnelle, dont tu as aidé plusieurs générations d'enseignants dans leur parcours universitaire. Dans ces coopérations, tu pénètres dans l'univers de travail de tes collègues sans « jouer à l'analyste », sans que jamais ils ne cessent d'être les sujets de ce savoir qui se construit à force d'une analyse permanente, et en permanence partagée.

En aidant des « copains », jamais je ne t'ai vu céder sur deux principes. Le premier : aider l'autre à signer ce qu'il dit et défendre sa singularité propre, même si cette dernière pouvait s'éloigner de ta propre opinion, voire entrer en conflit ouvert avec elle. Le second : la priorité de ton souci va toujours, non pas à telle ou telle orthodoxie (de méthode, de contenu de pensée, etc.), pas même la tienne propre, mais à qui a en responsabilité une classe, ou toute autre groupe humain concret — que ce soit avec des enfants, des adolescents ou des adultes.

Tu es quelqu'un qui, *généreusement* — le terme n'est vraiment pas galvaudé —, aimes cultiver de telles rencontres, de tels terrains de coopération. Cette générosité a bien ses défauts, comme toutes les attitudes, mais lorsqu'il s'agit de redonner, au dernier instant, le plus important, toute sa place au coopérateur sur son propre chemin, c'est sur la pointe des pieds que tu acceptes l'effacement.

En écho à ton propre travail de modélisation de ta pratique, je pourrais dire avec beaucoup d'emphase que j'ai tenté de décrire la « physique » de ce qui constitue tout à la fois le terrain et l'objet du savoir élaboré par ce chercheur collectif. Ainsi, ce qui suit est comme une cartographie complémentaire à la tienne, dans une langue qui, bien que proche, parlera de la même réalité, mais en lui donnant à présent le nom de « praxis ».

I. SINGULARITÉ DES PRAXIS

Dans le champ pédagogique, on a souvent parlé des classes et plus généralement du travail pédagogique comme étant une « praxis ». Ce terme est fréquemment employé dans le champ des sciences humaines, et dans des milieux qui nous sont proches, par exemple le champ psychiatrique de la psychothérapie institutionnelle. Qu'entend-on alors par « praxis » ?

1. La praxis et ses praticiens

Dans le champ des penseurs d'inspiration marxiste, ce terme de « praxis » désigne un certain type de pratiques qui se détachent des formes socialement suraliénantes du travail[134]. La praxis se distingue de « pratiques » entendues dans une acception plus neutre, c'est-à-dire directement redevable de la logique sociale et économique dominante[135]. Les pratiques régies par la seule loi du marché ou par la division habituelle du travail aliènent les travailleurs à un ordre social qui les prive toujours plus de leur pouvoir et de leur liberté, réduisant tendanciellement la valeur de leur travail, et donc de leur existence sociale, à leur seule force de production. Par distinction, la praxis désigne une situation où les praticiens deviennent socialement maîtres des moyens de production (les outils autant que les processus intellectuels qui les mettent en branle, les analyse, les corrige, etc.). Ils ne sont pas réduits à la seule application de tâches pensées et décidées en amont, et la valeur qu'ils produisent ne devient la propriété d'une autre classe économiquement et/ou intellectuellement dominante.

Les praticiens œuvrent à devenir maîtres de l'ensemble de la production : non seulement des moyens de production, mais de la valeur qu'ils produisent ; maîtres de la production des moyens de production eux-mêmes, mais également du savoir qui est lié à leur mise en œuvre, et à la transmission de ce savoir et de ce capital matériel et économique. Ainsi, de proche en proche, on voit se dessiner dans le concept de praxis un mode d'être-là, d'existence, et pas seulement un mode de (re-)faire, de production — la notion de travail s'ancre dans une ampleur qui lui fait renouer avec la dimension de la vie, sociale et intime. Toute

[134] Et ce, que ce travail soit industriel ou autre : l'aliénation n'est pas l'apanage des usines, et sévit aussi bien dans les champs, les plateformes téléphoniques ou les bureaux d'entreprises de services, sans même parler du retour des petits récupérateurs de détritus, jadis appelés chiffonniers, et qui avaient donné leur nom au *lumpenprolétariat*.

[135] C'est une distinction euphonique que permet le français, tandis que l'allemand ne connaît qu'un seul terme, praxis.

une « économie générale », comme dirait Georges Bataille[136], qui sort enfin le travail de la réduction à sa version « restreinte » (bien que macrosociale) strictement industrielle, mercantile, financière[137].

Un tel changement dans les rapports de production introduit une « irrégularité » au sein du champ social, ou plus exactement macrosocial, puisqu'après tout, la praxis demeure foncièrement une situation sociale — à ceci près que, justement, elle va constituer une nouvelle forme d'organisation du groupe, dont les lois pourraient se révéler irréductibles aux lois macrosociales qui régissent le « champ des pratiques ». C'est le fait de tenir bon sur cette irrégularité, sur l'absence de la réponse attendue, régulière, à une demande supposée « normale » de la part de la structure macrosociale qui constitue l'enjeu de la praxis. Cela nécessite d'elle — de ses sujets — une auto-organisation et l'accès à un régime d'existence propre, au lieu de n'être qu'une réaction, une situation « en contre », contre la doxa, bref une position *paradoxale*. Sur un tel « vide de doxa », la pression environnante ne peut que se faire plus forte — et ce, « mécaniquement », pourrait-on dire, de par le jeu des forces sociales en présence, qui ne peuvent que *réagir* à cette chute-là, soudaine, de leur effet de pression. Or tenir ce vide jusqu'à ce qu'en émerge une réponse singulière, propre aux sujets de la praxis, est fondamental si l'on veut comprendre comment, en face d'une seule logique macrosociale, la praxis renoue avec une complexité anthropologique plus riche[138].

2. La singulière valeur d'une praxis

Ainsi, si l'on reprend la discussion en termes de valeur, la valeur de ce qui se produit dans une praxis n'est pas que de l'ordre de la valeur d'échange de produits d'usage, c'est une valeur aussi large que la vie des êtres qui la produisent ou la font vivre. Les coopératives paysannes et ouvrières ont constitué de telles praxis. Cela a des conséquences sur l'organisation d'une telle vie des pratiques. Ces conséquences sont à la fois matérielles, organisationnelles, politiques et culturelles. L'organisation concrète du travail collectif se fait par des prises de décision elles-mêmes collectives — ce que d'aucuns appellent un « conseil »… : autant

---

[136] Cf. *La Part maudite*.

[137] Aujourd'hui, l'appauvrissement notionnel du concept de travail prend d'autres figures que le seul travail industriel. Même si à proprement parler l'industrie disparaît, et avec elle ses ouvriers (encore que…), il n'en demeure pas moins un prolétariat, qu'il soit paysan (encore…), mais également dans tant de ces nouveaux métiers dont la précarité sociale et juridique organise la fragilité tant personnelle que sociale, tant familiale que catégorielle. Et au fond de cette réaffectation perpétuelle de la fragilisation des plus précaires, on voit un point commun à toutes les époques, mais devenant l'opération quasi-unique de nos jours : la financiarisation de la valeur.

[138] Une précision concernant les termes que j'emploie. J'emprunte celui de « macrosocial » (par distinction avec celui, de « microsocial ») à Edgar Morin dans sa *Méthode*, lorsque ce dernier évoque deux échelles d'organisation humaine, celle des groupes sociaux restreints et celle des sociétés historiques et étatiques ; surtout, Morin insiste sur le fait que la complexité anthropologique, qu'il nomme « anthroposociale », ne se réduit pas seulement au social, et encore moins au macrosocial. C'est bien dans cette différence que la praxis loge sa singularité. Quant à l'abord des logiques macrosociales — ce que j'appellerai donc le « fonctionnement à régime macrosocial » —, dont je ne suis pas pour ma part un spécialiste, je le situe globalement dans un cadre dont la théorie la plus repérable est la sociologie des champs de Pierre Bourdieu (même si, dans ce cadre, d'autres approches que l'école bourdieusienne viennent faire entendre leurs voix, d'ailleurs dissonantes parfois par rapport aux attendus théoriques du sociologue).

Autrement dit, la thèse qui ne cesse de courir dans mes différentes analyses des praxis est la suivante : ce que j'appelle praxis constitue un individu anthropologique distinct, dont la logique de fonctionnement est propre, et irréductible aux différentes lignes aliénatoires qui, cependant, la traversent (aliénation biophysique, psychique, macrosociale, culturelle, anthropologique, etc.). S'il y a praxis, c'est qu'il y a des phénomènes dont l'émergence et surtout la persévérance et l'existence ne peuvent être pris en charge, de façon suffisante, par chacune des logiques aliénatoires sus-citées. Une telle thèse n'a rien d'évident, le plus souvent, ni aux yeux des praticiens, ni aux chercheurs des autres champs cités, qui chacun privilégie sa propre ligne d'analyse (ce qui est tout à fait légitime et fructueux — dans une certaine mesure), mais qui, dans leur ensemble, en tant que « communauté scientifique », se contentent souvent d'une simple addition de « leurs » aliénations, moyennant quelques ajustements locaux relégués dans quelque « boîte noire » (dont la propriété est généralement laissée aux praticiens, aux indigènes) — en tout cas, l'étude d'une telle « logique des praxis » demeure souvent, majoritairement, à une place seconde par rapport à ces logiques aliénatoires beaucoup plus massives.

il faut souligner qu'on n'y parle pas pour ne rien faire, autant il faut ne pas limiter de tels conseils à des réunions d'organisation purement technique, car ils ont des conséquences sur l'ensemble de la vie, ce dont il doit aussi être possible de parler et de décider librement. Ainsi, ce dont est politiquement porteuse la praxis n'est rien de moins qu'une démocratie directe et participative. Sur ce point, il importe d'insister : de même qu'une démocratie requérant la participation de tous n'implique pas l'enrégimentement de la vie de chacun, une telle collectivité de décision n'implique pas une négation de l'individualité : dans un cadre collectivement adopté, peuvent exister des aires et des temporalités où chaque sujet peut se déployer. Effet d'une telle organisation coopérative, une relation naît entre l'individu, le groupe et les institutions qui organisent la vie commune, et engendre des phénomènes de comportement et de pensée, de parole et de pratique. Une telle ambiance imprègne tout le tissu social qui s'établit entre les praticiens, mais dont les effets imprègnent également des sphères extérieures à leur seul travail collectif, dans l'environnement familial, du quartier, etc. Bref, ce que l'on peut repérer comme une culture. Cette culture produit de la valeur humaine : des affects, de la relation (sous toutes ses formes), des techniques, des idées, savoir, art, etc. Il y a du travail, par-delà les seules tâches socio-marchandes et qu'au regard desquelles, on pourrait désigner comme « abstrait », alors qu'il est on ne peut plus matériel, convoquant pour la respecter l'entière complexité de ce qui fait la pâte humaine du travail de vivre.

Cette production ne se réduit donc pas à la seule logique d'une chaîne durant ce que dure la production, et où le temps serait celui de la productivité d'un travail lui-même effectué « à la chaîne » : la logique d'une praxis est complexe, dans son temps comme dans son espace. Plus encore, elle engendre un accroissement de complexité, de par le fait qu'elle libère des sources de parole, de pensée et d'actions qui, dans une stricte organisation hiérarchique de la production, demeurent bouchées ou refoulées. La praxis ne se déroule pas comme s'exécute le plan d'un ingénieur, elle obéit bien plutôt à la pensée sauvage que Lévi-Strauss rapproche de l'art du bricoleur, qui dans l'urgence de situations qu'il ne choisit pas, procède par tâtonnements et par agencements précaires de bouts de ficelles plus ou moins sophistiqués.

On arrive à distinguer les conditions dans lesquelles une situation fonctionne « à régime praxique », et celles où elle fonctionne à régime « macrosocial », « hiérarchique », etc. Dans une praxis, les pratiquants cèdent la place aux praticiens. Quant aux pratiquants, leur latitude de pouvoir et de liberté est tributaire de la seule responsabilité qu'on leur a attribuée pour remplir une tâche précise : il leur incombe d'obéir à, ou de transmettre, des instructions essentiellement indiscutables (si ce n'est à leurs marges). Quant au praticien, l'agent productif cède le pas au sujet, lequel n'est pas « maître d'application », mais maître de son faire et de son agir : son métier l'autorise à mettre en œuvre sa poiesis propre, c'est-à-dire sa faculté créatrice et inventive, interprétative et évaluatrice. Il est à lui-même son propre maître — il ne s'autorise que de lui-même et de son savoir, ou, ce qui revient au même si l'éthique ambiante y veille, il ne s'autorise que de la loi collective et du savoir-faire partagé, donc du regard critique de ses pairs. Dès lors, la praxis prend un tout autre tour : elle doit pouvoir constituer l'étayage en actes des conséquences d'une décision libre, personnelle ou collective, décision qui a fait bifurquer le processus de production dans une voie imprévue, et a émancipé ce processus de son seul destin de reproduction. Et de proche en proche dans l'espace technique et social de la praxis, cette bifurcation, analysée, critiquée, parlée, travaillée, ouvre à son tour d'autres possibles, qui eux-mêmes exigent à la fois d'être accueillis comme tels et non refoulés par principe, et d'être essayés selon les lois qu'aura décidée le groupe.

3. Praxis et champ psychique

Mais la praxis, en tant qu'elle concerne le sujet dans le praticien, ouvre non seulement l'espace social, celui du sujet politique membre d'un groupe, mais également l'espace psychique. Cet espace va profondément questionner cette dimension du sujet que les psychanalystes rattachent au désir, à l'angoisse et au fantasme. On n'habite pas un métier, un lieu où l'on œuvre à produire sa propre valeur, de la même façon qu'on regagne son poste de travail sur la chaîne de montage. On rêve, on fantasme « ce qu'on fait là », on y est vraiment : on peut vivre son travail autrement que comme le cauchemar d'une répétition où, n'ayant pas notre mot à dire, notre inévitable besoin à parler s'exprime sous la forme de surmoi, de somatisations et d'usure existentielle.

Et là, de fait, un saut vient d'être franchi, hors de l'aire marxiste dans laquelle le terme de praxis est d'habitude employé, c'est-à-dire hors de la seule dimension socioéconomique, historique et politique, voire culturelle. Le champ de la praxis se branche sur le champ psychique de l'inconscient, au sens freudien du terme, irréductible à la seule logique de l'aliénation sociale ou groupale plus ou moins intégrée sous forme d'habitus, d'aliénation imaginaire, etc.[139] On entre dans la dimension de ce que Jacques Lacan désigne comme la logique singulière du fantasme, branchée sur le désir, radicalement négatif à toute prise spéculaire, à toute intégration à une quelconque dimension idéologique ou économique. C'est ce qui faisait postuler, à ces marxiens farouches que sont Jean Oury ou François Tosquelles, une seconde aliénation, inconsciente, radicalement inassimilable à l'aliénation sociale, mais tout aussi cruciale pour comprendre la complexité des praxis thérapeutiques — et pédagogiques.

L'emploi de « praxis » est ainsi presque devenu un lieu commun — au sens positif du terme. On le trouve par exemple sous la plume d'un Félix Guattari, à l'époque de ses premiers écrits[140], à la même époque où il propose par ailleurs deux autres notions, qui me semblent très éclairantes par rapport à la définition de la praxis : le groupe-sujet et la transversalité. Le groupe-sujet s'oppose au groupe-assujetti comme, ici, la praxis s'oppose à une situation macrosociale : la notion de subjectivité y signifie alors une émancipation de la seule aliénation sociale et hiérarchique qui prévaut dans les situations professionnelles non travaillées, non analysées et vécues sous le seul règne de l'organisation « normale » du travail collectif. La transversalité est une notion plus abstraite, qui prend son origine dans le refus concomitant des logiques verticales, hiérarchiques et surmoïques, et des horizontalités spontanéistes et dont la formule d'organisation, visant l'autogestion, tombe plutôt dans la fusion dans une absence totale d'intégration et de distinctivité[141]. La transversalité désigne la qualité d'un tel groupe-sujet et de la situation que cette « levée de subjectivité » engendre, sur les plans tant psychiques que politiques, organisationnels, etc. Un « groupe-sujet », cela n'existe pas en soi, ça ne se décrète pas dans une quelconque conscience contractuelle : cela se travaille en tenant compte de différentes dimensions, parmi lesquelles, cardinale, la dimension du désir et de son destin, névrotiquement refoulé, psychotiquement détérioré, ou bien accueilli, travaillé, intégré par les dispositifs institutionnels qu'en retour il irrigue de sa force. Selon le degré de déploiement d'une telle subjectivité, tant au niveau du sujet proprement dit[142] que du groupe, on pourra repérer un « quotient de transversalité ».

Si ces termes ne constituent qu'une étape dans la formation des outils conceptuels de la psychothérapie institutionnelle, et dans la pensée de Guattari lui-même, néanmoins ils sont l'une des formulations les plus claires des enjeux de cette conception singulière de la praxis, à un moment — en gros, les vingt années de l'après-guerre[143] — où l'ancrage marxien est plus fort que jamais.

---

[139] Cette sphère constitue celle qu'étudient la psychologie sociale, ou la sociologie des champs de Bourdieu.

[140] Ces articles sont repris dans Félix Guattari, *Psychanalyse et Transversalité*, Paris, François Maspero, « Textes à l'appui », 1972.

[141] Ces deux refus, qui ont toujours été concomitants, constituent les deux bornes entre lesquelles se dessinent l'éthique et la théorie, la clinique et l'analyse, des mouvements de pédagogie et de psychothérapie institutionnelles — celles, du moins, dont je parle ici, c'est-à-dire, sur le versant pédagogique, de Fernand Oury et de ses héritiers, et, sur le versant psychiatrique, de François Tosquelles, Jean Oury et, dans une certaine mesure, de Félix Guattari. Selon l'obsession ambiante de l'époque, c'est plus sur l'une ou l'autre de ces bornes que l'accent sera mis, de la part de ceux qui observent, et souvent condamnent la psychothérapie institutionnelle : soit par sa tendance anti-verticalité jugée désintégratrice (critique conservatrice), soit par sa tendance anti-horizontalité jugée reproductrice des structures d'aliénation sociales et donc névrosantes (critique gauchiste et antipsychiatrique ou émanant du courant des pédagogies autogestionnaires).

[142] En gros, ce sujet se repère à l'échelle de la personne — mais sans oublier alors que « nous sommes tous des groupuscules », comme dit Guattari en reformulant l'adage spinozien selon lequel il n'y a que des individus d'individus : la personne n'est elle-même qu'une strate plus ou moins stabilisée ou suffisamment intégrée, poiétiquement étendue ou maladivement déstructurée.

[143] Ces années ont vu s'épanouir la psychothérapie institutionnelle, pour atteindre cette apogée « avant-gardiste » que sera le « moment GTPsi », ce groupe de travail en psychothérapie et sociothérapie institutionnelles, autour

Ce quotient de transversalité est un des points de repère dans l'analyse institutionnelle de la clinique quotidienne, qu'elle soit psychiatrique, pédagogique ou autre — politique, artistique, etc. : on sait la polymorphie des engagements de « Félix ». On peut à bon droit en faire dériver ce que j'ai moi-même appelé plus haut le « régime praxique » : qu'une situation fonctionne à régime praxique ou au contraire régresse à régime macrosocial, cela est intimement lié à l'actualité (à la présence *en acte*) en elle de cette fonction de transversalité. En commun à ces deux champs notionnels, une même conscience de la précarité et de la grande fragilité des praxis vives du sens, surtout dans les aires effondrées de la folie, ou dans celles écrasées de ce point où convergent toutes les pressions surmoïques et hyper-névrosantes de la société et de son obsession de reproduction, c'est-à-dire l'école.

II. LA PRAXIS PENSE

C'est dans le sillage d'une telle conception élargie et refondée de la praxis que l'on peut à présent situer le rapport entre praxis et pédagogie. Car, tu l'auras compris, à quelques-uns des mots que j'ai vu jaillir sous ma plume — conseil, coopérative, tâtonnement, etc. —, la conception que nous nous faisons de la pédagogie est bel et bien celle d'une praxis, et ce à partir d'un nom, celui de Célestin Freinet, pour nous qui, praticiens, avons trouvé dans cette pédagogie une telle boîte à outils efficaces, toi comme (ancien) instituteur, moi comme (ancien) élève.

1. La complexité d'une classe

Nous ne sommes ni les seuls, ni les premiers. Il y a bien sûr les nombreux pédagogues qui font vivre au quotidien leurs classes. Il y a les écoliers sans lesquels cette vie ne serait qu'un rêve d'adultes. Mais parmi tout ce peuple pédagogique, je pense à ce que fera un Fernand Deligny — il poussera la praxis dans ses plus sauvages conditions d'existence, feu à l'aune duquel la pertinence pédagogique ou thérapeutique est mise à rude et salutaire épreuve. Je pense également, plus près de ta chère pédagogie Freinet, à l'un de ses branchages les plus raffinés, bien que souvent craint par beaucoup comme un bâton m…, je veux parler de la pédagogie institutionnelle, celle de Fernand Oury et Aïda Vasquez, et de quelques-uns de ses successeurs. C'est autant, voire plus, de cette pédagogie que de la stricte pédagogie Freinet, que je viens, tu le sais[144]. Et après tout, les tenants de la pédagogie institutionnelle autogestionnaire, surtout dans sa version universitaire, ont assez reproché à Oury de demeurer trop inféodé aux méthodes Freinet, pour que je me sente autorisé à te rappeler cette page, désormais fameuse, de *Vers une pédagogie institutionnelle* :

> 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[145].

Ne voit-on pas que cette comparaison avec l'Atomium de Bruxelles indique magnifiquement la complexité dont nous avons parlé ?

---

duquel se sont cristallisées, précisément, les premières grandes fixations conceptuelles, en particulier de la part d'Oury et Guattari. Je renvoie au beau livre d'Olivier Apprill, *Une avant-garde psychiatrique. Le moment GTPsi*, Paris, Épel, 2014.

[144] Et je ne peux qu'être sensible à ce que des « freinétiques » tels que toi, et d'autres, fassiez en sorte que les liens se retissent entre ces deux tribus proches. Même si je peux avoir mes désaccords sur la façon d'opérer et d'énoncer de tels rapprochements, sur les attendus d'un tel œcuménisme dont je crains comme la peste que, comme souvent, il finisse par mélanger, je ne peux que rappeler ta constance dans ce travail de rapprochement, et la pleine éthique de la coopération avec laquelle tu œuvres sans cesse aux côtés des différents praticiens.

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

2. La théorie à régime praxique

Certes un Morin, un Castoriadis l'analyseront avec leurs outils, et dans une certaine ambiance intellectuelle — tout à fait estimable — à partir essentiellement des années 1970. Mais il ne faudrait pas oublier que cette complexité, sans même remonter aux analyses de Marx, irrigue toute la classe coopérative de Freinet, dès les années 1920… Il n'a pas fallu attendre « nos » théoriciens de la complexité pour qu'une théorie appropriée soit donnée de la praxis des classes, qui auraient ainsi été « concrètement complexes, mais sans le savoir ». La complexité pédagogique n'est pas présente à l'état naïf, dans l'attente d'une théorisation véritable qui lui permette son plein déploiement. La praxis produit indissociablement sa propre théorie, sans quoi elle ne saurait être maîtresse de sa propre existence : la praxis est penser et faire, ensemble[146]. Aucune théorisation extérieure n'a de droit la nécessité de venir synthétiser un tel penser, le récapituler — et encore moins en annexer les résultats… Certes, la praxis opère cette pensée selon son régime de savoir, selon ses propres modalités discursives ; mais dire cela n'implique pas que ce régime serait inférieur en qualité ou en pertinence à un régime « scientifique », « théorique-pur », ou tout ce qu'on voudra pour désigner les théorisations que Bourdieu qualifierait de « scolastiques ». Je ne connais quant à moi que deux formes possibles à la transmission d'un tel penser : une parole analytique, au sens de l'analyse institutionnelle de François Tosquelles, Jean Oury et Félix Guattari[147], et l'élaboration de monographies d'écoliers. Ces deux modalités de penser ont en commun de permettre à la fonction

[146] La praxis est un penser, autant qu'un faire. De fait, le champ de la production de la pensée ne jouit pas d'un statut d'extraterritorialité vis-à-vis de notre débat : une théorie existe elle aussi à différents régimes ; qu'est-ce qu'une pensée activée à régime praxique ? En un certain sens, chacun de mes propres écrits est une façon de poser en actes une telle interrogation : tentative de penser « à la condition du dehors », sous la pression de la praxis. Ma propre praxis est celle de l'analyse, de la critique (littéraire ou autre), et je ne saurais donc, sans escroquerie, la déployer sans la vriller d'une analyse permanente de ses modalités d'énonciation qui décident indissociablement de ses conditions de pertinence. D'où ce qui, dans mes écrits, souvent pourra sembler un surpoids énonciatif, une pesante « complication » qui devrait n'intéresser que moi-même et le brouillon de ma théorisation, et non sa publicisation — n'était ce souci de cohérence, qui consiste à élaborer le régime praxique de ma propre pensée, pour permettre au lecteur d'en défiger les ça-va-de-soi, et d'embrayer à son tour sur un même régime praxique de lecture. Des lourdeurs de la parité, parfois…

[147] À ces quelques noms, on verra que je me distingue d'un courant qui a pris un nom semblable, dans le champ universitaire, en particulier autour de l'œuvre de Georges Lapassade ; ce courant, riche sans aucun doute de son intérêt propre, ne correspond cependant pas à cette immanence du regard critique par rapport à la praxis analysée dont je fais le propre du régime praxique. Pour le redire avec les mots de la praxis psychiatrique, tant que le désir de l'analyste n'est pas « opérotropisé » dans le terrain de sa propre analyse, alors on ne peut pas vraiment parler d'une fonction analytique. On sait par exemple que l'une des formes repérées, et quasi-originelle d'une telle analyse institutionnelle dans le champ pédagogique, a été l'intervention de Lapassade lui-même dans le groupe de pédagogie institutionnelle formé autour de Raymond Fontvieille et Fernand Oury, alors fraîchement dissidents du mouvement Freinet ; on se souviendra que, de fait, cette « analyse » a surtout consisté en une destruction du groupe qui n'a pas été sans manipulation et récupération au profit de ce qui est ensuite devenu ce qu'il faut bien appeler une « pédagogie d'universitaires », c'est-à-dire avant tout un mode d'intervention dans d'autres pratiques, et non le développement d'une pratique propre. À en lire le dossier tel que Raymond Bénévent l'a instruit, on ne peut que douter de l'éthique d'une telle « rencontre » entre une praxis et son analyste (*L'École, le désir et la loi. La pédagogie institutionnelle de Fernand Oury. (…)*). Comme ne cessent au contraire de le répéter les praticiens de psychothérapie institutionnelle, il faut penser l'analyse institutionnelle comme une fonction, et non comme une tâche qui serait dévolue à un groupe d'analystes, sous peine de voir se dessiner la dérive statutaire. Il est clair que cette distinction, outre ma propre prise de position dont j'assume la dimension polémique, ne vise pas à discréditer en soi les résultats qu'a pu produire une analyse institutionnelle au sens de Lapassade ou, plus tard, de René Lourau, dans les différents champs d'intervention où l'on a fait appel à ses services ; en revanche, outre l'éthique de certains de ses acteurs et donc, qui sait, de ses méthodes, c'est sur les différentes catégories définitoires du régime praxique que se situe la disjonction entre les deux « analyses institutionnelles » : impossible émancipation objectivante du discours par rapport à la praxis dont il produit l'analyse, immanence et parité totale entre les différents praticiens et non distinction analysant/analyste, monisme radical de la matière, tant physique que logique, dans le cadre de la praxis.

analytique d'agir sans la confisquer statutairement, ni la chosifier en une « séance d'écriture ». Dans les deux cas, on a affaire à une élaboration transversale à la distinction collectif/intime, et surtout, à un souci de défiger en permanence les effets spéculaires ou issus de la division établie du travail et du pouvoir. C'est pourquoi, si la référence à l'Atomium, comme toute image isolée, a ses limites, en revanche les monographies, articles et ouvrages rédigés par les enseignants de telles classes témoignent de la validité et de l'autonomie de cette épistémologie praxique.

La praxis pense, la théorie de la praxis participe de la production praxique elle-même. Le concept de praxis ne nécessite en rien l'hypothèse d'une intervention théoricienne extérieure qui, depuis la position de surplomb de regards « experts », vienne prodiguer aux praticiens une rationalité discursive qui leur manquerait. Les « enseignants de terrain » n'ont généralement nul besoin d'une telle aide hors-sol.

3. Les conditions d'une ouverture

Mais ces mêmes praticiens n'en expriment pas moins leur permanent besoin d'outils théoriques pertinents, en dehors des leurs, d'où qu'ils proviennent. Leur demande est qu'alors, la rencontre entre les deux univers se fasse à régime praxique, c'est-à-dire aux antipodes de la division hiérarchique actuelle du travail intellectuel dans le champ éducatif. Là encore, un tel apport de rénovation théorique ne sera vif et fidèle à la praxis qu'à une seule condition, que les bricoleurs connaissent bien, et que les pensées d'ingénieur ne peuvent concevoir : que ces outils conceptuels ne viennent pas imposer leur législation « de pied en cap » sur une praxis dont chaque « discipline scientifique » mettrait entre parenthèses la logique et les nœuds propres, afin de « découper » en son sein les tranches qui conviennent au champ scientifique intéressé, tout en laissant « le reste » dans la contingence. Car c'est précisément l'articulation à cette contingence qui importe au praticien, et qui est la grande absente de l'immense majorité des analyses « scientifiques » des classes coopératives. Un psychologue qui ne s'intéresserait « que » à la dimension psychique, un sociologue qui ne regarderait « que » les déterminations sociales, si tous deux croyaient pouvoir alors s'autoriser d'une telle spécificité pour proposer des outils efficaces, n'auraient que peu souvent les faveurs du pédagogue. C'est qu'ils raisonneraient… dans leur tranche de réalité, sans rendre compte de la logique praxique elle-même : on ne peut s'attaquer à un nœud si l'on s'acharne à n'étudier que chaque fil pris un à un.

Aussi, une fois établie de droit l'autonomie du penser des praxis, selon sa logique et son régime propres, il est tout à fait possible d'y intégrer les éléments issus des autres champs de pertinence. Depuis soixante ans, les enseignants Freinet ou de pédagogie institutionnelle n'ont cessé d'accueillir à bras ouvert des outils d'origine sociologique, anthropologique, politique, psychologique, écologique, artistique, artisanale, etc. Mais si le pédagogue accepte ce dialogue transdisciplinaire, c'est à la condition qu'il s'agisse vraiment d'un dialogue entre pairs[148], autrement dit que les concepts acceptent d'être cabossés par la logique bris-colleuse de ces « praxis qui se structurent à partir des contingences » ; à la condition, donc, que ces concepts

[148] Un tel dialogue peut être absent, même entre chercheurs et enseignants tenants d'une même orientation pédagogique. Je pense par exemple à une enquête universitaire dont les résultats s'avèrent tout à fait convergents et favorables vis-à-vis des méthodes Freinet : il s'agit de ???, l'étude menée par Yves Reuters et son équipe dans l'école primaire de Mons-en-Barœul, étude portant sur l'efficacité didactique des méthodes Freinet. Cet ouvrage affiche une méthodologie dont la légitimité réside dans la mise entre parenthèses de tout échange entre le discours des praticiens et l'observation « objective » de leur pratique, afin de préserver le sérieux de ce second régime de discursivité. Si l'on peut comprendre la nécessité, localement ou momentanément, d'une telle précaution, les praticiens pourront, qui sait, trouver à la lecture des résultats et des analyses une impression de réinvention de la roue (sans compter qu'une telle « caution académique » laisse dans le silence la parole des enseignants, plus encore que celle des enfants…). Bref, on se situe dans cet ouvrage aux antipodes d'une analyse menée à régime praxique.

On vérifie à l'occasion de cet exemple, autour d'un livre qui par ailleurs fait référence à juste titre, que la distinction que j'opère entre le régime praxique et les autres régimes de discours n'implique en rien une invalidation des qualités propres à chaque approche : il s'agit là encore d'une différence éthique et épistémologique, qu'il importe de repérer dans la généalogie des différents discours, afin de comprendre en profondeur les différences radicales qui, ultimement, marquent leurs ambiances et régimes d'efficacités respectifs.

survivent à cette épreuve du feu ordinaire de la classe au jour le jour. Les écrits de Freinet témoignent d'une ouverture intellectuelle rare aux penseurs de son temps. Pour citer un cas que je connais mieux, on peut rappeler que l'un des principaux apports d'Oury et Vasquez à la pédagogie de Freinet fut d'ouvrir cette dernière au champ de la psychanalyse et de l'anthropologie structurales (Lacan, Lévi-Strauss, etc.), ainsi qu'à une certaine sociologie et psychologie des groupes (Lewin, Rogers, etc.). Je pense par exemple à la théorie anthropologique du don et de l'échange, celle de Marcel Mauss (relue par Lévi-Strauss), qui a permis de fonder l'institution de la monnaie intérieure, qui joue dans la classe coopérative non pas la fonction du « fric », mais celle de l'échangeur universel, si crucial (et si souvent incompris) dans le dispositif de pacification[149] des relations entre écoliers et de reconnaissance de la valeur de leur travail. Et bien sûr, on peut penser à ce qu'a pu devenir la théorie freudienne et postfreudienne du fantasme, du désir et de l'inconscient, une fois intégrée dans l'analyse institutionnelle des monographies d'écolier, ou dans l'accueil polyphonique des paroles d'enfants au travers des textes libres ou des dessins[150]. Croire que la pédagogie institutionnelle serait « une application » de la théorie d'une Dolto ou d'un Lacan, au lieu de la patiente et complexe modélisation d'une analyse des classes en tenant compte de ces dimensions, ce serait une façon elle-même bien peu praxique de penser le rapport entre les deux praxis, psychanalytique et pédagogique.

III. POUR UNE PRAXIS PÉDAGOGIQUE (FRANCIS IMBERT)

De cette ouverture épistémologique, je veux pour preuve un ouvrage qui, à l'égard de la praxis, constitue un moment important dans la production livresque de la pédagogie institutionnelle : *Pour une praxis pédagogique*, de Francis Imbert. Je ne saurais trop recommander la lecture de cet ouvrage où le pédagogue et psychanalyste questionne ce qui fait qu'une classe coopérative permet de transformer la situation scolaire lambda, dominée par la logique « macrosociale » où il n'est question que d'intégrer des agents sociaux dans une culture prédéfinie (un ensemble de savoirs, de savoir-faire, de comportements et de valeurs), en un milieu de vie où un tel travail se branche sur le désir, un milieu où enfin, ce branchement devient la question fondatrice de toute émancipation proprement pédagogique, tant pour l'enfant que pour l'adulte. Ce questionnement autour de la praxis pédagogique, outre le fait qu'Imbert est à ma connaissance le premier à le poser nommément comme projet d'écriture pédagogique d'un livre — sa thèse —, prend également acte, d'ailleurs, des avancées dans le champ des sciences humaines, et précisément dans le champ ouvert par les penseurs de la complexité que sont Morin et avant tout, pour Imbert, Castoriadis.

4. Fonction d'accueil et ouverture, qualités organisationnelles de toute praxis

Cet ouvrage s'avère entre autres une ample réflexion sur la qualité d'ouverture de la praxis. Qualité d'ouverture de l'espace — « sortir de la classe », disait Freinet, ce que reprendra plus tard notre ami occitan Patrici Baccou pour définir l'éthique première des Calandretas[151] : fondamentalement, faire de la classe le lieu d'une sortie vers le monde, mais plus encore, un lieu qui aide le sujet à accéder, toujours plus, à

[149] J'emprunte ce terme à Francis Imbert (dont il va surtout être question dans la section suivante), qui fait remarquer que *pacare* est un terme qui, avant de dire « payer », signifiait « pacifier ». L'échangeur universel est un facteur d'unification de la communauté au sein de laquelle l'étalon de l'échange vaut universellement, fondant ainsi la possibilité d'un échange accueillant a priori toute place repérable dans l'espace du groupe, et tout objet demandant à être évalué à l'aune de la valeur collectivement reconnue.

[150] Je signale, à la lecture d'un article d'Henri-Louis Go, qu'il serait erroné de croire que Freinet n'ait pas eu connaissance de la psychanalyse, ni même qu'il n'ait pas été vivement intéressé par les débats afférents. En revanche, toujours selon l'auteur, Freinet et son épouse auraient été plus attirés par une ambiance jungienne que proprement freudienne. C'est peut-être sur ce point, aussi, que s'est jouée l'éviction d'Oury par le mouvement de l'École moderne.

[151] Les Calandretas sont les écoles bilingues occitanes dont les deux sources sont le bilinguisme immersif et la pédagogie institutionnelle. Tu les connais bien, tu as accompagné, et avec quelle efficacité, l'acclimatation des collègues formateurs leur centre (…).

l'expérience existentielle d'une permanente sortie au monde. C'est pourquoi la classe doit être un lieu où règne une « fonction d'accueil », notion éthique autant que technique dont le pédopsychiatre Pierre Delion dit qu'elle consiste, pour le groupe (classe ou équipe d'accueil, c'est pareil), à « prendre sur ses épaules psychiques » la part de parole (de mots, de vie, d'actes, etc.) que le sujet trop fragile à certains moments de son cheminement ne peut assumer seul — mais sans jamais lui ôter le fait qu'il reste le seul sujet véritable de sa parole. Étayer le sujet dans son affrontement à ce qui l'angoisse — « l'angoisse est un compteur-Geiger à désir » comme aimait à le dire Jean Oury —, cela ne veut surtout pas dire « cocouner » l'enfant, et encore moins « faire à sa place », ce qui serait le symétrique inverse de la surmoïsation de plus en plus stérile dans laquelle s'enfonce une Éducation nationale en panne et qui tout autant inhibe le sujet, deux formes apparemment opposées d'une même ignorance de la singularité du désir.

L'ouverture généralisée de la classe comme milieu de vie, ouverture au milieu social réel, au lieu de renfermer les apprentissages dans des exercices artificiels, des manuels ou des listes d'œuvres « recommandées » : une telle attitude constitue déjà l'origine des méthodes naturelles d'apprentissage. Mais n'oublions pas que cette façon de travailler implique une organisation interne au groupe très fine, cette fameuse « discipline de navire » à laquelle Freinet comparait le fonctionnement coopératif de la classe : sauf que dans ce bateau, il n'y a pas un commandant-seul-maître-à-bord, mais une fonction de maîtrise, dont les différences de degrés, repérables au travers d'une multiplicité de responsabilités et d'actions, désignent aux yeux de tous le juste degré d'écoute à accorder à chaque parole, qui joue sa partie dans le concert ordonnateur de la classe. Dans une telle organisation, serrée et complexe, il faut pourtant du jeu, de la liberté de circulation qui autorise à chacun le fait d'occuper, selon le moment dans l'emploi du temps, différentes places symboliques, différentes responsabilités, différents statuts — bref, de quoi défiger en permanence ses projections identificatoires, et donc, le mettre en position de ne pas se figer, s'immobiliser. De là à grandir, « il n'y a qu'un pas », qui se fait tout simplement en marchant comme l'on sait depuis Machado. Mais un pas décisif, dont seul le sujet décide si, comment et vers où il sera engagé. Ainsi, il ne s'agit pas seulement d'une ouverture de la classe au dehors, mais également d'une ouverture au sein de la classe, dans son tissu institutionnel, permettant le libre passage des sujets dans les différents lieux de vie, de travail et d'échange quotidiens.

5. Ouverture du temps et accueil de la contingence

Par-là, cette ouverture n'est plus seulement une question d'objets d'apprentissage, ni même d'espace intérieur/extérieur, classe/société, moi/autres : elle est ouverture de soi à soi, c'est-à-dire ouverture du temps. Le temps de la praxis, Imbert l'analyse longtemps, n'est pas celui de la répétition, du protocole applicable à l'échelle massive des « apprenants », population statistique à laquelle rêvent tant de formateurs, de décideurs et même de « scientifiques de l'éducation ». Pour le dire avec les mots philosophiques d'Alain Badiou, ce temps est celui de la fidélité éthique à cet incalculable advenue d'un événement, *à partir duquel*[152] l'ensemble de la praxis se structure. Une telle antécédence de l'événement contingent à la structuration du milieu est lourd d'angoisse, gros de conséquences : car c'est bien *au risque de* l'événement que la classe accepte alors de se bâtir, au lieu de suivre un protocole rassurant qui « prévoirait » chaque petite case dans laquelle on dirigerait ce qu'exprime intimement le sujet. La classe coopérative qui ne tiendrait pas compte de cette incalculable-là ne vaudrait, d'une certaine façon, pas beaucoup plus qu'une classe « ordinaire », car même sous ses drapages les plus « droits-de-l'enfantiste », elle régresserait elle aussi à n'être plus qu'une force de « traitement », et de douce contention qui tait son nom : et en elle, ce qui est source singulière d'une parole (énoncée au Quoi de neuf ?, exprimée dans un dessin ou un texte *libres*, glissée dans la boîte à questions, affirmée lors du Conseil, etc.), deviendrait d'office un cas particulier uniquement traduit en termes d'apprentissage (ou de gêne à…) et de discipline (ou d'entrave à…). Et là, se loge la différence entre l'idéologie et l'éthique. Je dirai que tous ceux qui se revendiquent de la pédagogie Freinet — ou de la pédagogie institutionnelle, ou de toute autre doctrine objectivement repérable — partagent la même idéologie, mais pas pour autant la même éthique. J'ai souvenir d'une phrase d'un

[152] Expression qu'il faut prendre au sens chronologique, mais aussi au pied — logique — de la lettre.

praticien de pédagogie institutionnelle qui, à l'écoute de ce qui pouvait se passer dans certaines classes se revendiquant de la même pédagogie : « Il y a des fois où je préférerais que la pédagogie institutionnelle crève, plutôt que de donner ça. » La classe coopérative n'est pas la panacée universelle, ce serait une escroquerie que de l'affirmer, et c'est pourquoi, tu le sais, je crains plus que tout un certain prosélytisme, qu'il soit « freinétique » ou « institutionnaliste ». C'est un risque dont nul d'entre nous n'est exempt.

Jean Oury écrit, comme en passant, que « la psychothérapie institutionnelle se structure à partir du psychotique » : cela vaut également pour la pédagogie, et plus généralement pour toute praxis, qui se structure à partir de ce qu'y investit le sujet, c'est-à-dire son désir. Ce « branchement » sur le champ du sujet s'opère, aussi détériorée en soit la structure propre : c'est là le comble du paradoxe du psychiatre qui fonde toute sa clinique sous le chef du psychotique, paradoxe que, précisément, l'éthique consiste, surtout pas à « résoudre », mais à relever, et à assumer au plus loin de ses conséquences. Et relever un paradoxe sans chercher à l'expliquer ni le justifier, c'est-à-dire céder aux catégories pare-angoisse de la doxa, c'est cela qui signe l'éthique. Là-dedans, avoir des options idéologiques n'a rien d'interdit — c'est même inévitable —, mais ce ne sont plus elles qui mènent le bal, ni la logique macrosociale de leurs catégories de combat et d'affirmation générales qui prime : l'investissement politique occupe une indispensable fonction d'arrière-fond sur laquelle prennent leur relief propre ce qui advient concrètement, quotidiennement, mais cette fonction demeure sous le chef de la logique singulière de la praxis, sous le signe toujours précaire de la présence — de l'absence — du sujet désirant.

Ce champ du sujet et du désir constitue ainsi la première source d'énergie et donc de vie pour la praxis, voire de survie quand tout, dans le champ politique et économique environnant, conspire à étouffer ces tentatives qui dérangent et scandalisent, aussi marginales soient-elles. La seconde source, rappelons-le, est l'ouverture sur le monde, sur le moindre petit fait ou problème apporté par la vie quotidienne de la classe, de ses entours, ou du monde plus ou moins lointain du quartier, des correspondants, de l'actualité, etc. Telles sont les deux figures de la contingence, subjective et environnementale, qui forment pour toute classe coopérative la source d'alimentation permanente en sens, en objets d'investissement fantasmatique et supports identificatoires suffisamment hétérogènes pour que, dans ce milieu vif et riche, chacun « trouve chaussure à son pied », comme le disait Fernand Deligny. L'accueil par la classe coopérative de ces deux figures de la contingence marque les deux inventions majeures de Freinet : les méthodes naturelles d'apprentissage[153] et l'accueil de la force créatrice des enfants — à ceci près que, dans la mouvance ouverte par Oury, Vasquez et d'autres, cette force créatrice n'est pas seulement repérée et analysée sous sa forme langagière (le texte libre, l'art enfantin), ni seulement politique (la coopérative, le matérialisme scolaire), elle l'est également dans la moindre des présences fantasmatiques, même celles qui semblent apparemment les moins « exploitables » sur le plan d'une éducation « active » (au sens où l'entendent par exemple les Céméa).

Cette fidélité éthique peut certes entrer en contradiction avec la demande sociale : par exemple, la loi du conseil peut se heurter à la loi de la société, qu'il ne peut ignorer, pas plus que les textes publiés dans le journal ne peuvent oublier la double loi sociale qui lie l'écriture à la communauté qui la lira, la loi de l'orthographe et la loi de la déontologie. Mais alors il faut entendre cela au sens d'une opposition *dialectique*, et c'est bien de cette dialectique qu'est porteuse la praxis pédagogique, en tant qu'elle est un pari, qui engage toute la classe : le pari que cette efficacité éthique constitue la seule ressource sérieuse pour rendre à l'école l'efficacité technique qu'exige d'elle la société, et qu'on lui reproche de ne plus avoir : demande contractuelle d'apprendre et de savoir vivre en (cette) société, programme de plus en plus mis à

[153] Strictement parlant, c'est inexact, car les méthodes naturelles sont elles-mêmes issues de Decroly et d'autres pédagogues antérieurs à Freinet. Toutefois, c'est dans les classes de pédagogie Freinet que, je pense, ces méthodes ont trouvé leur déploiement maximal, comme en témoigne mensuellement et depuis des décennies la revue de l'École moderne, *Le Nouvel Éducateur* (et avant lui, *L'Éducateur*), ainsi que les nombreuses revues des groupes départementaux de l'Icem ou celles des différentes tendances de la pédagogie institutionnelle (la plus pérenne étant, à ma connaissance, la revue *Écho-PI* fondée par le groupe Pratique de la coopérative ; on pourra également consulter les *Cahiers TFPI* du groupe AVPI, les publications des Ceepi et celles du GRPI — mais cette liste n'est pas exhaustive).

mal par la désintégration quotidienne de la même société et, concomitante, sa croyance affolée dans une idéologie gestionnaire (pensée sur le modèle hybride de la hiérarchie administrative et de l'évaluation « managériale » des rendements : comme tout mythe d'un retour à un âge d'or, qui au demeurant n'exista jamais, c'est un mélange de régression nostalgique recouverte d'oripeaux modernistes).

6. La classe qui existe

Le temps de la praxis, temps d'ouverture, est, tout comme l'espace, un temps structurel : il concerne la praxis dans tout son être, c'est-à-dire autant la temporalité du groupe au travail que celle de sa vie culturelle, dans son « étoffe ». Groupe autant que milieu, c'est « la classe » qui *existe*, qui « sort hors de sa stase ». Je pense ici au beau livre de Catherine Pochet, toujours avec Fernand Oury, *Qui c'est, l'conseil ?*, qui montre la vie d'un groupe tout au long d'une année, au travers du rapport des enfants au conseil de coopérative. Mais plus largement encore, on peut penser à tant de phénomènes d'ancestralité, de jeux dans les différentes générations qui laissent une trace dans la classe[154]. Une telle étoffe culturelle et institutionnelle forme un tissu dans lequel le sujet peut venir tresser les « arabesques » de son désir, comme disait Tosquelles, c'est-à-dire les articuler en langage. Dans un milieu dont la qualité structurale est porteuse d'une telle qualité d'existence, le sujet ne peut être que porté dans son propre effort d'existence.

Or exister, pour le dire avec des mots d'enfants (ces enfants que, dans le meilleur des cas, nous ne cessons jamais d'être tout au long de la vie), c'est tout simplement grandir, grandir de tout son être[155]. Dans un groupe qui lui-même croît, avance, se risque à affronter l'imprévu, et dans un milieu dont le lieu commun éthique consiste à toujours œuvrer à grandir, enfant comme adulte, le sujet ne peut que trouver qu'un appel bienveillant en écho à sa propre problématique. Car grandir est l'acte angoissant par excellence : angoissant au point de rester parfois coincé en plein milieu de la falaise à grimper — le désir d'apprendre est « en panne », l'angoisse massive cloue le sujet à une place qu'il ne parvient pas dépasser, parfois de longs mois, voire de longues années. Cela peut suffire à dégoûter d'apprendre, alors qu'apprendre devrait rester le plus agile et le plus puissant des instincts. Cela n'empêchera pas un enfant de grandir, mais d'être heureux, sans doute, et si alors il grandit, il y a fort à parier que cela se fera malgré l'école ; il se construira en contre par rapport à l'image que l'enseignant, faute d'outils sérieux et non de volonté, ne pourra pas empêcher l'enfant de se faire des apprentissages scolaires. C'est pour élaborer de tels outils étayant le sens d'apprendre et grandir qu'existe toute pédagogie sérieuse, peu importe le nom qu'on lui donne.

Un adage magnifique de Jean Oury vaut pour toute praxis : exister, travailler à régime praxique, c'est « greffer de l'ouvert ». Greffer de l'ouvert pour éviter que se referment nos positions, nos attitudes, nos consciences, sur ce qui, si l'on n'y prend garde, s'installe comme une routine « allant de soi ». Greffer de l'ouvert, sur le plan de l'organisation du temps et de la structuration du savoir, pour ne jamais le faire régresser aux seuls apprentissages de connaissances présélectionnées, eux-mêmes de plus en plus préformatés par des outils mis à disposition d'enseignants astreints aux cadences de programmes toujours plus irréalistes. Greffer de l'ouvert sur l'organisation politique du groupe, pour défiger les groupes assujettis à la (bonne) volonté d'un seul ou, autre versant dangereux de toute démocratisation, à la progressive formation de technocraties (de bons élèves, de bons manipulateurs de groupe, etc.). Greffer de l'ouvert, enfin, dans la rencontre avec l'Autre, que cette altérité soit là dans le groupe, en une autre personne, ou dans le moindre des faits quotidiens posant problème et devenant ainsi objet d'affrontement, de résolution et donc d'apprentissage. Ou bien que, cette altérité toujours singulière et surprenante sans cesse, l'écolier et

[154] Autant d'objets d'étude qu'on aurait plutôt tendance à attendre sous la plume d'un psychologue des groupes ou d'un ethnologue immergé dans une tribu papoue, et pourtant… Peut-être faut-il précisément apprendre à regarder la classe autrement que comme une réalité intégrée et donc forcément assujettie à une logique qu'elle ne décide pas. Elle n'a pas à être seulement le lieu répétitif d'apprentissages officiellement préprogrammés, scrupuleusement prévus par le professeur de plus en plus formaté à penser son métier sous une telle forme, en vue d'être appliqués… avec application.

[155] Parfois, et c'est déjà beaucoup, résister à ce qui pourrait nous amoindrir.

l'enseignant la rencontrent sous les traits insoupçonnés de leur propre visage, transversalement à toutes ces petites choses qui font sa vie.

7. La classe et ses praticiens

C'est au nom de tout cela que l'on peut dire, sans aucunement exagérer, que la praxis de la classe coopérative n'existe pas hors de ses praticiens, et que ces praticiens, ce sont autant les enfants que l'adulte. La véritable logique n'a pas d'âge, le sérieux non plus — ou alors, à regarder agir les enfants quand on respecte *vraiment* leur parole et leur effort, et à voir fonctionner certains adultes en comparaison, mieux vaudrait dire que l'esprit de sérieux trouve refuge dans l'autonome discipline de l'enfance qui parvient à dépasser ce qui lui paraissait d'abord plus grand qu'elle… Cette enfance, elle peut avoir pour autre nom le courage.

C'est au nom du respect pour ce profond sérieux de l'esprit d'enfance qu'existent les pédagogies coopératives, qui refusent de refermer le monde de l'école sur sa réduction en une chaîne de séquences d'apprentissages cognitivo-comportementaux, et qui pour cela fomentent des outils rendant possible l'accueil des phénomènes de groupe et de l'imprévisible singularité du sujet désirant, et leur conversion, d'entraves, en une force fertile.

C'est au nom de cela que vous, militants pédagogiques, vous battez quotidiennement depuis tant de décennies, au quotidien, avec les enfants, les adolescents et les adultes. « Cela », qui a pour nom praxis pédagogique.

IV. ÉLARGISSEMENT DU CHAMP DES PRAXIS PÉDAGOGIQUES

C'est au nom de ce nom que, en permanence, vous tentez d'analyser ce qui rend possible sérieusement de telles classes. Et là, le terme de praxis pédagogique prend une autre tournure, à la fois fidèle au dessin que je viens de retracer, mais se détachant dans un champ relié et cependant distinct : celui où une partie des praticiens de la classe, surtout les adultes, se rencontrent, s'informent et se forment aux méthodes, en discutent le sens, les difficultés rencontrées à les mettre en œuvre dans la classe.

8. Les groupes de travail et de transmission entre pédagogues

On pourrait dire rapidement que ce sont les modalités de la « formation », initiale ou continue : mais l'inconvénient de ce mot est de reproduire le modèle professeur/élève, surtout quand on sait à quoi souvent se réduit la formation. Mieux vaut parler dans votre cas de passage et de transmission, et encore et toujours de coopération, car ce passage se fait par des rencontres où il est parlé des classes réelles, de leurs points qui « accrochent » les enseignants, soit comme des accrocs parfois très douloureux, voire désastreux, soit comme des événements qui font bifurquer la vie du groupe, d'un élève ou de l'adulte. Bref, dans ces lieux s'élabore la praxis des classes, au sens où l'on dit qu'une création artistique est « très élaborée » : ce sont des lieux de renfort, d'arrière-fond, de mise en rapport avec d'autres lieux et d'autres outils qu'on se passe entre bricoleurs (pour reprendre la comparaison, décidément inusable, de Lévi-Strauss). Ce sont des lieux d'écho aussi, où au travers de la parole des autres, de leur propre praxis et de leur propre richesse fantasmatique, un travail s'effectue collectivement — mettant en œuvre cette fonction d'accueil qui fait le cœur de la praxis. Sans un tel champ, appendu à l'éthique coopérative, il serait vain et malhonnête de faire croire à la possibilité de mettre en œuvre une classe coopérative à des enseignants non accoutumés à une telle pédagogie (qu'ils soient novices ou non importe peu).

Je dirai, pour aller vite, que ce sont de tels groupes qui cristallisent surtout les phénomènes de ce que toi, tu analyses comme les modalités de ton « chercheur collectif ». Psychanalytiquement parlant, de tels groupes permettent souvent des effets d'interprétation. Comme dit Lacan, ils « déchaînent » la part de vérité qui gît dans toute situation angoissante bloquée. Et cette interprétation donne lieu à des élaborations, c'est-à-dire une parole efficace : une analyse, forme que dans la praxis prend la théorie.

En d'autres termes, avec ces groupes, la praxis produit son propre interprétant : une fonction qui rend fertiles et actifs les signes produits par ce milieu et ses sujets. Ces signes affleurent à la surface du quotidien.

Ce sont eux que rapportent de leur classe les enseignants, et partagent avec le groupe — pour peu qu'ils aient confiance dans l'éthique et dans l'écoute qui accueille leur parole. Ces signes parlent à qui sait les entendre — cela s'apprend, et surtout cela s'entraîne, quotidiennement là encore. Par tout cela, ils s'inscrivent pour peu qu'existe un tissu de langage où les paroles, les tons, les moindres des choses humaines viennent déposer leurs arabesques.

Mais à ce titre, ce que je dis là, ne peut-on pas le dire aussi, et avant tout, de la classe ? Que sont les réunions de chefs d'équipe, les conseils de coopérative ? La classe possède elle-même sa propre fonction interprétante, elle a ses lieux privilégiés pour repérer la valeur qui naît à tel ou tel moment de la classe : au Bilan météo du soir, lors de la confection d'un album-enquête, autour de la table d'exposition à l'occasion d'un nouvel objet en apparence anodin et pourtant messager que l'enfant envoie de son intimité et dont la présence pourra ne pas échapper à tel autre élève, qui posera des questions… La richesse d'une classe, le fait qu'elle devienne un milieu de langage se mesure à ce que cette *fonction* interprétante n'est pas le fait du seul adulte : cette fonction n'est l'exclusivité de personne, elle se pense à hauteur du groupe et peut être le fait de chacun, élève comme enseignant, pour peu qu'il soit là *vraiment*, qu'il ne fasse pas semblant, même un semblant de bon élève. Par la qualité de son écoute dans les lieux de parole du Quoi de neuf ? et du conseil, par une question lors d'un choix de textes, un enfant pourra s'avérer en phase avec ce qui est en train de se dire, de façon plus efficace que l'adulte — le bien-nommé « instituteur », celui qui a institué ce milieu, qui a rendu possible à chaque sujet accueilli l'occasion de s'emparer de cette praxis et d'y jouer sa partition propre, avec ses qualités et sa singularité à lui, unique, complémentaire de celles des autres, toutes reliées dans la constitution de la richesse collective.

9. Les praxis et leur culture

Que tirer de cet ensemble de remarques, qui témoignent d'une présence d'une même éthique et d'une même qualité institutionnelle et analytique, transversale aux différents plans sur lesquels on peut étaler et étager les différentes pratiques ?

D'abord, que les lieux de travail entre praticiens, quels qu'ils soient, à la condition qu'ils fonctionnent avec cette éthique, sont des praxis. Ainsi, parler de « praxis pédagogique » ne désigne pas seulement la classe matériellement délimitée par ses murs, mais l'ensemble des lieux concrets, distincts, qui sont inséparables de son existence et en constituent tous ensemble les conditions de possibilité. Et c'est ainsi qu'on peut parler de « la praxis pédagogique » pour désigner la qualité commune partagée par ces différentes situations, ou bien pour désigner chacune de ces situations, de façon plus individualisée (et qu'il ne doit pas nous mener à chosifier la notion de praxis).

À ce titre, on peut légitimement dire que, chaque classe étant unique, autour de chaque classe se déploie un environnement propre, dont les régions proches peuvent elles aussi entrer dans la « machine praxique ». Cet environnement participe de sa culture.

Quant au champ éducatif, s'il prétend fonctionner lui-même à régime praxique, alors les lieux de travail entre enseignants doivent eux aussi accueillir cette singularité, celle des classes et des enfants, mais aussi celle de l'adulte. Le travail des groupes de pédagogues sera une praxis si lui aussi « se structure à partir de » ces classes, aussi mal en point soient-elles parfois, et non à partir de modèles idéaux ou abstraits, et à partir du désir et des demandes des sujets enseignants qui en sont les porteurs, aussi mal en point soient-ils eux-mêmes. C'est dans l'évolution de leurs classes que se vérifiera la pertinence du groupe de travail, à l'aune des praxis et non pas à l'aune du cours brillant, de la culture générale, de l'information professionnelle, autant de figures que prennent souvent les formations initiales ou continues.

Si un tel tissu naît à l'échelle des groupes pédagogiques, alors va se former à son tour, à leur niveau, une culture. Chaque groupe aura sa propre ambiance, sa propre tonalité — pas plus qu'une classe, aucun groupe ne ressemble à un autre. Bien sûr, cela ne signifie pas une atomisation totale de ces groupes, sinon on en arriverait à cette poussière théorique qui rendrait impossible le fait même de parler d'une même pédagogie. De façon évidente, c'est le recours à un fonds commun de méthodes pédagogiques, c'est-à-dire de techniques orientées par une morale partagée, qui fait de cette poussière une galaxie ; mais au sein de cette galaxie, des affinités électives, d'humeur, de désir, de coopération, vont désigner des éthiques propres.

C'est ainsi qu'on peut « reconnaître » des classes, dont la ressemblance ne tient pas à ce qu'elles se singeraient les unes les autres, mais parce qu'elles parlent la même langue pédagogique, qu'elles partagent des accentuations sur tel ou tel outil ou pratique. Et ce, même si parfois elles parlent non pas la même langue, mais une langue cousine — je pense par exemple à des classes « institutionnelles » et des classes « Freinet » qui (se) correspondent plus qu'elles ne se rapprochent d'autres classes institutionnelles ou Freinet. Il me semble très important de repérer de telles affinités qui forment comme des taches, repérables au travers des différentes couches de la sédimentation sociale du travail scolaire. Il importe de respecter la logique de ces proximités et de ces éloignements, qui décide, tout autant que les autres dimensions du travail pédagogique, de l'ambiance éthique qui règne dans une classe coopérative. Les classes se donnent à saisir dans leur hétérogénéité, dans la singularité de leur émergence une à une, et surtout de leurs problèmes. Du point de vue d'une analyse qui questionne la généalogie des praxis et des discours dont le régime d'existence leur est indissociable, ces différences se fondent dans la logique profonde avec laquelle les praticiens investissent leur pratique.

Si au contraire l'on abrase ces « différences minimes » sous prétexte que dans leur masse les classes se rassemblent, par exemple, sous l'étendard des « méthodes naturelles d'apprentissage », ou qu'elles pratiquent toutes le journal scolaire ou utilisent les ceintures de niveau, alors on regarde ces praxis du dehors : ce qui fait la singularité de chacune, sa logique profondément non-reproductible, est irrémédiablement réduit à une simple « variation » dans l'application d'un fond commun de pratiques plus ou moins homogènes. En ignorant cette logique, on s'interdit radicalement tout accès à la légalité des praxis, et ce, au nom d'une pseudo-objectivité qui juge, depuis une logique macrosociale, une généalogie des praxis qui lui reste pourtant radicalement irréductible. On analyse les pratiques selon un regard « macrosocial », dans lequel priment leur rassemblement et leur comptabilisation en une population homogène : on ne les analyse plus à régime praxique, leur logique devient donc un point aveugle du discours à leur égard — et c'est ce qui arrive dans l'immense majorité des études qui, dans le champ des sciences de l'éducation, s'intéressent aux classes coopératives en croyant possible d'éviter de tresser leur discours avec celui des praticiens eux-mêmes[156]. Ce faisant, du point de vue de l'histoire des idées, on commet un dégât épistémologique non négligeable : on réduit à des manifestations particularistes plus ou moins antagonistes, et à un narcissisme des petites différences, les différences parfois farouchement maintenues entre différents groupes pour des raisons qui n'ont rien d'une telle relation agonistique et suivant la logique « dégoûtante » de ce que Bourdieu a analysé précisément sous la logique de la « distinction », selon laquelle, du point de vue macrosociologique, tous nos goûts sont avant tout des dégoûts[157].

---

[156] Cette tresse a pour conséquence évidemment de rendre totalement indissociable le sort épistémologique des deux discours — de les lier, donc, en une même praxis. Ce qui, sur le plan macrosociologique, peut constituer une stratégie peu rentable sur le plan symbolique — cf. note suivante.

[157] Un tel agôn constitue l'un des effets de distorsion les plus caractéristiques du regard « scolastique » porté par le champ autoproclamé scientifique sur le reste du champ des pratiques — sans même évoquer le fait que, par cette partition même entre science et pratique, c'est le bénéfice symbolique de la propriété symbolique de la scientificité qu'organise ainsi à son intérêt le champ scolastique du savoir, qui est indissociablement champ du pouvoir, surtout quand il s'agit du champ éducatif, dont l'objet propre est précisément la maîtrise de la production et de la reproduction de ce savoir, et dans lequel le pouvoir a pour instrument de reconnaissance ledit savoir (il n'y a qu'à voir la composition socioprofessionnelle et le parcours d'études des élites décisionnelles au fur et à mesure qu'on monte dans la hiérarchie académique et administrative de l'Éducation nationale), ou plus précisément l'acquiescement aux formes a priori de la constitution et de l'expression de ce savoir, formes acceptées parce que dominantes et imposées dans un régime dit « d'objectivité », laquelle n'a pour critère que de correspondre objectivement aux formes, hiérarchiques et réductrices au régime comptable/statistique du positivisme, exprimant les structures de domination du champ du pouvoir scolastique sur l'ensemble du champ éducatif.

(Pour ce qui est de la distinction, je renvoie au livre, fondamental, de Pierre Bourdieu, *La Distinction. Critique sociale du jugement*, Paris, Minuit, 1980.)

10. Transversalement aux strates

Je voudrais évoquer maintenant un cas peu fréquent, mais en rien impossible ou anecdotique : celui où même se brouille cette distinction par strates, entre le niveau de la praxis des classes et celui de la praxis du travail dans « l'arrière-boutique » de l'analyse et de la transmission.

Je pense par exemple à ce projet expérimental post-3e mené par l'équipe du Collège occitan Leon Cordas de Montpellier, et en particulier sous la responsabilité d'Amaia ? et Mélina ? Dans cette situation inédite, il s'agit bel et bien de mettre au point des outils qui n'existent pas encore ; dans ce contexte, que faire par exemple en ce qui concerne les ceintures de comportement ? C'est une question dont on pourrait croire qu'elle ne concerne que l'équipe pédagogique et les collègues (dont moi) qui suivent ce projet à distance ; mais au contraire, pourquoi les adolescents, à deux doigts de se voir accorder leur indépendance sociale, ne seraient pas eux aussi responsables de la mise au point de ces ceintures et de l'auto-organisation de leur vie professionnelle ? Le conseil de coopérative témoigne déjà de ce que les élèves prennent en main leur destinée scolaire, en « s'emparant » entre autres de cette institution des ceintures, et en les investissant ainsi d'un sens qu'elles ne peuvent avoir en tant que seuls outils. Mais là, une étape supplémentaire est franchie : il s'agit d'élaborer les outils pédagogiques tous ensemble, adolescents et adultes, lors de discussions au fil de l'année, et ainsi de faire naître ces couleurs depuis le cœur même de la classe, dans laquelle est injectée une perspective d'analyse et d'élaboration théorique et méthodologique généralement réservée aux groupes de travail enseignants.

Symétriquement, lorsqu'un enseignant est accueilli par une classe, il va venir à son tour s'intégrer à la logique de la classe. Cette intégration n'a rien d'une « observation participante » à la façon des sciences sociales ou expérimentales, elle requiert une qualité d'être-là qui vaut, sinon pour l'apprentissage d'un métier, du moins pour l'épreuve d'une pratique, dont aucune prise de recul objectivante ne saura ensuite se défaire. On est entre praticiens, et ce s comme toujours dans la praxis l'expérience et « le métier » qui compte. Aïda Vasquez raconte comment elle obéit au responsable de l'atelier limographe, et rapporte avec respect cette parole d'un enfant, après un conseil houleux auquel elle participa : « On s'est vu ». Entre sujets, il est hors de question de penser qu'un adulte se sentirait diminué à apprendre auprès d'un enfant. Il ne s'agit pas de ce que les imbéciles croient, un renversement carnavalesque, mais de deux praticiens qui s'échangent leurs parts de savoir[158].

Dans ces deux cas, une totale mise à niveau a clairement lieu entre les deux strates. Cette clarté du dessin doit avant tout nous montrer qu'elle est un possible au sein de toute aire praxique, et qu'elle n'a pas à être considérée, d'un point de vue théorique, comme une exception ou un « cas particulier » : il s'agit d'une figure de l'existence à régime praxique, tout aussi légitime que toutes celles que nous avons croisées jusqu'à présent.

V. QUELQUES LOIS CONSTITUTIVES DE LA PRAXIS

Que tirer de ce parcours à travers les praxis ? Quelques lois qui pourront sembler très évidentes, voire trop, et qui pourtant sont décisives, en ceci que si on cède sur elle, alors on quitte le champ des praxis, et les situations, pratiques ou discours décélèrent de leur régime praxique.

11. Immanence et monisme

La première loi est la radicale immanence qui règne au sein de chaque praxis, et entre les praxis. Aucune hiérarchie ne saurait régner entre deux praxis, aucune supériorité établissant la transcendance statutaire d'un supérieur par rapport à un subalterne (prononcez « inférieur », voire « primaire »). Certes deux (ou

[158] Quand un psychanalyste dit que son savoir ne serait rien sans les analysants qu'il reçoit dans son antre, quand un pédopsychiatre dit que c'est avec le bébé qu'on a été qu'on apprend à travailler *avec* les bébés, et que ces bébés font sans cesse grandir son savoir, personne ne pense à en rire, ni à en pleurer. Quand un enseignant dit qu'il apprend des enfants autant qu'il leur apporte, on prend cela pour une facile galéjade, on s'indigne de ce comble démagogique du « pédagogisme ». À pareille bêtise, régulièrement médiatisée, habituons-nous, il n'y a sans doute aucun remède.

plusieurs) praxis peuvent s'influencer mutuellement, on peut établir entre elles des antériorités logiques ou d'expérience. Par exemple, sans praxis d'analyse, la classe n'a que peu de chances d'exister ; mais ce n'est pas pour autant que les groupes de travail pédagogiques seraient plus importants que les classes, ou l'inverse. Dans un cas, les classes constituent la substantifique étoffe de toute pédagogie, que les groupes de travail entre enseignants intègrent dans leur propre logique d'analyse et d'élaboration. Dans le cas réciproque, c'est la logique de la classe qui intègre ce savoir à sa propre logique, et les méthodes les plus perfectionnées n'existent nulle part ailleurs qu'entre la cloche du matin et celle du soir, quatre jours et demie par semaine. Quand un pédagogue est accueilli dans une autre classe que la sienne, c'est en praticien, par d'autres praticiens. Être-là en tant que praticien, c'est mouiller sa chemise en coopérant au travail collectif, et « se mouiller » dans sa présence subjective[159]. Par ailleurs, cette immanence radicale entre deux praxis vaut jusque dans la situation où, fort probablement, notre « bon sens », c'est-à-dire nos a priori, l'attendent le moins : dans la production du savoir pédagogique lui-même.

La deuxième propriété des praxis découle de cette pure immanence : un monisme tout aussi radical. On peut définir le monisme par une triple exigence : que l'existence de la praxis n'ait pour principe organisateur que sa propre logique et sa propre substance ; que la praxis engendre de la praxis ; et que pour une telle existence et un tel engendrement, il ne soit nul besoin de supposer à titre de moteur premier l'intervention d'une substance et d'une logique autres, extérieures. Il me semble que c'est ce qui ressort de notre parcours. Quant au premier point, la praxis est une machine logique d'ouverture, que ce soit dans sa structuration interne ou dans ses rapports avec le monde extérieur (et sans doute, à ce niveau-là, n'est-il plus nécessaire d'en passer par ce dualisme intérieur/extérieur) : elle traite le divers, mais ce qui la caractérise en propre, c'est le régime logique du travail, singulier, auquel elle soumet cette matière diverse et plurielle. Partant, second point définitionnel, la rencontre entre deux praxis constituera une ouverture réciproque, qui n'est rien d'autre que la continuation en acte du régime praxique quotidien, interne à la vie de chacune de ces praxis. La rencontre entre deux praxis crée à son tour une nouvelle praxis : la praxis de leur rencontre. Quand deux classes établissant une correspondance scolaire se rencontrent, elles ne fusionnent pas et restent radicalement hétérogènes, mais en cela elles ne changent pas de fonctionnement ; de leurs deux singularités qui ne cherchent ni à s'épouser ni à se confondre, jaillit une nouvelle singularité. Le temps de la rencontre, il y aura un conseil commun, des équipes recomposées, des lois et des décisions collectivement décidées, etc. : rien que d'ordinaire. Il faut n'avoir jamais travaillé dans une classe coopérative, en tant qu'enfant ou adulte, pour s'étonner de cela. Et il faut être malade de la névrose hiérarchique pour y voir un scandale. Il est clair toutefois qu'on peut y voir un paradoxe, si l'on entend par « paradoxe » une situation qui fait trouée dans la doxa éducative. Tant qu'il fonctionne dans la dimension restreinte de ces coprésences d'être-là désirant coopérativement organisées, le champ des praxis n'a besoin pour exister d'aucune extériorité hiérarchique ou macrosociale. Il ne faudrait pas croire en effet que, pour se rencontrer, deux praxis aient besoin d'être mises en rapport par une entité hiérarchique supérieure qui régirait leurs existences, qui les intégrerait dans une même logique — ce serait la première étape d'une confiscation de leur liberté, de leur pouvoir, de leur responsabilité. On a ici le troisième et dernier point définitionnel du monisme, au sujet duquel il importe de rappeler que certes, toute praxis naît dans un environnement précis (macrosocial le plus souvent, mais on pourrait également penser à d'autres environnements : animaux, végétaux, marins, etc.), mais cela constitue les données qui relèvent du champ social ; en revanche, cela n'implique en rien qu'une fois émergée, la logique praxique dépende de cette logique macrosociale, qu'au contraire à son tour elle intègre.

12. Actualité et discontinuité

Jusqu'à présent, on a parlé des praxis, comme des situations, des pratiques ; de la praxis comme une qualité, un certain régime commun à certaines pratiques ; enfin, on a parlé du champ des praxis, désignant cette ouverture

[159] Autant dire que la présence d'un praticien implique un statut qui n'est ni celui d'inspecteur ni celui d'un évaluateur, formateur ou autre posture injonctive de ce genre.

l'ensemble des situations concrètement repérées et entre elles. Arrivés à ce point, on pourrait être tenté de passer un seuil, et de parler plus fondamentalement d'un *champ praxique*. En fait, on atteint ici un risque de contradiction : de toutes ces praxis concrètes, actuelles, ce serait une erreur logique de croire que l'on peut par induction parler d'un champ praxique à proprement parler, c'est-à-dire un champ qui préexisterait à ces praxis, un ensemble de forces sous-jacentes qui engendrerait à la surface sociale concrète des situations proprement praxiques. Si cela était possible, alors cela signifie que le champ praxique serait pensé de la même façon qu'un champ macrosocial, celui-là même que théorise la « sociologie des champs » bourdieusienne. Un tel champ macrosocial existe et préexiste aux situations concrètes qui n'en sont que des effectuations, des productions pour la socio-logique desquelles les individus constituent des agents de reproduction, et leurs investissements conscients, des effets de champ. Il y a dans cette théorie des champs un anti-individualisme de méthode, tout à fait légitime en tant que tel à pareille échelle. Un champ macrosocial n'a besoin d'aucune subjectivité pour exister, ni théoriquement, ni concrètement : tel est le point théorique-clé de toute macrosociologie, qui établit le degré d'organisation à l'échelle de son objet. On le voit par la négative, une praxis se trouve dans une situation strictement exclue d'une telle logique, puisqu'elle ne saurait se constituer, en tant que situation concrète singulière, sans son assomption et son maintien par un champ subjectif : aucune autonomie n'est possible, du concept de praxis par rapport à son assomption par du sujet — sans pour autant que le sujet ne « précède » la praxis[160]. Si le désir disparaît un instant, si soudain ça ne fait plus de sens d'être là pour tel écolier, tel enseignant, ou tel groupe, alors la part en eux du sujet ne peut plus faire vivre la praxis, qui régresse alors de son régime de fonctionnement. François Tosquelles disait de la psychothérapie institutionnelle que pour exister vraiment, elle nécessiterait qu'on soit là vingt-quatre heures sur vingt-quatre : point impossible à tenir, et cependant nécessaire à conserver comme idéal du moi, de quoi ne pas céder sur l'effort de tendre vers cette qualité de présence.

Ainsi s'entrelacent la troisième et la quatrième qualités d'une praxis : l'actualité et la discontinuité. Une praxis ne peut exister qu'en actes, dans le registre de l'actualité, et si un instant le désir de ses sujets la désinvestit, son étoffe propre s'évanouit pour ne laisser en lieu et place rien d'autre qu'une pratique lambda soumise aux lois macrosociales anonymes, a-subjectives. Discontinuité de la présence subjective transmise à la praxis dans son être même : le désir est là ou pas, être là fait sens ou pas, et dans ce clignotement naît ou s'évanouit la praxis. Cette discontinuité dans la présence du désir décide de la précarité des pratiques qui

[160] Et ce, que le sujet soit conscient ou inconscient. Dans le premier cas, on a une relation entre sujet et praxis qui se rapprocherait, en un sens, de la voie choisie par Sartre dans son approche phénoménologique et existentialiste, et tout particulièrement dans la *Critique de la raison dialectique*. Dans le second cas, on se situe dans le champ du sujet inconscient. C'est ce que postule, dans le champ psychiatrique, une certaine tendance au « psychanalysme », qui fait de la praxis quotidienne un lieu où la clinique se déciderait à ne traiter que le seul champ du désir et de son interprétation. Une telle approche de la clinique peut, dans certains services, mener à certaines situations assez radicales, où une telle domination de l'interprétation du désir, disjoint de son branchement matérialiste sur le vie concrète et sa phénoménologie. À la rigueur, on pourrait dire que cette dernière conception du champ, dominée de façon hégémonique par le désir inconscient, constitue le pendant psychanalytique du champ sociologique. En quelque sorte, deux pôles, Bourdieu et Lacan (ou du moins un certain lacanisme), vis-à-vis desquels le régime praxique ne se situe pas comme un curseur qui évoluerait plus ou moins entre l'un et l'autre — cela reviendrait à, en effet, n'être qu'une variante des deux champs de forces, perdant ainsi cette spécificité logique sur laquelle au contraire la praxis ne doit pas céder. C'est ainsi que, tout en tenant compte de ces différentes dimensions aliénatoires, sociologique et psychique, la logique praxique ne cherche pas à « homogénéiser » le champ de leurs forces, comme on pourrait s'y attendre en suivant une perspective jadis incarnée par le marxo-freudisme. Dans sa version « transversale », pour prendre des accents guattariens, la logique praxique se trouve dans une position d'hétérogénéité vis-à-vis de ces deux champs, par ceci même que cette logique promeut l'agencement et la préservation de l'hétérogénéité comme l'un des criteriums de son propre fonctionnement. Encore une fois, on retrouve la même inspiration que pour le monisme, mais ici comme critère de pertinence et de cohérence épistémologique : l'hétérogénéité demeure le statut de convocation et d'activation de toute présence, existentielle, pratique et théorique, et tout effort d'analyse praxique vise à défiger en permanence les tendances « entropiques » à l'homogénéisation et à la massification, les deux causes des régressions de régime qui guettent toute praxis pour peu que le sujet s'en absente — pour peu que le désir soit ailleurs, fuyant, bloqué ou abîmé.

font le pari d'une telle présence ; et, accompagnant la disposition des sujets d'une praxis à soutenir, dans l'immanence de son déploiement, les conséquences de son émergence, demeure en permanence un *sens du précaire* qu'on ne peut confondre avec quelque autre attitude que ce soit, de penser comme d'action. La présence de ces sujets est habitée par une ambiance où l'on pressent (et où l'on vérifie généralement assez vite) qu'une praxis peut crever en un instant, pour un instant ou à jamais. Mais ce sens du précaire n'a rien d'un désespoir : la praxis peut renaître ailleurs, ou ici encore, deux minutes plus tard, cent ans plus loin, ou bien on peut réaliser alors qu'elle avait déjà existé il y a cinquante ans de cela. La vraie logique n'a pas d'âge, elle traverse les époques dans lesquelles se déploie son temps propre. De la même façon, l'espace des praxis se révèle tout aussi hétérodoxe, qui peut faire se rencontrer deux praxis a priori éloignées par une grande distance — géographique, sociale, économique, culturelle[161].

Tout cela se traduit par un terme : la parité. Entre praticiens, on évolue avec le respect que se témoignent les pairs entre eux, sujets de la même praxis où se fait leur rencontre, leur coopération et aussi leur co-errance. La parité n'est pas l'informe nivellement des différences ni celui des distinctions dans le degré de pertinence de chaque parole, elle est la neutralisation des effets pervers de domination statutaire. Quand quelqu'un parle, on écoute sa parole car on sait d'où elle vient, on en sait le poids, un poids qui a été reconnu par tous et symbolisé par la loi du conseil, d'où tout part et où tout fait retour. Quand parle un enfant de huit ans, responsable de l'équipe de tirage du limographe pour un texte-libre du journal, c'est le ceinture vert foncé en imprimerie et le ceinture bleu clair en comportement qu'on écoute en lui — adultes compris. La pertinence praticienne appartient autant aux enfants, qu'aux adolescents ou aux adultes. « La valeur n'attend pas le nombre des années », et il s'agirait de ne pas laisser l'adage aux seuls cours de littérature. Ce qui donne la parole, c'est le fait « d'être un grand », et cela n'a rien à voir avec l'âge : il suffit de voir dans une salle d'adultes combien peu sont capables de se taire pour écouter autrui… Le degré de grandissement, c'est après tout le seul fondement qui puisse sérieusement exister dans une organisation coopérative du travail collectif. Voilà sans doute le seul statut qui soit acceptable dans le cadre d'une praxis. Ce statut définit la place de la personne dans le groupe, établissant, comme Oury et Vasquez l'ont clairement dit, le degré de liberté, de pouvoir et de responsabilité auquel la confiance du groupe permet à chacun de prétendre. C'est ce souci que traduisent concrètement les ceintures de comportement, sans doute l'une des institutions les plus difficiles et efficaces de la pédagogie institutionnelle. Cette parité n'a

[161] Ce questionnement du temps et de l'espace pourrait soutenir d'autres développements, qui dépassent et le terrain de la présente étude, et mes compétences propres. Je pense à cette situation qui, dans notre époque, prend le nom de « fossé culturel », un nom dont certains dénoncent la fascination parfois grossière, sans pour autant en méconnaître la réalité concrète ; mais là encore, tout est question de régime auquel on questionne ce « fossé culturel », et de hauteur de regard porté sur ce phénomène. Autrement dit, si l'on se hâte de parler des « fossés culturels » à hauteur macrosociale, voire à hauteur de cet autre mythe douteux qu'est le « choc de civilisations », alors on obtient un concept gros comme une dent creuse, comme disait Deleuze ; en revanche, qu'en est-il d'un tel concept considéré à régime praxique ? Il est tout à fait éclairant de suivre les propos du sinologue Jean-François Billeter, et de son regard praxique de traducteur méditant son propre geste. Réfléchissant sur l'aspect soi-disant intraduisible de certains termes chinois dans une langue occidentale, Billeter fait remarquer qu'un paysan français et un paysan chinois, l'un parlant de « pratique » là où l'autre parle de « voie », peuvent sans problème faire un court-circuit traversant cet ineffable interlangue dont on nous rabat un peu trop les oreilles ; et ce faisant, se rendre compte qu'ils partagent un même souci quotidien, le temps d'un regard et d'une écoute, d'une façon d'être-là pour l'autre par-delà les codes supposés surdéterminer leur « communication »… (Cf. Jean-François Billeter, *Contre François Jullien* et *Leçons sur Tchouang-Tseu*) Il est possible de changer de régime épistémologique, et considérer ce qui apparaît de prime abord comme une faille civilisationnelle, donc comme une situation redevable d'une logique macrosociale, comme un terrain où peut exister une praxis, qui dissout bien des fausses évidences spéculaires et imaginaires. Le langage passe aussi en-deçà des mots : l'indicible n'empêche pas l'exprimable, le deuil de la toute-clarté communicationnelle n'empêche pas de savoir se satisfaire de « piger en gros ». L' « En gros », ce « correcteur de concept » comme disait René Laffitte, se révèle parfois le plus efficace des outils à greffer le concept sur l'instant présent, pour greffer l'ouvert de l'instant sur la branche conceptuelle. À la pointe de ce kairos incalculable, mais assumé et décidé, perle un logos, à charge pour le sujet praticien d'en soutenir le dépliement et le développement, point après point, avec une fidélité qui fonde, indissociablement, une éthique autant qu'une théorie.

rien d'un jeu éducatif, elle est indispensable au bon déroulement des jours dans une classe vivante où le travail demande une organisation et une confiance qui ne se réduit pas à de la reproduction de tâches programmées à l'avance. L'esprit de sérieux habite une classe coopérative bien plus que beaucoup des regroupements d'adultes, ou manipulés par des adultes. Il suffit pour cela que les enfants ne soient pas infantilisés. Ce scrupule vaut également pour les enseignants : qu'ils cessent d'être considérés pour de « primaires » reproducteurs d'instructions ou programmations pensées à leur place.

LE LIBRE PEUPLE DES PRAXIS

Immanence, monisme, parité de la praxis, produisent une réalité à la fois discontinue et précaire, mais actuelle, où du sujet désirant, agissant et existant est véritablement présent dans un milieu de langage qui lui-même croît et existe, « persiste dans son être », si j'ose convoquer Spinoza. Il est un dernier plan sur lequel il faut rappeler que règne un tel régime d'existence : sur le plan de son savoir et de son discours. On l'a vu en évoquant les adolescents des Calandretas, les praticiens sont a priori tous aptes à former ce savoir, à en assumer l'autorité. De façon plus large, il suffit de voir quels sont les livres qui, des décennies après, parfois, continuent d'être lus par les enseignants : ce sont rarement les livres « scientifiques », qui en général vieillissent assez mal, tant dans leur rhétorique que dans leur contenu ; en revanche, les monographies, les livres de praticiens, eux, sont certes rarement des succès de librairie à leur sortie, mais continuent à accompagner des générations d'enseignants dans leur mise en place d'une classe coopérative. Leur pertinence, cela ne nous étonnera plus, est hétérogène au temps et à l'espace social donnés : sa lenteur et sa reconnaissance, éparses, témoignent d'une inertie qui fait à la fois la rareté des praxis et leur résistance, là où les modes académiques connaissent une viabilité beaucoup plus médiatisée et massivement suivie, mais qui vit ce que durent les modes…

Faire et penser, le même : le monisme de la praxis rend indissociable sa théorisation de son effectuation. La praxis pense, se pense, et n'a pas besoin de recourir à un extérieur qui la penserait, sans pour autant être une attitude solipsiste, tout au contraire. La praxis pédagogique produit sa propre théorie, il suffit pour le voir d'accepter de le savoir adéquatement, c'est-à-dire de transformer profondément notre épistémologie. L'idéal des sciences expérimentales peut avoir sa pertinence dans certains domaines, là où des objets peuvent être délimités et, sans trop de dégâts, isolés du reste de la complexité de leur environnement réel. Mais, notre volonté de toute-puissance d'estampillé-chercheur n'y pourra rien, la praxis n'entrera jamais dans une telle grille de lecture, elle se dissoudra dès l'instant où nous voudrons l'y encager. C'est au contraire à partir de ce « reste de la complexité », cette contingence incalculable, qu'elle définit son objet propre : objet non pas de connaissance ou de gestion, mais objet de souci, source imprévisible de vie qu'elle se structure elle-même. La praxis est le dispositif matériel et intellectuel, soutenu par des sujets, hors de toute « raison arraisonnante », afin d'accueillir cette contingence. Elle représente l'effort théorique et pratique pour se constituer, se structurer et produire de la valeur à partir d'une matière dont la propriété est d'être irréductible à du prévisible, à de la signification fixable à l'avance. C'est en cela que son but n'est pas la fixation d'une signification, mais le déchaînement du sens : non pas arraisonner tel ou tel comportement d'élève, tel ou tel objet de savoir pour les ranger dans une case comportementale ou didactique, mais faire circuler de telles capsules de signification (les différentes significations, les différentes attitudes, les différentes identifications) le plus fluidement possible dans le long défilé des interprétations et des décisions — et laisser au sujet libre la responsabilité de voir ce que ça donne. Freinet n'appelait pas cela autrement que le « tâtonnement expérimental », à ceci près que dans cet usage du mot « expérimental », le sujet de l'expérimentation reste le sujet du savoir. L'expérience prend alors une dimension proche, presque, de l'expérience au sens que lui donne Montaigne dans ses *Essais*. Loin d'une telle éthique, dans l'écrasante majorité des études en sciences de l'éducation, qui se revendiquent comme sciences expérimentales, ce sont les « chercheurs » qui signent les articles, qui sont les sujets autorisés, tandis que les « primaires », enfants comme adultes, sont généralement la population qui applique, confirme ou infirme les hypothèses et renforce l'énoncé des résultats, bref, les souris de laboratoire ou dans le meilleur des cas les *guest stars*, mais très rarement l'instance énonciatrice qui décide du *final cut* de la pensée — et de son commerce.

Et puis, il y a des cas où un enseignant rend possible autre chose : une praxis, un lieu ouvert, où entre praticiens, penser et faire sont le même. Dernièrement, j'ai eu le privilège d'assister à la toute première journée de formation en pédagogie Freinet de Crète. Elle était organisée à Rethymnon autour du thème « La démocratie à l'école », par un petit groupe d'enseignants du primaire orchestré par notre collègue et amie Aspasia Kallisora, avec l'aide d'autres coopératives culturelles. Y ont également participé les enfants avec qui l'enseignante a fait vivre une classe coopérative dans le petit village d'Argyropoulis, depuis lequel, en un jour de vacances et de récoltes, les parents n'avaient pas hésité à accompagner leurs enfants jusqu'à notre réunion.

La journée a commencé par la projection d'un documentaire français sur une classe Freinet, certes instructif sur les outils de travail coopératif et les méthodes naturelles d'apprentissage, et montrant une très belle expérience de classe coopérative, mais dans lequel, c'est gênant, la priorité de présentation des outils (surtout didactiques, en gros) donnait l'impression qu'en matière de pouvoir réel des enfants à décider de l'organisation du travail et de la vie, tout demeurait dans l'orbe d' « une délégation » de l'adulte, qui restait le chef d'orchestre. D'un point de vue statutaire et officiel, celui de la logique macrosociale et étatique, cela est tout à fait exact ; mais, une fois lancée la logique de la praxis elle-même, celle du groupe-sujet, et de la classe comme milieu d'auto-organisation groupale, ce sentiment de délégation semblait refléter une reproduction de la hiérarchie entre les praticiens[162]. C'était là une version somme toute très « orientée », pour répondre peut-être aux obsessions dominantes du public français, celles d'un « retour aux fondamentaux » portées par la vague de conservatisme actuelle. Il m'en est resté un vécu d'incomplétude, celui de n'avoir pas vu le « peuple libre des enfants » dont parle Oury dans un de ses plus beaux textes, « La mort du terrain vague » — peuple libre qui ne signifie pas anarchie, mais organisation collective d'une classe nécessitant une « discipline de navire », comme disait Freinet.

Passée cette projection, les écoliers d'Argyropoulis sont venus lire un ensemble de petits textes-libres que, apprenant la tenue de notre journée, ils avaient décidé de leur propre chef, en conseil, de rédiger au sujet du conseil de coopérative. Par contraste avec la vision restreinte du documentaire, j'ai retrouvé dans le discours de ces praticiens *toute* la complexité et la logique de ce qu'est la problématique du pouvoir du groupe dans une classe coopérative. Il faudrait reprendre l'ensemble discursif que formèrent leurs textes-libres, je ne le peux ici pour des raisons de place. Mais, certes avec leurs mots d'enfants, avec leurs points de vue d'enfants, la pertinence qui traversait ces paroles n'avait rien d'immature : au contraire, elles m'ont rappelé à cet adage si souvent entendu chez les gens de pédagogie institutionnelle, au sujet de leurs monographies : « Ne rien dire que nous n'ayons fait ». En écoutant les praticiens lire leur praxis, me revenaient les images de ce que ces filles et garçons avaient effectivement fait vivre à travers leurs créations, leurs lieux, leur monde que la veille, dans l'école communale déjà fermée, ils étaient tous revenus m'ouvrir.

Ceux qui croiraient que la présentation des enfants, pour être énoncée sur une modalité enfantine, ne produit qu'une théorie infantile, n'ont tout simplement jamais vécu ce qu'est une classe coopérative véritable. Sans doute n'ont-ils pas assisté non plus à un groupe de travail entre enseignants, quand s'élabore une monographie ou que s'analyse ce qui s'est passé tel jour, dans telle classe ; car alors, ce qui ressort et qui agit par-delà l'âge, c'est le désir, son sujet et son interprétation. La totale égalité de statut entre adultes comme entre enfants paraît alors dans toute son évidence, seule condition pour ne fermer à un discours en

[162] Mon commentaire ici ne limite en rien la valeur et de l'auteure, et de l'enseignant. Je vise plutôt les conditions générales dont doit tenir compte tout discours sur l'éducation. On reconnaît là un vieux réflexe de doxa : cela rassure la société, celle des parents, celle des adultes, que d'euphémiser le véritable bouleversement dans le statut des sujets au sein du groupe. Mais combien d'enseignants, je pense quant à moi à de nombreux auteurs de pédagogie institutionnelle, disent combien ils ont vérifié que leur classe existait réellement le jour où ils ont vu que les enfants osaient s'emparer du pouvoir — non pas contre l'adulte, mais avec lui, dans une agora digne d'une véritable démocratie. Jamais, il faut le rappeler, une telle éthique ne remet en question la responsabilité sociale et morale de l'adulte, qui, en tant que ceinture noire en comportement, a le droit de mettre son veto lorsqu'une telle démocratie en viendrait, par exemple, à mettre en danger la sécurité affective et sociale d'un ou de plusieurs sujets — lui compris… — ou encore à se mettre dans une position d'illégalité vis-à-vis du contrat social qui définit l'école — et qui se limite, ne l'oublions pas, qu'à une tâche d'apprentissages et d'éducation, laquelle a trop tendance à être interprétée dans un sens qui rogne l'autre moitié, tout aussi légitime, qu'est la liberté pédagogique dévolue à l'enseignant, liberté qui, dans le cas où l'enseignant se lance dans une véritable pédagogie coopérative, s'étend aussi à ceux qu'il libère à leur tour de leur supposé intégré et soumis d' « apprenants », c'est-à-dire les enfants eux-mêmes.

train de naître aucune source de pertinence. Ces sujets coprésents font vivre la classe. « Le sujet n'a pas d'âge », disait Jean Oury en préfaçant un *Mémento de pédagogie institutionnelle.*

À la suite de ces enfants crétois, est intervenu un défenseur des droits des enfants : tout aussi praticien qu'eux et leur enseignante, il a apporté son propre éclairage, sa propre théorisation de son champ, mais dans une autre praxis, et dans un autre champ, tout à la fois proches et distincts de la praxis pédagogique : celui de la protection des enfants à l'échelle de l'école, mais surtout de la famille et dans les relations sociales en général. Le dialogue n'a pu s'établir entre eux ce jour-là, faute de temps, mais j'ai imaginé ce qu'il aurait pu être, et qu'en un sens il avait d'ailleurs été, quand, quelques semaines auparavant, l'adulte était venu dans la classe des enfants et de leur enseignante, et que, comme dit Vasquez, « ils s'étaient vus ». J'ai assisté ce jour-là à la rencontre entre deux théorisations d'une pratique, entre deux corpus d'outils concrets, de principes théoriques, même sous-jacents et dits avec des mots d'enfants, et surtout entre deux éthiques traversant ces outils et concepts. Peut-être parce que j'ai moi-même été l'élève de ces classes avant d'en être l'un des visiteurs occasionnels, j'ai été particulièrement ému de voir, ce jour dans l'été crétois, une telle rencontre entre deux discours, chacun porteur indissociablement d'un *ethos* et d'un *logos*.

Ceintures de comportement et naissance d'une praxis lycéenne

Pèire Joan Laffitte
pour le groupe des paissels ajudaires d'Aprene

CEINTURES ET NAISSANCE D'UNE PRAXIS LYCÉENNE. LETTRE À AMAIA CORMIER ET QUELQUES AUTRES

Chère Amaia[163],

Autour, et à partir de ton travail — de votre travail —, je voudrais faire quelques remarques, au sortir de cette « année zéro[164] », qui devrait enfin devenir la première, d'un « lycée Calandreta ». Vous en ferez ce qui vous semblera bon.

Ces remarques ne reprennent pas le corps « technique » de nos échanges durant l'année ; ce sont des propos qui se projettent sur ce qui pourrait se déployer ensuite : autant dire donc que ce ne sont que des hypothèses, déployées peut-être plus qu'il ne faudrait, mais qui ne préfigurent en rien de ce qui se passera réellement, dans les aléas d'un chemin qui n'a vraiment rien de déjà tracé. Car il s'agit d'une aventure, la vôtre, dans laquelle nous jouons le rôle d'adjuvants.

De quoi une ceinture de comportement peut-elle être le signe ?

Il n'est pas question de me lancer dans une hasardeuse « psychologie comparée » entre enfants et adolescents, dans le cadre d'un milieu scolaire coopératif institutionnalisé. Gerald l'a dit, les études concernant les institutions dans le secondaire sont encore peu nombreuses, et d'autre part il serait léger ou dangereux de généraliser à partir d'une expérience qui concerne deux lycéens et quelques adultes, dont une seule personne régulièrement en situation de travail avec les adolescents. Il est possible au moins de comparer le devenir des ceintures de comportement entre la situation du primaire, et la situation du lycée.

À notre connaisance, et pour compléter la présentation de Gerald, l'un des points les plus complets et récents occupe la seconde partie des *Essais de pédagogie institutionnelle*, de René Laffitte et du groupe AVPI, consacrée à cette très délicate institution des ceintures de comportement, à ce qu'elles sont, et surtout ce qu'elles ne sont pas, et à la complexité de leur utilisation et de leur valeur. J'y renvoie, ainsi qu'aux quelques considérations « secondes » que j'ai rassemblées en parallèle à cette lettre[165].

La pédagogie institutionnelle insiste sur le fait que dans la classe ne connaît que des praticiens, enfants et adulte, élèves et enseignant qui à ce titre, sont sujets de cette pratique et de ce lieu dont ils décident librement, dont ils sont maîtres des lois d'organisation, des moyens de production et de la valeur créée. En empruntant un concept marxien, la classe est une *praxis pédagogique*, comme le dit Francis Imbert, qui

[163] Amaia est la principale destinataire de ces pages. Plus généralement, les autres lecteurs privilégiés sont tous les acteurs engagés dans cette aventure : Gerald, mais aussi les lycéens et enseignants de Leon Cordas, et les autres personnes accompagnant ce projet, dont le groupe des Paissels ajudaires, formateurs d'Aprene, centre supérieur de formation des Calandretas, en la personne de Patrici Baccou et de moi-même pour la première année, puis d'Ania Fraisse. Les Paissels, avec qui nous avons beaucoup débattu, sont une permanente présence en arrière-fond à ce texte.

[164] Depuis, une année a passé. Je ne me suis cependant permis que quelques retouches à cette lettre. Entre temps, l'expérience et son analyse continuent… Surtout, de nouveaux enseignants se trouvent plus intégrés à cette dynamique.

[165] Pour des raisons de place, j'ai ôté ces pages du présent article. Peut-être feront-elles l'objet d'une publication ultérieure.

précise que le propre de la pédagogie et de la psychothérapie institutionnelles est d'ajouter à cette définition la dimension de l'inconscient : la production de la valeur, les échanges et les phénomènes qui se développent en classe se déploient selon une économie inconsciente autant que matérialiste ; désir et fantasme sont fondamentaux pour le sens que trouve le sujet à participer à ce milieu, qui alors peut devenir émancipateur. Même la fonction d'analyse est le fait de tout le groupe, des sujets eux-mêmes. Et au cœur de tout, le conseil de coopérative joue sa fonction d'œil et de cerveau du groupe (pour reprendre la métaphore organique d'Oury et Vasquez), point de départ et de retour de tout processus institutionnalisant, de la naissance et de la vie de chaque loi, de chaque institution.

Toutefois, un élément supplémentaire est nécessaire si l'on veut rendre compte de toutes ses dimensions d'existence et de pertinence de cette praxis : les sujets doivent être maîtres également de ses moyens de reproduction et de transmission. Sur ce point, les enfants sont toujours là, dans ces phénomènes traversant les ans et les générations, et qui font de la classe un lieu où la culture se transmet de cohortes en cohortes d'élèves, soit par le tuilage des niveaux (des enfants partent tandis que d'autres arrivent), soit en laissant des traces d'une production de textes, de journaux, d'albums, de créations graphiques, sonores, etc. Mais une part importante demeure le lot des adultes, des enseignants : l'élaboration des outils institutionnels, des analyses qui donnent naissance aux monographies, voilà une tâche qui définit une « seconde aire » de la praxis pédagogique : les groupes d'élaboration, par exemple les « chamPIgnons »[166]. Toutefois, dans cette aire, il y a bel et bien une grande différence entre ces deux praxis, celle de la classe, et celle des groupes d'enseignants.

Eh bien, avec le lycée, avec l'*essai* de cette année, la situation pourrait potentiellement avoir changé (nous ne le saurons que dans l'après-coup). Les lycéens sont partie prenante de l'élaboration de ces outils, et ce, à un degré qui ne saurait être celui des écoliers. Il est possible de les intéresser de façon plus élaborée, plus approfondie, aux enjeux de la naissance d'une telle praxis pédagogique. Pourquoi ? Pour des raisons de maturation psychologique et sociale, et de développement intellectuel, qui, pour le coup, signalent bel et bien une différence entre les deux situations, élémentaire et lycéenne. La conséquence sur les ceintures de comportement est que l'on peut faire d'elles un abord de la personne plus intégré : les catégories propres au comportement, tel que repéré par les ceintures, peuvent venir « rattraper » et inclure les capacités intellectuelles de leur propre élaboration. La capacité à être soi-même l'auteur de la pensée qui donne naissance aux ceintures peut devenir un critère de définition de ces ceintures ; une « réflexivité » (« récursivité », dirait Edgar Morin) définit l'être du praticien de la classe, mais elle franchit ici un palier dans sa complexité psychosociale par laquelle le sujet est toujours plus finement et puissamment constructeur de son « soi ». Certes, cette réflexivité est présente bien avant, si on lit les monographies se situant dans l'école primaire, mais il s'agit d'un possible plus ou moins actualisé, tandis qu'à l'âge lycéen, cela peut devenir une modalité ordinaire et centrale de la vie institutionnelle. Cette complexité se traduit par une identité toujours plus intégrée de la personne, un renforcement de son autonomie et de sa capacité à introjecter cette dimension d'élaboration comme outil de liberté. C'est l'un des tournants majeurs vers la ceinture noire.

Car, il ne faut pas l'oublier, le terminus légal du lycée est d'accompagner l'adolescent jusqu'à sa maturité sociale complète, celle de l'âge adulte. Cette autonomie doit se faire sur le plan de la réflexivité, mais également dans toute la personne du lycéen, sa puissance concrète, physique, psychique et sociale, à soutenir une telle réflexivité. De fait, c'est là un moment où le grandissement psychoaffectif, que la pédagogie se donne la charge d'étayer et qui organise la dynamique interne de la classe, touche à un point du réel social extérieur : la sanction symbolique de l'institution de la classe rencontre la sanction symbolique de la société. Les deux ordres, distincts tant qu'il s'agissait d'instaurer la classe précisément comme un lieu de « refuge » et de mise en sourdine des stigmates sociaux suraliénants, en viennent à se

[166] Il faut insister sur la continuité qui existe entre le niveau des classes, et le niveau « intégrant » des groupes d'enseignants : continuité éthique, qui reste aux yeux d'Aprene l'un des points importants à ne pas perdre, quand nous rappelons qu'à nos yeux, le plus important n'est, qui sait, pas tant de former *à* la pédagogie institutionnelle, que de former *par* cette pédagogie.

toucher — légalement, imaginairement et fantasmatiquement. La loi de la classe s'achève en un point du réel social où l'adolescent cesse et où l'adulte poursuit son existence, par-delà le seuil de la majorité civile et de son diplôme. Ce point de touché est un rite de passage aux confins des deux mondes. Presque, il serait le symétrique du seul point où nature et culture se rencontrent, instant mythique dont parle Lévi-Strauss, de la toute première loi née de la nature, mais où s'établit instantanément la distinction entre nature et culture. Là, la culture de la classe re-touche à la « nature sociale » où chacun des praticiens de la classe retourne vivre sa vie, une fois morte l'ère de la classe coopérative.

Certes, les deux lycéens ont pu être cette année un peu « détachés », voire tout à fait étrangers, par rapport à ces enjeux que, nous, adultes, projetions sur cette expérience en-deçà même de cette simple « année de seconde ». Mais on peut entendre dans leur prise de conscience de fin d'année les traces d'une inquiétude, dans laquelle certes semble dominer l'expression des attentes « doxiques » vis-à-vis du lycée et de sa « préparation au bac ». Mais ne voir que cette expression, c'est oublier d'une part la réelle progression de leur maturité, et surtout le fait que cette réflexivité ne pourra venir que lentement, d'autant plus qu'elle constitue l'un des plus complexes processus d'élaboration psychique. Un tel effort, ne l'oublions pas, (très) peu d'adolescents se le voient proposer par une situation scolaire à la racine même de leur rapport au savoir — généralement, on ne leur demande que d'exercer cette réflexivité sur des objets déjà dessinés pour eux, et non sur les conditions même de possibilité de construction d'un savoir et d'une transmission[167]. Il y a de quoi, tout de même, avoir le vertige quand on se rend compte du défi que représente une telle année… Une telle expérience ne peut être sérieusement jaugée qu'à l'aune, au moins, des deux prochaines années, durant laquelle cette première génération achèvera sa scolarité, et au fur et à mesure desquelles deux nouvelles générations viendront étoffer le « peuple » lycéen[168], et donc la richesse des échanges au sein de son institutionnalisation.

C'est aussi après, une fois sortis du lycée, que ces « anciens » pourront faire retour sur cette expérience, en poursuivre l'élaboration, et travailler à affiner les outils du « peuple » auquel ils continueront d'appartenir, sur une certaine modalité existentielle, celle d'une fidélité « anachronique » — à condition de le désirer, que cela fasse du sens. Bref participer de cette « analyse institutionnelle » sans laquelle aucune praxis ne peut vivre.

Le temps précaire des naissances

Ce qui me fait écrire cela, bien au-delà des seules ceintures de comportement, c'est que j'y vois également le rapport au temps de votre « période des fondations ».

Sur ce point, ma première remarque concerne les difficultés et les fragilités de cette année expérimentale. Il s'agissait de partir d'un point zéro, totalement inerte, afin de trouver une vitesse de croisière, c'est-à-dire une inertie positive, celle d'un mouvement qui pourrait étayer l'effort des sujets. En attendant un tel moment de « bascule » dans la dynamique de l'année, — il semble arriver ces temps-ci —, cet effort a pu paraître par moments plus que tâtonnant, sans qu'en apparaissent les résultats capitalisables. Dans la transformation de l'expérience du tâtonnement en une dynamique enfin porteuse, ce moment de prise de conscience, de mise en mots des premiers effets du travail sur le milieu, est décisif, il « fait basculer » définitivement le mouvement dans une autre ambiance. De l'inertie initiale, immobile, on est passé à l'inertie d'un mouvement : un « effet turbo », qui fait portance aux sujets concernés, en premier lieu vous trois, et, par ondes concentriques, à nous tous qui intervenons ou observons ce qui est en train de naître dans vos mains, sous vos pieds, et sous nos yeux à tous.

---

[167] Plus rarement, dans des situations hélas trop marginales, leur laisse-t-on le soin de s'autoorganiser, voire de s'autogérer — la question est alors de savoir si les outils symbolygènes mis en œuvre par leur communauté praticienne (c'est-à-dire aussi par leurs enseignants) sont aussi articulés et élaborés.

[168] Fernand Oury, dans « La mort du terrain vague », parle du « peuple libre des enfants ». La notion de peuple n'est pas une métaphore, c'est désigner très exactement l'enjeu du politique dans la pédagogie — sans cependant le confondre en rien avec l'idéologie de « la » politique.

Mais pour qu'une telle fonction d'étayage soit efficace, il faut que les sujets soient engagés dans ce mouvement — sinon, ils n'en sentiront pas intimement, profondément, les effets é-mouvants. Cette prise de conscience ne vient qu'au bout d'un moment long ; d'autant plus long que, fatigués par des efforts parfois vécus comme brouillardeux et peu fondés, les adolescents et l'adulte ont du mal à « prendre du recul » et à voir paraître les premières formations d'un paysage, d'un relief, celui du monde que pourtant ils construisent, mais qu'ils sont souvent les derniers à apercevoir. Alors, dans une telle dynamique, prennent toute leur importance ces moments d'analyse collective, avec les regardants extérieurs que nous sommes. Ces moments de « contrôle » ont valu pour autant de moments d'analyse institutionnelle, aux antipodes d'une réunion « d'experts » venant vérifier des résultats et donner en retour consignes et voies de progression : au contraire, ce furent des moments d'appropriation, au sens plein, de transmission réciproque. Patrici et Gerald, durant l'hiver, ont été bien plus actifs que moi dans le dispositif, et pourtant je me suis moi-même senti empli de ces vécus que toi, Amaia, et les deux adolescents m'avez racontés et que nous avons décortiqués avec plus ou moins de détail ou de profondeur.

Tout cela a travaillé en nous tout au long de l'année, pas seulement lors de nos séances de discussion, mais aussi, voire surtout, entre ces séances. On reconnaît ici la logique de toute analyse véritable : c'est dans l'après-coup et l'entre-deux que se jouent les effets de déchaînements que quelques actes, ou mots, peuvent déclencher. En tout cas, sur le moment on agit, et ce n'est souvent que la fois d'après, lorsque nous sommes les premiers surpris d'avoir le réflexe exactement approprié à la situation, que nous reconnaissons, dans notre geste, ce savoir en actes. L'élaboration véritable autour de nos pratiques nécessite cette temporalité multiple, qui va du flottement actif du sujet à l'écoute et à l'affût, jusqu'au flottement très désagréable du sujet qui boit la tasse, puis à ce temps vague du tâtonnement dans les actes ou dans les méninges (temps de maturation sous-jacente, en-deçà des mots et des idées claires), puis à cet instant d'agir où il faut risquer quelque fulgurance, parfois malheureuse, jusqu'au moment nodal, bouclant et ouvert, où l'on sent avoir bouclé un épisode de notre quotidien : moment fondateur, ouvrant alors la plage plus ou moins longue où l'on prend le temps de mettre des mots sur ce qui s'est passé, et où enfin l'on « pige » — et transmet à d'autres.

Aussi, il semble important de souligner que les deux lycéens ont fait partie de cette dynamique : pas toujours présents, mais toujours représentés et tenus au courant, ils sont des sujets non seulement de la vie de la classe, mais de l'élaboration théorique et technique des conditions d'existence de cette classe. Ils ont été pleinement sujets de cette année, et c'est cette *dimension* qu'il ne faut jamais négliger. Un tel « effet turbo » ne peut manquer d'agir dans le cheminement d'êtres en pleine maturation psychique et sociale vers leur statut d'adulte. Il est probable que ces effets ne se donneront pleinement à lire que sur le moyen terme des deux années qu'il leur reste à vivre dans le cadre de ce lycée dont ils participent de l'équipe créatrice, voire après. On peut même penser que, dans cette temporalité multiple, plus ces effets sont profonds, plus ils seront longs à être perçus, mais aussi à voir s'épuiser leurs ondes.

Une autre remarque concernant la temporalité, particulière et amenée à ne pas durer, de cette « période de fondations » : comme nous l'avons évoqué lors de notre réunion de mai, l'effort fait cette année par la première cohorte sera renforcé l'an prochain par de nouveaux inscrits, qui entreront en seconde tandis que les deux élèves actuels, eux, passeront en première. C'est la dynamique bien connue des Calandretas, celle, progressive, des établissements naissant de rien, et croissant au fur et à mesure, se structurant d'autant plus finement et s'oxygénant d'autant plus normalement que leurs troupes croissent en nombre, de façon à former des groupes dignes de ce nom, susceptibles de fomenter des phénomènes porteurs de vie, de dynamisme, de conflictualité à travailler en langage. Pour l'instant, la paire d'élèves initiale demeure en-deçà d'une taille critique. Le passage de relai en septembre prochain signera la fin de cette « période des fondations », durant laquelle le danger reste toujours présent (fût-ce de façon imaginaire, « fantasmée »), de revenir au néant du moment zéro, au « collage » d'avant la création de l'univers du monde partagé, d'avant la distinctivité de l'institutionnalisation du milieu. Durant la période des fondations, le milieu n'est pas assuré de survivre, les premières institutions sont très fragiles ; surtout par le risque d'être un milieu qui patauge, piétine, *arpatège*. Sa naissance est un permanent effort mais de recherche du sens des institutions. Ensuite, si l'enjeu du sens reste crucial, son expression souvent se renverse, car le danger est alors qu'au

contraire les institutions deviennent trop assurées, finissent par « aller de soi » et le ronronnement, à la mort de la vie institutionnelle — on en est encore loin ! Mais tout groupe en vie court en permanence ce danger de mort de la vie véritable, quel que soit son âge et son degré de maturation.

Mettre des mots sur de tels phénomènes est important, mais sans trop insister, en prenant soin à ce que leur complexité d'appréhension n'étouffe pas le sens que trouvent les lycéens à ces efforts institutionnalisants qui dépassent, et de loin, la demande habituelle qui leur est faite dans un cadre scolaire « établi ». Le mot est lâché : là où le lycée pourrait n'être qu'un « établissement », vous trois avez institutionnalisé leur travail scolaire. Il y a eu une vie lycéenne véritable plutôt que rien, ou plutôt que la reproduction sans désir d'une commande sociale.

Concomitamment, l'effort de défrichement se continuera en classe de Première. Toutefois, le paysage d'ensemble sera changé. L'effort sera redistribué sur les épaules d'un groupe reconfiguré : non seulement dans la quantité des membres, mais de par les effets relationnels et générationnels qui vont automatiquement découler de cette nouvelle configuration. De la distinctivité et de l'hétérogénéité va venir à la rescousse, apporter son lot de bouleversement, de *bousculade*. Cette transformation et ses effets vont devenir l'un des objets importants d'analyse, de gestion lors des conseils, etc. D'un côté, les prochains Secondes profiteront des efforts faits cette année, et feront apparaître ces derniers sous un jour neuf, par la façon dont les nouveaux lycéens vont s'emparer des outils initialement élaborés durant la première année. Autant, quantitativement, l'effort de cette année a été total, passant de zéro (ou presque) à l'accumulation primitive d'un capital pédagogique, autant l'effort suivant visera à affiner cet ensemble. (Bien sûr, cette distinction est trop tranchée, et il y a des deux à tout moment, car leurs natures sont complémentaires.)

Quant aux Premières, certes le vécu de « première vague » va continuer, mais il devrait être rééquilibré par la présence d'un groupe plus fort, avec un éclairage forcément bouleversé par ce que devient le champ qu'ils ont laissé à la nouvelle génération, laquelle fera d'eux *ipso facto* des « grands » qui apportent en guise d'accueil des outils à la fois utiles et porteurs de valeur (parfois une valeur à beaucoup affiner !), bref un patrimoine destiné à être cabosser : de quoi provoquer narcissiquement des effets variés, de renforcement, de petites (ou pas) blessures, etc.

Bref, la vie va se complexifier et même se compliquer, c'est-à-dire reprendre peu à peu du terrain sur l'artificialité vécue durant l'année zéro. Et ainsi de suite les années suivantes.

Les trois premières années, menant jusqu'à la Terminale, constituent une époque d'essai primitif, durant lequel les outils seront forcément amenés à évoluer, à se réajuster en permanence. Ils vont aller en se renforçant et en se structurant toujours plus : par exemple les fichiers, les documents produits, etc. bref, toutes les ressources qui formeront le patrimoine intellectuel et didactique du groupe. Le tâtonnement ira en s'affinant, témoignant toujours plus de la progression du groupe, depuis le statut de groupe amorphe, à la structure fragile et encore en-deçà du degré suffisant de confiance en soi, vers le statut d'un groupe à plein régime d'affirmation, un « groupe-sujet » comme l'aurait appelé Guattari.

Alors seulement il sera possible de considérer les effets de cette dynamique et de cet univers institutionnel sur le trajet singulier des personnes, comme celui d'un lycée dans son déploiement structurel « normal ». Quant à ce plein déploiement de la structure institutionnalisante du lycée, je pense à une question venue lors de notre dernière entrevue, au sujet des ceintures de niveau. Généralement, le lycée constitue aux yeux de tous l'achèvement de la logique de spécialisation entreprise lors du collège. Aussi, si faire ces ceintures de niveau vaut pour la seconde, ensuite, cela ne vaut-il pas la peine d'établir des référentiels communs pour des lycéens qui vont poursuivre des filières différentes ? Précisément, là, les ceintures de niveau sont un moyen de conserver l'unité du champ de travail, tout en précisant les compétences de chacun, et surtout leur puissance à organiser la coopération. Établir des ceintures en mathématique, par exemple, peut s'accompagner du repérage des niveaux attendus pour chacun des baccalauréats visés : s'il faut être ceinture noire pour passer un Bac S, la ceinture bleue est suffisante pour un Bac L, etc. Ainsi, en plus de l'exigence pour les lycéens d'aller transmettre leur savoir aux collégiens, on peut même prévoir, quand le croisement des programmes le permet, une entraide par groupes de travail, repéré par ceintures. Et de même pour les autres domaines de connaissances. Cela permet de continuer une

pédagogie de l'entraide, surtout dans ces années où l'approche du Bac peut exacerber les inhibitions et régressions en tous genres. Un esprit coopératif transversal aux voies de spécialisation peut renforcer la force d'étayage de l'effort personnel par le groupe entier, par la richesse des compétences qu'il condense, face à une épreuve qui peut à juste titre inhiber beaucoup de préparationnaires. Ainsi, là encore, les outils pédagogiques coopératifs peuvent, par la mise en place de leur logique, aider à changer notre regard sur des situations sur lesquelles nous pouvions, sans nous en rendre compte, finir par introjecter une image tout à fait doxique, faite de « ça-va-de-soi » qui, nous le vérifions cette année, doivent en permanence être au moins remis en question, et au mieux dissouts.

En attendant, votre lycée reste dans un processus de naissance. Autant dire qu'il s'agit d'une période qui, lorsqu'elle se clora, se transformera en un temps « légendaire », acquérant une ancestralité qu'il faudra respecter. Et cela passe d'ores et déjà en analysant comment, point par point, elle se construit selon la logique du « chemin qui n'existe pas, mais qui se fait en marchant », chère à Antonio Machado – ce qu'en sémiotique peircienne on appelle une logique vague, et abductive.

Je n'oublie pas que je propose là seulement un « scénario » d'interprétation, comme un « roman hypothétique », une trame de ce qui, on l'a vu souvent ailleurs, se déploie dans un groupe en genèse. Comme dans tout roman, je n'oublie pas qu'il y a des péripéties, des événements, des points de bifurcations, qui peuvent changer, non seulement la fin, mais également toute l'ambiance et tout le paysage de cette vie que vous êtes en train de « vivre pour la raconter », comme dirait García Marquez. Ce sont ces hasards qui trans-forment en permanence ce chemin, ce sont eux qui donneront naissance à ce qui signera votre singularité : votre *style*.

René Laffitte (qui s'y connaissait, en matière de style) écrivait : « Un style ça ne se revendique pas, ça s'assume. Et ce n'est pas toujours agréable ». Je n'oublie donc pas, surtout, que ma « trame » narrative ne parle pas des écorchures, des trous, des ratés et des démaillages que vous connaissez et allez connaître. Nous en discutons, sans doute pas assez encore à votre goût et je le regrette, nous connaissons ces points de fragilité, voire de faiblesse. Les ratés, les frustrations, le chemin des deuils à faire, des rages, non pas à rentrer, mais à dialectiser, des conflits et des exigences, c'est aussi cela qui attend toute l'équipe, celles des adolescents comme celle des adultes. Je n'ai en rien voulu euphémiser cela, faire comme si ça n'existait pas : tout simplement, je jugeais qu'il y avait autre chose de votre existence, cette logique fragile de son aube, de plus urgent à analyser — fût-ce en la rêvant et en l'anticipant un peu, au risque de verser dans un certain imaginaire. Je sais que l'adage des pédagogues après Fernand est : « Ne rien dire que nous n'ayons fait. » Mais pour faire, parfois, rêver est nécessaire, pour ouvrir un certain champ de possibles. Et n'étant qu'un regard vous accompagnant, je me suis permis ce mélange de rêve avec une certaine « anticipation »… Me faire contredire par le futur ne serait pas bien dramatique pour moi, l'important est que vous, vous ne ratiez pas les rencontres futures avec votre propre cheminement.

Mais en attendant, le temps de la naissance est celui de la douleur, celui du danger vital d'échouer à survivre. Jamais je n'oublie cela. Nous sommes plus que jamais dans une précarité propre à toute expérience sans filet, hormis celui de son analyse permanente *par ses propres praticiens*. Une analyse institutionnelle serait artificielle et pervertie (voire perverse) si elle était faite hors de cette commune propriété par toutes et tous — je m'inclus donc comme n'importe lequel des sujets concernés dans cette période de précarité, dans la responsabilité partagée de ses conséquences, et donc dans la possible impertinence de mon apport (tout relatif) à l'effort immense de votre équipe.

CEINTURES DE « PORTEMENT » ET STATUTS DANS LA CLASSE : CONSIDÉRATIONS SECONDES SUR UNE INSTITUTION MAJEURE

Cette partie, trop longue pour être intégrée à la « lettre à Amaia », peut faire l'objet d'une publication et d'une lecture isolées.

Dans le cadre de notre travail avec l'équipe enseignante et lycéenne qui fait naître depuis deux ans maintenant le lycée Léon Cordas, à Montpellier, nous avons apporté quelques réflexions au travail entamé

par nos collègues du lycée, et dont Amaia Cormier se fait la rédactrice et l'analyste permanente, dans un travail dont je tiens à saluer l'ampleur et l'engagement. Nous avons indiqué dans notre texte que nous renvoyons, comme point de départ de discussion sur les ceintures, aux pages consacrées aux ceintures de comportement dans les *Essais de pédagogie institutionnelle* de René Laffitte et du groupe AVPI. En effet, il s'agit à notre connaisance du point le plus complet et récent, sur cet ensemble très délicat d'institutions. Ici, je souhaite proposer quelques réflexions. Elles sont « secondes » : elles ne prétendent en rien remplacer les écrits primordiaux, qui posent concrètement le fonctionnement et la régulation éthique de ces ceintures ; ce sont plutôt des variations, inspirées par des lectures, mais surtout par des discussions autour du travail dans les classes des collègues, et enfin par mon propre souvenir de praticien, lorsque je fus élève de classe coopérative.

Sans résumer les pages des *Essais*, venues elles-mêmes après de nombreux écrits, rappelons que les ceintures de comportement sont l'une des institutions les plus cruciales de la classe coopérative, mais souvent, aussi, l'une des plus facilement mésinterprétées, voire déviées (au point de renforcer alors les jugements socio-affectifs pesant sur l'écolier, alors qu'au contraire elles devraient en neutraliser les « retombées radioaffectives ») ; l'une des plus profondément efficaces, et donc l'une des plus dangereuses.

Les ceintures de comportement ne sont pas un « cas particulier » des ceintures de niveaux, lesquelles sont des outils permettant de situer les acquis techniques des écoliers. Autant ces dernières peuvent faire l'objet de critères positivement quantifiables et mesurables lors d'un examen, autant les ceintures de comportement trouvent leur criterium dans une évaluation beaucoup plus fine et polymorphe d'un « état » atteint et relativement stabilisé, assuré, dans le mode d'être quotidien de l'enfant ; ainsi, dans leur « mesure » réside la part importante d'un engagement, à la fois du sujet, mais aussi du groupe ; une ceinture de comportement se donne toujours d'abord à l'essai, et fait l'objet d'un vote lors du conseil. On peut même dire que, par rapport au système général des ceintures de niveau, la ceinture de comportement joue comme le « point de régulation » dans le grandissement : les ceintures de niveau peuvent à la rigueur être vues comme une mesure de l'évolution ; un grand en comportement, c'est par exemple quelqu'un qui saura aller bosser dur pour passer ses ceintures surtout là où il est jaune ou blanc, pas là où il est déjà bleu ou marron ; et on pourra aussi deviner un grand en comportement à la confiance que l'on peut avoir dans son plan de travail bi-hebdomadaire, qui sera ni trop démesuré dans son ambition, ni trop « plan-plan » pour rester peinard. Un grand, c'est quelqu'un en qui on peut avoir confiance quand il s'agit de travailler, et plus généralement d'exister ensemble.

Mais cette dimension existentielle implique que la ceinture de comportement vaille, plus fondamentalement, comme un point « hors-champ », qui fait du système des ceintures une institution structurante, et non une normativité de plus dans la paranoïa ambiante. Le grandissement d'un être ne se limite pas à une accumulation de mesures et de compétences techniques (ou « cognitives » comme on aime dire aujourd'hui). Grandir, c'est une affaire tout à fait intime, qui n'est pas une conformation à des valeurs ou des types : le « bon élève », version traditionnelle de l'intégration correcte de l'enfant dans la hiérarchie scolaire, « le bon citoyen », pour le dire dans la religion laïque dominante, ou « le bon coopérateur » pour le dire dans ce qui souvent tend à devenir une religion version « pédagogie-nouvelle » qui réduit l'existence de l'enfant dans la classe coopérative à la… coopération. Toute image, surtout celle qui nous est la plus précieuse, court le risque de n'être qu'une aliénation surmoïque de plus. Au contraire, la ceinture vise à « dégager » le sujet de ces collages : elle est plus de l'ordre de l'idéal du moi, au sens freudien, c'est-à-dire d'un « point de voyance dans le réel », comme le disait Jean Oury : ce repère m'aide à voir où j'en suis dans l'effort tendu sans halte qu'est mon chemin dans l'existence.

Mais partant, c'est aussi une affaire complexe que cette ceinture-là, et qui repose sur un paradoxe, car à la fois grandir doit demeurer le ressort sacré de toute existence (sinon, c'est la retombée dans le jugement), et en même temps la ceinture doit bel et bien traduire ce « là où j'en suis dans mon grandissement » dans le langage de la classe, nécessaire à l'organisation de la « discipline de navire » de la coopérative. D'où ce point sur lequel insistent Fernand Oury et Aïda Vasquez : la ceinture de comportement définit le statut de

chacun dans la classe, c'est-à-dire son degré de pouvoir, de liberté et de responsabilité[169]. Rien de plus, rien de moins : point de *neutralité* rarement atteint dans le travail d'asepsie, qu'il soit pédagogique ou psychothérapeutique. Et à tout prendre, cette trilogie est peut-être l'atome de toute subjectivité politique sérieuse : enlevons l'un des trois, et l'humain s'évanouit (dans l'impuissance sans pouvoir, la tyrannie sans responsabilité, l'aliénation au surmoi social hiérarchique sans liberté).

D'où naît une telle pertinence à la fois clinique et théorique ? Comme toute institution, elle naît d'une nécessité d'organisation du travail du groupe : c'est la dimension du matérialisme scolaire cher à Freinet, qui a poussé la classe de Fernand Oury à répondre au besoin de savoir concrètement quel est le degré de pouvoir, de responsabilité et de liberté que chacun pouvait se voir reconnu, et partant, quelles responsabilités pouvait être prise en charge par tel ou tel membre du groupe selon les moments ou les besoins. La ceinture de comportement désigne et assure concomitamment, en négatif, la part de liberté (de circulation, d'action) au sein de laquelle chacun peut évoluer sans que cela ne pré-occupe le groupe, c'est-à-dire ne mobilise une part de l'attention collective, ainsi libérée elle-même pour d'autres activités. Cette ceinture est un rouage essentiel de la machine-classe, un rouage qui en même temps la raffine de par sa dimension d'inscription (d'intégration profondément symbolique) de chacun dans la dynamique du groupe : tous peuvent voir sa « couleur » punaisée sur le tableau, mais aussi, et surtout, elle s'inscrit dans la conscience de chacun. Et si l'on peut oublier qui est vert en numération ou en orthographe, on n'oublie pas qui est ceinture verte en comportement — sinon, ce peut être un signal que quelque chose de profond perd du sens aux yeux du groupe…

Quant à ce statut institutionnel, il évolue normalement dans un degré croissant, jamais décroissant. Ce n'est cependant pas une école de la « perfection » (sinon, retour à la case Surmoi). La régression est possible, accueillie comme l'un des possibles hasards de l'existence, sans cependant être encouragée : elle a sa place, un lieu limité autorisant et accueillant cette régression (le « statut R » : crèche, ceinture dorée, ceinture rouge, etc.). Comme le dit René Laffitte, inspiré par l'expression « incorrecte », mais géniale, d'un enfant, il s'agit fondamentalement d'une « ceinture de portement », d'une fonction symbolique qui, forte de la Loi du groupe, et forte de l'adhésion de chacun des sujets de cette communauté, étaye l'enfant qui se sent y appartenir. Elle lui fait portance dans son effort de grandir dans un milieu où, sans jugement de ce qu'il est intimement, il voit croître (ou non, mais jamais décroître) son être et sa puissance sur les trois plans du pouvoir, de la responsabilité et de la liberté. De quoi laisser travailler en profondeur et en silence toute la constellation imaginaire et fantasmatique du sujet, et venir épingler la moindre manifestation de son désir dans chaque « petit » signifiant du groupe…

À tout prendre, la ceinture est « l'outil matérialiste » qui emblématise le mieux la « fonction d'accueil » du milieu institutionnel, cette fonction « phorique » dont parle Pierre Delion, et qui va même, quand ce milieu humain relié accueille un sujet très abîmé, très abîmant, jusqu'à « prendre sur nos épaules psychiques », sup-porté à travers le maillage institutionnel de nos lieux de travail et de mouvement, ce que ce sujet-là ne peut pas encore, de lui-même, assumer. Les ceintures l'inscrivent avant même que lui-même sache, parfois, ce que *s'inscrire* veut dire — les ceintures anticipent cette image de soi, elles tiennent lieu de ce « s' », et, dans les cas les plus détériorés d'intégration au groupe, la ceinture de comportement la plus humble[170] peut se contenter de repérer : « J'essaie de venir à l'école ». Elles ne sont pas loin de jouer le rôle de l'image première dans le miroir : avant même que l'enfant ait, sur le plan moteur, conscience de sa propre identité, il la voit ; voyant ce qu'il est sans pouvoir cependant encore le devenir, il y a cette jubilation/anticipation, ambivalente et donc bouleversante, décisive. Mais cela, encore une fois, dans le mi-

[169] (Après les exhortations des copains de psychothérapie institutionnelle à ne jamais confondre statuts, rôles et fonction, voilà sans doute le seul « statut » qui ait droit de séjour en pédagogie institutionnelle !)

[170] Selon les cas, les collègues créent, en-deçà de la ceinture blanche, une ceinture rose, et parfois une ceinture grise — et vont même jusqu'à y intégrer la distinction clair/fondé ! C'est surtout le cas dans les classes de « petits ». Mais, mutatis mutandis, ce sont des dispositifs qui peuvent intéresser également des publics ayant de très grandes difficultés à entrer, voire *r*entrer, dans le système scolaire (je pense par exemple à une discussion avec les collègues coréens de la Star School et du Star College, que nous avons eue avec Patrici Baccou).

dire d'une institution qui a la retenue de ne faire qu'une seule chose : parler le sujet dans la langue du groupe, automatiquement, simplement, avant même que le sujet lui-même sache parler cette langue, avant qu'il sache, même, ce que parler cette langue veut dire.

L'objet « manipulable » des critères définissant une ceinture de comportement est lié à une utilité quotidienne ; sa fonction humanisante efficace, celle qui « prête à conséquences », elle, reste non manipulable, et joue dans la sous-jacence, dans les effets indirects de son statut, qui font de cette institution un support identificatoire non-figé, intégrant à une dynamique, mais à la condition d'être laissé dans une pénombre et une discrétion dont il est sage d'entourer les investissements imaginaires et fantasmatiques intimes de chacun sur les « totems » et les « noms communs » de la classe que sont les ceintures. Ces dernières catégorisent les personnes sans les aligner ni les hiérarchiser ; elles les font croître sur une échelle où grimper ne signifie jamais surplomber les autres. On peut renverser un ordre vécu comme hiérarchique, on peut vouloir « prendre la première place » imaginaire (voyez la crise que décrit Catherine Pochet dans *Qui c'est, l'conseil ?*, où l'on assiste, sidérés comme le fut l'enseignante elle-même, à la prise du pouvoir par un petit Bonaparte…) ; à l'inverse, nul renversement dans l'échelle des ceintures : elles ne sont la propriété de personne (une propriété dont seraient privés les autres), mais désignent les propriétés de chacun aux yeux de la loi. Ces propriétés sont accessibles à tous, partageables à la condition « d'être toujours un peu plus grand dans sa tête » ; ces propriétés seront toujours plus communes si elles deviennent la fierté intime et légitime de chacun d'arriver à se les approprier, à les atteindre, à s'en montrer maître. Autour de leur vitalité et de leur sens, se construit l'appartenance collective et intime à une même Loi : c'est avec de tels phénomènes identificatoires que se repère la naissance d'une culture propre du groupe. Et c'est aussi ce qui fait que le « pouvoir du ceinture noire » ne sera jamais transcendant, mais constituera un point de repère que je pourrai regarder comme accessible : progresser vers des ceintures toujours plus foncées, c'est accéder à un niveau où, chaque fois, une petite goutte de noir vient augmenter l'exigence de la Loi, sous son triple jour émancipateur de responsabilité, de pouvoir et de liberté.

Ainsi, au niveau non plus seulement matérialiste de l'utilité concrète du travail, ni de la fonction anthropologique d'étayage du sujet qui grandit ou de la culture du groupe qui naît, mais au niveau logique de la machine-classe, de la *praxis pédagogique* comme la nomme Francis Imbert, les ceintures de comportement constituent le régulateur fondamental par lequel la croissance de chacun de ses sujets en pouvoir, en responsabilité et en liberté ne fomente pas un état de concurrence ; tout au contraire, les ceintures de comportement sont le point hors-technique, hors toute évaluation positiviste, qui évite aux ceintures de niveau de devenir l'objet d'une technocratie. Autant dire donc que cette institution constitue un fondement éthique, présent au fondement de l'organisation concrète des pouvoirs et des responsabilités de la coopérative, et au cœur de la vie *politique* du groupe. Dans les logiques collectives et la mobilisation des compétences techniques qui fondent le quotidien d'une classe coopérative, les ceintures de comportement assurent la radicale « position négative » du sujet : elles requièrent sa présence, mais inscrivent le respect de son irréductibilité par rapport à tout épinglage coloré, par rapport à toute moralisation. En cette institution, se joue la ligne distinctive de la pédagogie par rapport aux dérives « idéologisantes » de l'inévitable tentation « utopiste » que suscite le champ des classes chez tant de bonnes consciences adultes.

Le peuple libre des praticiens

Conseil de coopérative et monographie d'écolier, deux emblèmes de la maîtrise pédagogique (Annexe. Les ceintures, signe efficace d'une maîtrise)

Bologna, Colloque *Hey ! Teachers, don't leave the kids alone*, 12 septembre 2018[171]

Pierre Johan Laffitte
pjlaffitte@almageste.net

Je veux avant tout remercier toutes les personnes qui ont déployé une magnifique énergie pour nous offrir ce beau colloque. Tout particulièrement, Giuliana Santarelli, pour son engagement pédagogique, et Emanuele Gaiba pour sa précieuse traduction.

Je voudrais faire une transition avec les propos de mes collègues, et les remercier. Maurizio, Christina et Antonio ont fait un magnifique plaidoyer pour la différence et l'hétérogénéité, qui constituent la valeur humaine, éthique, la plus cruciale. Il nous faut la défendre contre notre tendance à « vouloir être tous pareils » : une tendance « naturelle », mais qui, même empreinte de bienveillance, constitue souvent une tendance dangereuse, de plus en plus renforcée par la gestion technocrate et néolibérale de l'éducation.

Un psychiatre catalan, François Tosquelles, a fondé le mouvement de psychothérapie institutionnelle. Son principe premier, le psychiatre allemand Hermann Simon l'avait dit ainsi : « Pour soigner le fou, il faut soigner en même temps l'hôpital. »

Avec l'école, l'enjeu est le même. Telle qu'elle est organisée aujourd'hui, elle ne peut pas accueillir des enfants en souffrance, ou alors elle ne s'en donne pas les moyens. Mais plus encore, elle rend les enfants malades de l'école.

Ce dont je vais parler à présent, c'est une expérience pédagogique qui tente de redonner à l'école son plein pouvoir, non seulement éducatif, mais thérapeutique — ou humain, tout simplement…

À la suite de Fernand Oury et Aïda Vasquez, des pédagogues se revendiquent des techniques Freinet et de la pédagogie institutionnelle. La pédagogie institutionnelle, à la suite d'une histoire spécifique, peut être vue aujourd'hui à la fois comme un mouvement pédagogique à part, et comme une pratique fidèle *mais* critique de la pédagogie Freinet. Une fidélité à un idéal : la pédagogie coopérative du mouvement de l'École moderne, né de la pratique révolutionnaire de Célestin Freinet, fidélité à son « matérialisme scolaire », c'est-à-dire à l'organisation coopérative de la vie de la classe, et un embrayage des méthodes naturelles d'apprentissage sur cette vie concrète, et sur son potentiel émancipateur pour le groupe, l'enfant et l'adulte ; mais un apport d'autres outils où domine la prise en compte de l'inconscient freudien, de la dynamique des groupes et d'une certaine anthropologie, mouvement d'où est née la notion d' « institution » (sur laquelle je vais revenir). Cette notion d'institution, commune à la pédagogie et à la psychothérapie institutionnelles, désigne le processus d'organisation symbolique de la réalité quotidienne de la vie du groupe : les « lois » de la classe, mais également les lieux et rituels au travers desquels se travaille la matière de la décision collective, de la production collective ou personnelle, et de l'échange de la valeur ainsi produite.

Deux outils, deux « institutions », peuvent être vus comme les emblèmes de cette rencontre, de l'ancrage de la pédagogie institutionnelle dans le champ coopératif et de sa position singulière : le conseil de coopérative et la monographie d'écolier.

[171] La vidéo peut être regardée à la page Youtbe suivante : https://www.youtube.com/watch?v=IlWkcgO8-lE.

I. AU CŒUR DE LA CLASSE, LE CONSEIL DE COOPÉRATIVE OU : LE « PEUPLE LIBRE DES ENFANTS » EN GENÈSE…

Le conseil de coopérative est l'emblème de la praxis pédagogique dans sa dimension matérialiste et langagière.

Les techniques Freinet sont des outils propres à défiger le fonctionnement habituel de la classe selon la doxa « scolastique » d'une relation duelle, exclusive et hiérarchique entre maître et disciples. La pédagogie institutionnelle propose de lire ces techniques comme autant d'institutions, qui instaurent un milieu de langage et d'échanges symboliques multiples, hétérogènes *mais* entre pairs. Je cite la définition, à la fois claire et cependant complexe, que donnent Vasquez et Oury de ce qu'est une 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.*
>
> *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*[172].

Institutionnaliser le changement sans que cela tourne à l'anarchie stérile, c'est faire que la « discipline de navire » (comme disait Freinet pour désigner la complexité du fonctionnement de la classe coopérative) ne se transforme pas en dictature de la majorité ou d'une oligarchie, mais préserve au contraire tout à la fois la liberté, le pouvoir et la responsabilité de chacun, par une maîtrise véritable par tous de la Loi du groupe — ce qu'à proprement parler on peut désigner comme une démocratie directe.

Parmi ces institutions, le Conseil de coopérative constitue la clef-de-voûte de la classe. Réunion bi-hebdomadaire, le Conseil constitue le lieu principiel de la Loi du groupe, d'où naissent et où peuvent être rediscutées, changées et dépassées les règles de vie et les décisions les plus importantes ou les plus triviales. Chacun y a droit à la parole, et au vote. Un « grand » en comportement (c'est-à-dire pas seulement l'adulte) prend la fonction de présidence : cela ne signifie pas qu'il dit quoi penser, et généralement il ne parle qu'en dernier ; son rôle est de faire obéir les trois règles sacrées (on ne se moque pas, on demande la parole, on écoute celui qui parle), il distribue la parole, fait en sorte que tous soient écoutés, et éventuellement coupe cette parole si le temps qui passe le nécessite. On ne discute pas ses décisions : un enfant trois fois « gêneur » peut être exclu du conseil, et donc des votes (sauf s'il est directement concerné) — il pourra critiquer le président au conseil suivant s'il le souhaite. Bref, la présidence assure la sécurité éthique de chacun, et l'efficacité pratique de ce moment-clé de la vie du groupe ; en aucun cas, elle n'incarne un quelconque accaparement du pouvoir. Un secrétaire inscrit les décisions et informations importantes dans un cahier auquel chacun pourra se référer, et qui seront relues la fois suivante pour vérifier qu'elles ont été suivies d'effet (à de tels indices, on peut déjà vérifier l'efficacité réelle du conseil).

Après le rituel « Le Conseil commence », viennent les rubriques régulières : 1. « Qui pense que la classe va plutôt bien/mal ? », 2. informations, 3. demandes, 4. propositions (constructives), 5. critiques (elles ne viennent qu'après), 6. remerciements et félicitations (il faut finir sur du positif), 7. relecture des décisions par le secrétaire, 8. « Qui pense que le conseil a été bien/mal présidé ? », et enfin « Le Conseil est terminé ». Le Conseil est une réunion d'organisation et de mise en langage des situations (surtout conflictuelles) : on est là pour prendre des décisions et organiser une vraie vie scolaire, riche et complexe (autour des métiers, des projets, des ceintures de comportement, etc.), sans perdre des heures en débats stériles, avec lesquels beaucoup d'adultes confondent souvent la démocratie. « Tu demandes de la liberté, je te donne de

[172] Aïda Vasquez, Fernand Oury, *Vers une Pédagogie institutionnelle*, Paris, Maspero, « Textes à l'appui », 1967, p.81-82.

l'organisation », tel est l'adage sérieux de la praxis, qu'elle soit pédagogique ou autre. Il ne faut donc pas confondre le conseil avec un lieu de « débat » d'opinion, où chacun donnerait son avis sur n'importe quel sujet.

Oury et Vasquez recourent à une comparaison organique pour définir la place cardinale du conseil dans l'organisation de la classe : il est l'œil, le cerveau, le cœur, le poumon et le rein du groupe. Le conseil permet 1. un regard sur ce qui se passe dans la classe (l'œil), 2. d'en comprendre le fonctionnement, l'analyser et revisiter ainsi les gestes, les activités, l'organisation générale (le cerveau), 3. de donner de l'air, du tirage, de souffler, de ne pas se sentir ligoté par la rigueur du cadre (le poumon), 4. de vider son sac, d'exposer et dénouer les conflits, exposer difficultés et dysfonctionnements (le rein), et 5. d'exprimer projets, envies, curiosités, qui insuffle vie, désir de faire et sens (le cœur). Le conseil exerce une fonction intégratrice sur l'intelligence produite par le travail du groupe : en lui s'inventent ou s'entérinent les solutions qui dialectisent les conflits, relancent la vie de l'organisme entier de la classe.

Le Conseil traduit les situations, surtout conflictuelles, d'affrontements immédiats, en échanges langagiers qui font médiation. « Le conseil, c'est pour pas se battre », disait un jeune délinquant. Le Conseil est emblématique de la mission pédagogique première : faire de la classe un milieu de langage, et non seulement un lieu d'apprentissage de la correction d'une langue ou de ses codes, ou de rééducation des « troubles du langage », qui en fait ne sont que des dysfonctionnements dans les usages ou les capacités liés à ces codes[173]. Je pense ici au langage tel que le définissent les anthropologues, comme loi symbolique qui fait de nous des êtres humains. Mais il ne faut pas non plus confondre le conseil avec un lieu de « débat », où chacun donne son avis sur n'importe quel sujet : on est là pour trouver des solutions concrètes en vue d'une vie riche et complexe. L'adage sérieux de toute praxis, pédagogique ou autre, est : « Tu demandes de la liberté, la classe coopérative te donne de l'auto-organisation ».

C'est ainsi que d'autres institutions sont convoquées car, sans être intégré à ce tissu institutionnel, le Conseil « tourne à vide ». En particulier, le conseil entretient des liens privilégiés avec deux autres institutions : les métiers et les ceintures (j'évoque cette dernière institution en annexe). Des projets (cœur des méthodes naturelles d'apprentissage) et une vie de groupe (coopérative) appellent des responsabilités à distribuer et à discuter — c'est l'institution des métiers —, donc des critères permettant de rapidement voir qui, dans le groupe, est en mesure de prendre en charge techniquement et au niveau de sa maturité de telles responsabilités — c'est l'institution des ceintures de niveau et de comportement, sur le modèle des ceintures de judo. Les ceintures de niveau, dans les différentes disciplines d'apprentissage, permettent de voir par exemple qui est en mesure de prendre, pour un mois ou deux, le métier de trésorier : le ceinture orange en numération ne le peut peut-être pas, un ceinture verte, si (l'orange trouvera sens à grandir s'il veut vraiment avoir ce métier, et éventuellement, il pourra être apprenti un temps, sous la responsabilité du ceinture verte) ; inversement, si un ceinture bleu en math se propose, mais qu'il est par ailleurs ceinture jaune en comportement, c'est-à-dire qu'en gros on ne peut pas lui faire confiance (il peut égarer l'argent), alors il n'est pas conseillé non plus de lui confier cette tâche. D'où la nécessité de trouver une autre solution (qui inclura que, de toute façon, « du progrès » soit produit à terme, soit en mathématique, soit en comportement). Quant aux métiers, il s'agit là encore d'un dispositif à la fois matérialiste (sans lui, pas de partage des responsabilités) et psychologique (autant de métiers, autant de supports identificatoires forts, valorisés par leur reconnaissance au sein du groupe, étayant la construction subjective de chaque enfant). Ce triptyque conseil/métiers/ceintures est le cœur tout à la fois matérialiste et symboligène de l'organisation de la classe. Sans cette vie réelle, « pour de vrai », le Conseil ronronne ou se laisse envahir par les critiques et conflits stériles, toxiques si l'on ne dispose pas d'outils pour les traiter.

Tout à l'inverse, le Conseil accueille les conflits. Fernand Oury disait : « point de départ de tout processus éducatif : les conflits ». Les conflits nécessitent de trouver non pas des coupables (premier réflexe : le conseil « fait la police » et est vu comme un organe des règlements… de compte), mais des

[173] Le Conseil, précisons-le ici, n'a rien non plus d'un lieu de « communication », d' « agir informationnel », ou de quelque autre effet de surface d'une ego-psychologie. Beaucoup d'adultes confondent pourtant souvent la démocratie avec cela, alors que ça n'en est que la stérile caricature.

solutions. L'important est que tous, enseignant compris, troquent le réflexe du : « Le maître va régler ça », pour un autre : « Qui a une idée ? Que décidons-*nous* ? »[1] — car l'adulte est un parmi des pairs, il a droit à la parole comme tout membre du groupe (il garde un droit de veto dans les cas graves) [1].

Le conseil a son ambiance et sa couleur spécifiques, par distinction avec d'autres lieux de paroles. Par exemple, le Quoi de neuf ou le texte-libre, deux institutions majeures de la pédagogie Freinet, accueillent le sujet dans son intimité, sa vie fantasmatique et créatrice. Au Quoi de neuf, l'enfant apporte sa vie « du dehors (de la classe) », c'est-à-dire sa vie « du dedans » (de sa vie, de son intimité, de sa famille…), et dépose dans l'écoute de tous ces « petits riens » qui parfois s'avère fondamentaux pour saisir sa problématique existentielle et la qualité de sa présence (ou de son absence) le reste de la journée. Le texte-libre ouvre une « voie d'accès royale à l'inconscient », comme disait Oury en pastichant Freud, et lance la socialisation de la parole (vers le choix de textes et le journal). Au conseil en revanche, la parole de chaque enfant prend une place politique, au sens strict, place constitutive de la *communitas* : la singularité de son désir se dialectise dans la construction des lois de tous, le sujet s'engage dans le discours et le devenir communs. L'enfant expérimente le degré de socialisation le plus engageant, mais le groupe aussi, car la légitimité de sa loi se fonde dans l'engagement de tous (pas toujours par une prise de parole au sens strict, mais au moins par l'expression de l'avis de chacun au travers du vote). Alors on peut dire que la classe est une praxis, car chaque sujet voit son désir branché sur la structure symbolique du milieu.

Le conseil est un lieu de langage où la parole de chacun est écoutée et où la décision du groupe est souveraine : il est le lieu, non pas d'une délégation temporaire du pouvoir aux élèves de la part de l'enseignant qui pourrait le récupérer quand bon lui semble, mais du *partage* réel du pouvoir au sein du groupe souverain. D'où la grande qualité de l'écoute et des comportements, souvent d'ailleurs chez les enfants auxquels on s'attendrait le moins[174]. Un élève avait dit à Aïda Vasquez, après un conseil particulièrement houleux où la psychologue s'était trouvée prise à partie : « On s'est vu ». Ce partage du pouvoir est potentiellement lourd de conséquences à un niveau politique. Le pouvoir de s'autoorganiser est pris par ceux qui ne pensaient même pas qu'ils pouvaient y prétendre : c'est une révolution par le bas qui s'opère et qui, comme le café monte dans le sucre, peut souvent aller jusqu'à dissoudre la perversité de la doxa hiérarchique qui nous semble aller de soi, tant dans notre travail que dans notre existence sociale. S'il y avait quelque chose que, plus que tout, ce que Bourdieu appelle le champ du pouvoir au sein du champ éducatif[175], redoutait et refusait d'entendre, ce serait peut-être ce scandale d'un idéal coopératif devenu réalité depuis si longtemps, si clairement et d'une façon aussi transmissible qu'il n'est plus possible de le nier, ni surtout de nier qu'il se trouve à portée de main de toute rénovation sérieuse de la problématique éducative. D'où la question : mais alors, comment se fait-il que cela reste le refoulé du champ depuis bientôt un siècle ? Mais, sans nous attarder à une réponse qui ne changerait rien à l'état de fait, car c'est dans la structure de toute doxa que de refouler ce qui angoisse et brise les hiérarchies, notons que c'est une révolution qui, là encore comme un fluide dans du sucre, ne peut se transmettre que par capillarité, par contagion, selon une logique d'affinité et de proximité qu'aucune hiérarchie (celle du pouvoir, celle du savoir) ne pourra ni imposer, ni récupérer. Pourquoi ? C'est ce que nous allons voir à présent.

---

[174] L'espace de l'échange est occupé par le désir de tous d'y occuper sa place la plus juste. L'enseignant, lui, profite de ce moment pour pouvoir se mettre un légèrement en retrait, et ainsi « voir » et « entendre » — cela ne se fait pas naturellement, ça s'apprend : avec l'expérience, mais aussi avec la discussion avec d'autres enseignants.

[175] Or dans le champ éducatif, le champ du pouvoir coagule avec champ du savoir : la maîtrise du pouvoir trouve son fondement dans la maîtrise du savoir.

II. UN LIBRE TEXTE PÉDAGOGIQUE : L'ÉLABORATION MONOGRAPHIQUE, MATRICE D'UNE ANALYSE PERMANENTE DE LA PRAXIS PÉDAGOGIQUE

En effet, il est un autre scandale, encore plus refoulé : celui de fonder cette organisation politique du travail sur son branchement sur le fantasme inconscient du praticien. Le désir et le fantasme (au sens psychanalytique) sont le point premier de toute *praxis pédagogique*, comme l'appelle Francis Imbert. Il est donc normal qu'il soit aussi le point nodal de toute production théorique. Sur un plan épistémologique, la pédagogie institutionnelle marque là aussi un point de bifurcation important dans le champ éducatif.

On a souvent dit que la pédagogie institutionnelle avait marqué, pour la boîte à outils du pédagogue, l'entrée décisive des sciences humaines, et en particulier la psychanalyse, la dynamique des groupes et l'anthropologie. Toutefois, la classe ne mime pas un cabinet de psychanalyste à vingt-cinq divans, ni ne joue à être une tribu amazonienne. La spécificité de cette « bouture » est de n'être absolument pas une « application » : les praticiens prennent en compte tous les outils d'analyse qui les aident à travailler efficacement, mais selon la logique propre de leur praxis, le quotidien de la classe : de là naît un cabossage et une fertilité réciproques, sur un plan tant théorique que pratique.

Les lieux principaux de cette rencontre sont les ChamPIgnons, groupes de travail réguliers entre enseignants, où ces derniers se réunissent autour d'un souci commun : questionner, élaborer et transmettre les outils pour construire la classe coopérative et analyser son fonctionnement, surtout ses dysfonctionnements, et le devenir des sujets en son sein. De tels lieux participent de la praxis pédagogique, et sont eux-mêmes organisés coopérativement, institutionnalisés, divers, constitués de moments de travail hétérogènes, mais reliés. Tout comme le conseil ou le quoi de neuf des enfants, ceux des adultes sont des institutions. Une même éthique vertèbre tous les lieux qui, reliés entre eux, constituent les conditions de possibilité, le champ transcendantal pragmatique de la réalité des classes.

Parmi ces modalités de travail entre enseignants, la plus fondamentale est le moment d'élaboration collective de monographies autour d'un enfant, ou d'un groupe d'enfants. Un enseignant décide d'apporter un « matériau de sa classe » qu'il souhaite travailler avec le groupe de collègues, afin d'analyser ce qui s'y joue, ce qui pose problème ou qui au contraire témoigne d'une efficacité inattendue : en tout cas, quelque chose de singulier qui mérite qu'on le pense ensemble. À partir d'une histoire, qui généralement retrace l'évolution d'un enfant, une pensée se construit à travers la parole de chacun, la libre association, des questionnements, etc. Les monographies d'écoliers forment la part majeure de la littérature de la pédagogie institutionnelle. Majeure, non seulement par leur quantité, mais parce que leur discours porte l'éthique de cette pédagogie. Ces monographies se distinguent des productions des « sciences de l'éducation » sur plusieurs plans.

Avant tout, la monographie est irréductible à la méthodologie des sciences expérimentales. Sa narration chronologique est tissée étroitement avec des propositions conceptuelles. On ne peut la réduire à une illustration narrative ou didactique d'une rationalité sous-jacente qui, elle, relèverait d'une théorisation supposée plus « scientifique ». Une monographie n'est pas plus la vérification d'une hypothèse, antérieure à l'enquête que mènerait un chercheur, dont la méthodologie serait supérieure parce qu'elle vise l'objectivité d'une « science ». L'auteur est le praticien : il n'a pas à faire semblant d'inventer ou de reformuler de façon sophistiquée une question qui s'impose à lui tous les jours, ni à faire semblant, sous prétexte d'une « neutralité d'énonciation », d'ignorer a priori des réponses que sa classe a déjà bien été obligée d'inventer. Les praticiens pédagogiques sont eux-mêmes les théoriciens de leur praxis. Dans une épistémologie praxique, le sujet, collectif ou personnel, est son propre interprétant. Ce qui importe est que la maîtrise de la fonction interprétante ne lui échappe jamais : il n'est pas la souris de laboratoire d'un chercheur supposé savoir. Le texte finalement signé par un auteur et un groupe témoigne d'un franchissement dans une maîtrise, celle d'un sujet (et d'un groupe) qui ne s'autorise que de lui-même. La praxis impose sa dynamique et son immanence à tous ses sujets (dont les différents adjuvants de l'analyse : chercheurs,

psychologues, anthropologues, etc.), et sa logique à tous les discours qu'elle engendre. La théorie ne sort jamais de cette boucle dialectique avec la pratique.

Le but est de produire une double pertinence : une concernant les outils conceptuels et pratiques, et celle, beaucoup plus subtile, qui consiste à venir « remuer » le contre-transfert dans lequel l'enseignant se trouve pris au sein de l'histoire qu'il raconte, et tout cela, pour affiner la qualité humaine et pédagogique de sa présence. Tout cela rapproche la pédagogie d'une certaine conception de la psychanalyse : une praxis produisant une théorie qui existe sur le mode de l'analyse permanente. On le voit, l'ancêtre de cette monographie, c'est plus Sigmund Freud que Wilhelm Wundt…

L'exigence clinique et logique d'une telle théorie demeure entière, et cependant elle refuse d'acquérir le statut de généralité, alors que ce statut est considéré comme la condition de toute « science ». En termes de logique[176], une théorie praxique est un discours qui n'est pas concerné par la généralité ou la particularité, mais par la *singularité* : c'est-à-dire un fait qui est irréductible à ce qui peut être déduit à partir des règles générales d'un savoir déjà établi. Un fait dont on considère qu'il est porteur de sa propre loi, encore non dite : la monographie est l'enquête qui tente d'aider cette singularité à exprimer ce qu'elle seule peut inscrire, et qui va rénover notre praxis. La pédagogie institutionnelle est aussi cette affirmation qu'un regard sur le réel est une décision, celle de voir ce qui aux yeux de la doxa reste invisible, quelque chose de sous-jacent et qui pourtant constitue la véritable efficacité thérapeutique de la praxis : la dynamique inconsciente du fantasme personnel et des dynamiques groupales. Un tel regard a une valeur d'acte : acte éthique qui peut changer le réel. La monographie porte en elle un art de l'interprétation, un art qui « déchaîne la vérité », comme dit Lacan — mais à la condition de ne pas entendre la vérité comme une réalité existante dans l'objet, et dont notre parole, venant en second, aurait à transmettre une expression conforme.

Partant, la monographie a son esthétique propre : une réception appropriée nécessite la rencontre entre une pertinence concrète, une exigence conceptuelle et un processus inconscient d'identification et de projection : bref, de quoi donner au texte une efficacité transférentielle et matérielle propre à la monographie d'écolier qui acquiert son degré propre de pertinence. C'est ce qui explique que de telles monographies, parfois cinquante ans après, continuent d'inspirer des enseignants (là où, il faut bien l'admettre, une part non négligeable de la littérature éducative part généralement au pilon une fois passées les problématiques dominant l'époque où sa rédaction fut motivée). C'est ce qui explique surtout qu'aucun décret officiel, ni aucune conférence académique, ne pourront imposer cette pédagogie, car seul le désir du sujet peut décider de l'adopter, ou non. La singularité est comme le transfert : pas irrationnelle du tout, mais efficace seulement si elle est prise dans le champ du désir, chez un sujet pleinement présent. Cela, à coup sûr, représente sa principale faiblesse aux yeux d'une épistémologie des sciences du général, ou aux yeux des législateurs pressés qui rêveraient d'une « formation massive » à une pédagogie de la singularité…

L'élaboration d'une monographie est le lieu privilégié de ce que le psychiatre François Tosquelles et Félix Guattari appelaient *une analyse institutionnelle*, où la qualité principale est l'écoute : écoute de soi, de l'autre, du réel. Elle relance l'institutionnalisation du changement, qui sinon se fige, et la classe redevient un lieu sans création, sans vie symbolique. Le psychiatre Jean Oury disait souvent que ces groupes d'élaboration étaient l'exemple le plus parfait de groupe d'analyse. Et en fin de compte, plus qu'un art d'écrire, la monographie se révèle peut-être avant tout un art de lire : lire sa classe, lire d'autres monographies, lire sa propre singularité — et savoir, dans le partage, la donner à lire.

C'est tout cela, peut-être, qui fit répondre Jacques Lacan, à Fernand Oury, au sujet des monographies de *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle* : « C'est sans doute le seul langage possible en pédagogie ».

---

[176] Que j'emprunte à la sémiotique de Charles Sander Peirce. Pour plus de précisions, je renvoie à *Le Langage en-deçà des mots. Sémiotique peircienne, métapsychologie du bébé et psychothérapie institutionnelle*, Paris, Éditions D'Une, 2019.

Nos deux emblèmes peuvent être à présent posés en miroir, tant ils témoignent de ce qu'une même éthique parcourt et relie transversalement tous les champs où existe la pédagogie institutionnelle.

Le conseil opère à sa façon une fonction d'analyse institutionnelle au cœur de la classe. Le conseil est le lieu de l'analyse du milieu, où ce qui se dit, ce qui émerge, permet de lire l'état dans lequel se trouve la classe et le groupe ; et cette fonction d' « analyse institutionnelle » est prise en charge par le groupe lui-même : chacun peut s'y investir, personne ne s'octroie cette fonction et n'en fait « son » privilège. L'institutionnalisation du milieu est en soi un processus d'analyse de ce milieu : entre ces deux mouvements pragmatiques, il y a immanence radicale. Mais si cette fonction est potentiellement portée et agie par tout le groupe, la dimension efficace qui est à l'œuvre est celle du sujet, ce même sujet dont le désir fonde *et* la puissance créatrice, *et* le pouvoir politique, qui font de la classe coopérative un milieu pleinement anthropologique. Quant à la monographie, réciproquement, elle aussi existe comme une institution : elle n'est ni un protocole, ni un discours général, ni un exercice de style, elle ne peut s'autonomiser de la praxis. Les lieux où se fomente la pensée pédagogique participent de la même éthique que celle qui règne dans les classes. Un monisme radical règne dans le champ des praxis.

Le conseil est le lieu où le groupe ne s'autorise que de lui-même pour décider de son travail et de son existence : là, le groupe accède au statut politique de *peuple* dans le cadre restreint et lucide, mais souverain, de leur classe. La monographie est l'élaboration collective, mais aussi un texte libre où un enseignant, porté par le groupe, accède au statut épistémologique d'auteur, et où sa subjectivité accède elle aussi au courage de ne s'autoriser que d'elle-même — et des autres praticiens. Sur les plans politique et épistémologique, distincts bien qu'une articulation éthique les rende radicalement non-disjoints, se joue ainsi l'accès à une dignité existentielle : très précisément, ce que Lacan appelle le *discours du maître*.

Peu importe le niveau d'organisation de la praxis pédagogique, et qu'on se focalise sur la classe ou sur les groupes d'enseignants : à chacun d'entre eux, institutionnalisation et analyse sont les deux faces d'une même pièce. Et c'est pourquoi les praticiens pédagogiques, ce sont autant les enfants que les adultes[177]. Peu importe le statut ou l'âge, peu importe que l'on soit enseignant ou élève, enfant ou adulte, une praxis est affaire de praticiens, et le sujet, qui qu'il soit, n'a pas d'âge. C'est un ancien élève de classe coopérative qui vous le dit… Et la part la plus enfouie, la plus précieuse, du savoir que j'ai essayé aujourd'hui d'évoquer avec vous, repose dans cette aube qui continue d'éclairer mes cheminements hasardeux, trente-cinq ans après avoir quitté ma dernière classe coopérative.

[177] Sur ce tout dernier point, je me permets de rectifier la traduction que mes amies italiennes ont faite du titre de cette conférence : je n'ai pas dit « le peuple libre des enseignants », mais « le peuple libre des *praticiens* ».

ANNEXE.

LES CEINTURES, OU : SIGNIFIER OÙ EN EST L'ENFANT DANS LE GROUPE

Si le conseil et la monographie sont deux emblèmes de la maîtrise pédagogique, ils ne peuvent cependant se penser hors du reste du tissu institutionnel, tant celui des classes que celui des autres groupes de travail. En particulier, dans la classe, si l'on ne veut pas que le conseil dérive à n'être qu'un débat creux, ou seulement le receveur à récriminations, encore faut-il qu'il soit lié au reste de la vie du groupe, et en particulier à travers deux institutions, que sont les métiers et les ceintures. À présent, c'est sur les ceintures que l'on va s'attarder.

Mais auparavant, voici ce que disait Fernand Oury de ce trio qui forme comme l'atome de base de la classe coopérative : conseil/métiers/ceintures.

> *Les* métiers *ne sont pas un nouveau gadget pédagogique : il s'agit simplement d'une distribution des tâches, d'un partage du pouvoir dans un groupe d'enfants égaux en droit.*
>
> *Constamment, on est amené à définir, redéfinir les rôles — ce que le groupe attend du titulaire — et les statuts — ce que le titulaire est en droit d'exiger du groupe.*
>
> *Se pose très vite la question de la compétence. N'importe qui ne peut pas et ne sait 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, les classes sont évolutives.*
>
> *Les métiers, dans la classe coopérative, alimentent le Conseil en problèmes précis d'organisation qui tempère 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.*
>
> *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.*
>
> *Nous n'avons pas besoin d'inventer des métiers : les nécessités du travail de la vie commune s'en chargent*[178].

Les ceintures sont un outil pédagogique, une institution, inventé par Fernand Oury, à partir de sa pratique de judoka. Elles fonctionnent tout au long de l'école primaire (mais cet outil peut aussi servir plus tard), et ce fonctionnement est en effet pensé comme celui des ceintures de judo : graduées de blanc à noir, elles correspondent à des critères précis : « je fais…, je peux… » (jaune, orange, vert, bleu, marron ; souvent on distingue : clair/foncé, afin que les « marches » à franchir ne soient pas trop hautes, et décourageantes). Ces ceintures sont visibles à tout moment sur le tableau des ceintures, auquel on se réfère tout au long de la vie de la classe et de ses besoins. Comme en judo, une fois passée une ceinture, on ne peut pas régresser : il s'agit donc d'un seuil, réellement franchi, et symboliquement marquant, et engageant sur la voie d'un savoir — compétence technique ou maturité existentielle, car il faut distinguer entre deux types de ceintures.

Les ceintures de niveau

Les ceintures de niveau sont des outils qui aident l'enfant à savoir où il se situe dans ses apprentissages. Leur progression correspond aux différents cycles de l'école primaire française, et en gros, à chaque année scolaire correspond le passage de deux ou trois couleurs. Il existe des ceintures pour différents champs : « écrivain », orthographe, conjugaison, lecture, géométrie, algèbre, sport collectif, course, imprimerie, etc. Si certains de ces champs sont globalement présents dans toutes les classes, certaines ceintures peuvent être propres à certaines, en fonction des besoins qui s'y font sentir (imprimerie, peinture, etc.). En ce qui

[178] Fernand Oury, « Les métiers, une médiation bien commode », *in* René Laffitte et le groupe AVPI, *Mémento de pédagogie institutionnelle*, *op. cit.*, p.230-231.

concerne les ceintures correspondant aux champs disciplinaires, deux fois par trimestre, les enfants passent des examens pour changer de ceintures, s'ils se sentent prêts ; régulièrement, ils ont donc la possibilité de grandir et d'inscrire symboliquement ce grandissement aux yeux de tous, et surtout à leurs propres yeux. S'ils échouent, rien de grave, rien d'inscrit : on n'inscrit que les réussites. Entre temps, les enfants s'entraînent, lors des moments de travail individuel qui s'organisent grâce à des outils précis (des fichiers autocorrectifs, des activités diverses : écrire un texte libre, apprendre ou recopier une poésie, faire une fiche de lecture, etc.). L'enfant apprend à gérer ce travail, seul ou avec l'aide d'un grand, grâce à un plan de travail bi-hebdomadaire ; je ne peux décrire le fonctionnement de ce plan, mais je vous montre à quoi il ressemble. Quant à d'autres ceintures (imprimerie, etc.), elles peuvent être envisagées au travers de la vie quotidienne, et être ainsi entérinées soit par des réalisations (impression d'un texte, illustration au limographe, etc.), soit par une discussion lors du conseil.

Le principal avantage est une grande souplesse et une grande liberté, pour l'enseignant autant que pour l'élève. Le pédagogue René Laffitte le dit ainsi :

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

Surtout, l'enfant fait l'expérience d'avoir plusieurs statuts dans la classe, au fur et à mesure du jour, de l'activité d'apprentissage, de ses métiers, etc. Il n'est pas rivé à un seul statut, et ainsi commence à se défiger la commedia dell'arte scolaire qui distribue les rôles imaginaires du « bon élève », du « cancre », etc. À un moment, un enfant est vert foncé en orthographe et il écrit une lettre à la bibliothèque du village, puis, jaune en géométrie, il se fait aider par un grand à faire sa fiche, ce qui ne l'empêche pas ensuite de chercher en groupe comment calculer l'aire de mur à protéger de polystyrène, pour l'atelier limographe qui illustre le journal ; plus tard, orange foncé en course, il essaiera de faire plus de deux tours de stade ; puis il sortira seul poster la lettre, car il est bleu en comportement.

Il est important de voir ce que les ceintures ne sont pas. Avant tout, elles ne sont pas calquées sur les programmes officiels ou les évaluations. Elles doivent être simples, dans leur vocabulaire autant que dans leurs nombres de critères. De plus, elles doivent avant tout servir à la vie quotidienne de la classe — on va le voir dans la suite.

Elles sont un contrepoison face aux notes et aux évaluations stigmatisantes. Je cite mon ami Patrici Baccou :

> *Noter, c'est handicaper les enfants. Apprendre à penser et à travailler avec les autres : coopérer, être responsable, exercer son libre arbitre et être créatif : le système des notes anéantit psychologiquement ces aspirations. Noter, c'est exercer un pouvoir arbitraire et sans partage. La note correspond à tout sauf à un référentiel stable et objectif. Noter, c'est maintenir l'élève dans une insécurité permanente. Les seules pauvres alternatives proposées aux notes, mis à part l'épouvantail de l'auto-évaluation des élèves, évoquent les notations par lettres (en vogue dans les années 80, et qui ne changent strictement rien à la problématique), et une « notation par couleurs » (il s'agit d'une façon assez simpliste, en donnant un feu rouge, orange ou vert, de constater l'acquisition ou non de compétences isolées). Le système des ceintures de couleurs est beaucoup plus complexe, global, et dynamique. Son principal avantage est d'être indépendant du jugement du maître, et de mettre l'enfant de façon beaucoup plus saine en responsabilité de ses apprentissages. Les compétences à acquérir dans chaque matière sont classées dans un référentiel, à la disposition de tous, chaque enfant peut s'entraîner aux exercices de la ceinture supérieure, aidé par les autres enfants et par l'enseignant. Chacun travaille à son niveau et à sa vitesse à propos d'une activité commune (compte rendu d'une sortie-enquête, rédaction d'une lettre collective, problème vécu, etc.).*

Les ceintures étalonnent le parcours à suivre, elles aident à voir où l'on en est, à apprendre à gérer son énergie, ses efforts, et à affronter la seule véritable épreuve qui fasse grandir : celle qui n'est ni trop dure ni trop facile, pour la bonne raison qu'on a jaugé sa difficulté en s'entraînant ; et en appréhendant ainsi ce que vaut cette épreuve, c'est sa valeur propre que l'enfant apprend à manipuler, librement. Il devient le responsable autonome et libre de son travail, cette immense tâche de grandir. — Autonome et libre, bien que porté par le tissu social du groupe de la classe, car ces ceintures peuvent avoir de multiples usages au quotidien : quand j'ai du mal avec ma fiche de numération, je m'inscris au tableau pour qu'un « grand » m'aide. Le « grand », ce n'est donc plus seulement l'enseignant, la seule image du savoir et du pouvoir : il est ceinture noire, et à ce titre il aide ; mais c'est comme si chaque ceinture rajoutait un peu de noir, au fur et à mesure que l'enfant progresse vers les ceintures les plus foncées. L'important, c'est que ces ceintures sont une graduation du savoir, et que ce savoir est partageable a priori par tous : chacun peut accéder au statut de ceinture noire, il ne s'agit pas d'un statut transcendant. Le judoka ceinture blanche sait qu'il pourra devenir ceinture noire s'il s'accroche et vainc une à une toutes ces épreuves qui, sinon, massivement, lui apparaissent aussi insurmontables que la muraille de Chine. À ce titre, les ceintures constituent l'un des points majeurs du dispositif pédagogiques soutenant les processus d'identification dans enfants à « la qualité des grands » : pas à telle ou telle personne, mais à un trait distinctif qu'elle porte et qu'on peut « lui prendre » pour soi-même grandir[179].

Les ceintures bouleversent le rapport d'intégration et d'introjection du savoir par les enfants : enfin, ils peuvent devenir les vrais sujets de ce monde qui ne leur est plus, à la fois et de façon contradictoire, *et* imposé, *et* inaccessible, *double-bind* inhérent à la conception traditionnelle de la transmission scolaire du savoir, mais aussi à la conception « experte » et « managériale » qui domine la doxa éducative actuelle — toutes les deux étant fondées, en fait, sur une hiérarchie transcendante entre ceux qui ont et ceux qui n'ont pas. Pas *quoi* ? Le savoir, donc *aussi* le pouvoir : c'est pour cela que la pédagogie questionne dans un seul geste et le rapport de l'enfant aux apprentissages, et le rapport du groupe au pouvoir. Le Savoir n'est plus incarné par l'enseignant — et donc il n'est plus « sa propriété », ni ne se tient dans une quelconque transcendance surplombante : l'adulte voit son savoir rattaché à une échelle mesurable, appréhendable et constructible, bref à une continuité et une rationalité proprement *symboliques*. En cela, les ceintures, tout comme le Conseil (qui signe la fin de la transcendance et l'arbitraire du pouvoir de l'adulte), sont l'un des outils qui font de la classe un milieu de langage, elles sont l'une des expressions de la faculté symboligène de l'institutionnalisation de la classe. Enfin, le monde et la puissance nécessaire pour exister en son sein deviennent mesurables, et l'élève n'est plus rivé à ce statut d'un sujet à jamais inférieur hiérarchiquement à un adulte : en place de quoi, tout sujet d'une fonction symbolique (celle de la loi comme celle du langage et du savoir) peut se repérer dans une échelle commune à toute personne, quel que soit le statut que lui donne la société (élève ou enseignant). Nous sommes tous, du berceau au tombeau, les enfants d'une loi, qui fait de nous des hommes, et qui nous donne un langage dans lequel nous aliéner, mais aussi nous exprimer…

Par ailleurs, cela libère l'enseignant de sa position d'objet de fascination, laquelle peut soit l'étouffer dans une relation frontale avec vingt-cinq transferts enfantins, soit carrément l'emprisonner quand cette fascination se retourne en rébellion et en agression[180]. Encore une fois, la pédagogie apporte des outils aux praticiens, qu'il s'agisse de l'écolier ou de l'enseignant : une institution est un outil jouant à hauteur de praxis, ce dont bénéficie chacun de ses sujets. Le véritable objet de la pédagogie, ce n'est pas *ou* l'enfant — les pédagogies dites « centrées sur l'enfant » — *ou* l'adulte — les exigences de « rendement » en termes de « contenus fondamentaux » et autres préoccupations d'adultes. Loin de cette vision « personnifiée » et « individualisée », l'objet et l'échelle propres de la pédagogie, c'est la classe ; la praxis pédagogique est la praxis de la classe (et les autres praxis qui lui sont reliées : les réunions entre enseignants, les groupes d'élaboration de monographies, etc.). Toute véritable praxis agit sur des dimensions (le sujet et son désir, la

[179] Le chapitre « Les identifications », dans *Vers une pédagogie institutionnelle*, *op. cit.*, n'a à cet égard pas pris une ride depuis 1967…

[180] En France, la première maladie professionnelle enseignante est la dépression nerveuse…

classe et son institutionnalisation, le groupe et sa culture, la praxis et son travail), pas sur des figures (l'enfant, l'enseignant, les contenus à apprendre, la discipline plus ou moins autoritaire ou non-autoritaire).

Mais à cela, il y a bien sûr un prix : si la pédagogie est une praxis, sa pertinence n'a rien à voir avec des « recettes » de protocoles didactiques qu'on pourrait utiliser pour « motiver » les élèves comme par magie. Les ceintures ne peuvent être isolées du reste de la structure pédagogique de la classe. Ne voir dans ses outils et ses institutions que des « techniques didactiques » bien utiles pour « faire avaler la pilule amère » des apprentissages, c'est stériliser toute pédagogie coopérative, Freinet ou institutionnelle. Croire que les ceintures sont avant tout un moyen d'évaluation, c'est faire un contresens total sur la pédagogie institutionnelle, c'est ruiner la profonde complexité d'une conception de l'enfant avec l'effet secondaire qui fascine les gestionnaires de la productivité socio-économique de l'école. Tout à l'inverse, voici comment Baccou décrit cette pédagogie :

> *Dans une classe coopérative, qui produit et échange, et où des lieux symboliques de gestion de la parole existent et sont questionnés et régulés par le responsable de la classe, ce système encourage l'émulation et désamorce la compétition. Il implique que le maître occupe une autre place que celle qui lui est assignée dans l'école classique. L'enseignant se considère et est considéré, non comme l'exécutant servile de consignes et de programmes qui viennent d'en haut, mais comme responsable de ce qu'il met en place dans sa classe et du contenu de ses enseignements, c'est-à-dire comme un praticien-chercheur. Les ceintures, surtout, désignent des compétences qui permettent à chacun d'avoir des responsabilités, et donc des statuts, reconnus par tous et investis dans des tâches, des « métiers » et des activités qui forment la vie de la classe. La finalité de la classe coopérative de Freinet n'est pas l'évaluation, mais ce à quoi elle peut servir au groupe-classe pour mieux s'organiser, travailler, et donc grandir dans tous les domaines : disciplinaires, mais aussi, et surtout, psycho-affectifs et comportementaux.*

Qu'on comprenne bien : il existe plusieurs types d'évaluation, certaines sont tout à fait constructives. Il n'est pas question de les éliminer, mais de savoir par quelle éthique leur recours se trouve orienté. Isolées, elles constituent une véritable idéologie, celle de la norme et de la « mise aux normes », et à ce titre elles sont nocives. Pourtant, elles relèvent bien d'une fonction importante : celle de la sanction symbolique, au sens strictement anthropologique du terme ; mais, précisément, cette dimension est complexe et déborde de beaucoup l'idéologie évaluatrice. Les ceintures ne relèvent pas d'une culture de l'évaluation normative, mais d'une culture de ce que les anthropologues et les psychanalystes appellent l'aliénation symbolique au langage, à la Loi, qui permet au sujet humain, en acceptant le code (d'échanges et de vie, bref la culture) de son groupe, de pouvoir dialectiser son désir en une parole dont le sujet, ici l'enfant, reste maître, mais qui soit transmissible dans le circuit d'échanges de sa communauté, circuit dans lequel cette parole acquiert une reconnaissance, une valeur : valeur qu'ensuite le sujet pourra affiner, déployer, faire évoluer, dénier, etc. Dans ce cadre, les évaluations redeviennent des outils collectifs et individuels puissants, mais faisant du sens, parce que maîtrisés par l'ensemble des praticiens.

Les ceintures de comportement

Cette dialectisation des « sanctions symboliques » les fait cesser de n'être que des stigmates, pour entrer au contraire dans la logique de « l'institutionnalisation du mouvement » qu'Oury et Vasquez définissent comme le programme de la pédagogie institutionnelle. Cela va devenir encore plus flagrant avec le second type de ceintures. Car il existe une ceinture à part : la ceinture de comportement. Elle concerne le grandissement de l'enfant, et n'a rien à voir avec l'aspect bon/mauvais élève, gentil/méchant, etc. Strictement, elle définit le degré de confiance que le groupe peut avoir en un de ses membres ; chaque ceinture définit les compétences, donc les devoirs et les droits, et permet de préciser le triangle pouvoirs-responsabilités-libertés par lequel se définit le statut de chacun dans la classe. Un exemple : voyez ce qu'on demande à un ceinture, pas même blanche, rose : cela semble ridiculement peu, mais c'est déjà immense pour certains enfants particulièrement en souffrance psychique ou sociale ; et peu à peu, on augmente les exigences, tant en qualité qu'en quantité : voyez ce qu'on demande au ceinture verte ; et enfin au ceinture marron.

Ces ceintures se décident en Conseil : un ceinture orange foncé demande, ou quelqu'un d'autre lui propose, de prendre la ceinture vert clair pendant 2 semaines à l'essai ; on en discute, on vote et 2 semaines après on entérine ou non ce passage (c'est sérieux, on ne « brade » pas les ceintures, sinon c'est toute la loi qui perd de sa valeur aux yeux du groupe) ; l'adulte peut avoir un droit de veto si nécessaire. Cela n'a donc rien à voir avec un jugement moral, même si la morale est rebaptisée « citoyenne » : simplement, un élève peut être brillant en math, s'il ne sait pas s'empêcher de bavarder, ni aider ses copains, ni faire correctement ses métiers, il restera ceinture jaune en comportement ; or dans une classe coopérative, ce qui donne pouvoir et liberté, ce n'est pas d'être « bon en math », mais d'être « un grand ». Des gens trop versés dans l'interprétation psychanalytique pourraient y voir un outil de diagnostic psychique : ce serait un dévoiement tout aussi problématique.

Mais être « un grand », c'est aussi savoir affronter ce qui est difficile, ce qui nous angoisse : si le ceinture bleu en math, au lieu de rester « le bon en math », arrive au contraire à affronter la difficulté de l'orthographe, où il n'est que ceinture orange, alors cela non seulement peut être l'objet d'une félicitation lors du Conseil (et pas seulement par l'enseignant, mais par un copain), et faire partie des critères pour un passage de ceinture. On a même vu des enfants introvertis félicités pour avoir bousculé un camarade au handball, ou envoyé balader quelqu'un. Un autre exemple : l'enfant et l'adulte vérifient si le plan de travail prévu a été réalisé ou non : le degré de fiabilité de la prévision par l'enfant est un indice de sa maturité : la minimisation de tâches ardues « pour rester dans un cocon rassurant », mais aussi la surestimation de sa capacité de travail, peuvent constituer des indices précieux de là où en est l'enfant dans l'image qu'il a de lui-même. Bref, la ceinture de comportement intègre le grandissement multiforme que permet l'école, et permet de conserver l'hétérogénéité, nécessaire à une existence sereine, et le dessin de la *persona* que l'enfant construit peu à peu de lui-même, et à laquelle il peut s'identifier de façon chaque fois plus autonome et puissante.

La ceinture de comportement est fondamentale : elle neutralise les relations trop affectives ou moralisatrices entre les êtres, et replace les interrelations à leur vraie valeur : nous sommes ici non pas pour nous aimer ni pour nous ressembler, mais pour travailler ensemble, pour que j'aide autrui ou le groupe autant que je peux, et qu'autrui ou le groupe étayent mes propres efforts pour grandir. Ensuite, en ce qui concerne ce que le sujet met intimement, dans son fantasme inconscient, derrière ce mot « grandir », ce qu'il projette et investit dans son travail scolaire, cela ne regarde que l'enfant, et personne d'autre. Le paradoxe est qu'une pédagogie coopérative est sans doute la seule voie sérieuse pour respecter la liberté et l'intimité de chaque sujet (enfant comme adulte), la liberté du groupe à s'auto-organiser (c'est cela, une praxis au sens de Marx, et un « groupe-sujet » au sens de Félix Guattari), et enfin pour que les apprentissages profitent d'une telle dynamique afin de retrouver du sens, ce sens que tant d'écoliers perdent, soit en étant hyper-aliénés au surmoi familial ou social, soit en se rebellant contre un Savoir qu'ainsi ils s'interdisent d'acquérir. Neutralité affective, efficacité organisationnelle et richesse relationnelle fondent l'éthique de la pédagogie institutionnelle.

Enfin, deux remarques, qui ancreront la pédagogie dans son sol véritable, c'est-à-dire l'anthropologie et l'éthique. Il y a quelque chose d'épique à voir un enfant de trois ans affronter une épreuve qui nous paraît peut-être minime, mais qui a ses yeux est plus grande que lui, et pourrait l'écraser ; épique, de le dépasser cette épreuve ; épique, quand, alors que lui-même parfois n'arrive toujours pas à y croire, cette victoire s'inscrit dans le regard des autres, ou dans le repère symbolique d'une trace, d'une inscription dans l'aire culturelle de son groupe, sous la forme d'une punaise de couleur ou de toute autre signe qu'un seuil dans son existence vient d'être franchi, en-deçà duquel il ne régressera plus. À l'autre bout, le judoka le sait bien, on n'atteint jamais ceinture noire : quand on est ceinture noire, c'est tout simplement qu'on est devenu assez grand pour savoir, de façon définitive, qu'on ne cessera jamais de grandir. On garde toujours les peurs du petit ceinture blanche que nous étions, et qu'une part de nous ne cessera jamais d'être ; mais ces peurs ne nous feront plus la loi. La ceinture noire est un sommet d'infinitude : je sais que je n'en aurai jamais fini de grandir, jusqu'au dernier souffle, quand il sera surtout question de ne pas trop vite décliner et abandonner. Kierkegaard l'écrit : « Ce n'est pas le chemin qui est difficile, c'est difficile qui est le chemin ». Dans une classe d'enfants en grande difficultés, un enseignant, René Laffitte, et ses élèves, ne

disaient pas autre chose, en se rappelant régulièrement, pour encourager ou pour engueuler ceux qui en avaient besoin : « L'exigence est un honneur ».

Les ceintures dans l'anthropologie singulière d'une classe coopérative

Si j'ai dit que conseil et monographie sont des emblèmes de la maîtrise pédagogique, les ceintures quant à elles sont, pas tant l'emblème, que le signe qui inscrit la place et la maîtrise du sujet dans l'aire symbolique de la classe. Les ceintures sont la trace, dans l'aire de la classe, de sa culture, de ses repères de valeurs, de ce qu'un seuil a été franchi par la personne dans son grandissement. Les ceintures inscrivent dans la classe le statut que prend chacun par rapport aux repères communs. Elles ne désignent pas la singularité de chacun, car un être humain ne peut se réduire à un ensemble de repères ; mais elles permettent à cette singularité, dans son cheminement qui, toujours, tend (ou devrait tendre) vers une épreuve vague encore, de pouvoir se repérer. Elles sont un acte d'inscription de la position du sujet dans la cartographie symbolique des échelles de grandeur qui forment les différents statuts dans la classe. Elles sont un signe actif, et cette activité est partagée tant par le milieu que par l'enfant : le milieu inscrit dans ses repères la place de l'enfant qui peut ainsi se sentir reconnu par le groupe — c'est l'acte d'accueil du milieu envers le sujet, qui active la fonction phorique (Pierre Delion) du groupe — ; le sujet s'inscrit, décision où se joue son désir, son courage à affronter des épreuves à la valeur plus ou moins initiatique, mais chaque fois plus intégratrice au sein du milieu de langage, et donc toujours plus apte à aider à la construction de la singularité de l'enfant, et à constituer pour lui des « points de voyance dans le réel[181] ».

[181] C'est ainsi que Jean Oury définissait la fonction de l'Idéal du moi selon Lacan.

IL POPOLO LIBERO DEGLI LAVORATORI

IL CONSIGLIO DI COOPERATIVA E LA MONOGRAFIA DEL BAMBINO, I DUE EMBLEMI DELLA COMPETENZA PEDAGOGICA

di Pierre Johan Laffitte (Università di Amiens)
Traduzione dal francese a cura di Emanuele Gaiba (Università di Bologna)

Vorrei innanzitutto ringraziare tutte le persone che hanno impegnato una magnifica energia per offrirci questo bellissimo convegno. In particolare, Giuliana Santarelli per il suo impegno pedagogico ed Emanuele Gaiba per il suo contributo traduttivo.

In Francia, i pedagogisti, ovvero gli insegnanti, in classe rivendicano le tecniche di Célestin Freinet e della pedagogia istituzionale di Fernand Oury e di Aida Vasquez. Non presenterò la pedagogia istituzionale, ma farò riferimento agli insegnamenti di Giuliana e al libro da lei diretto, in corso di pubblicazione. Mi limiterò a raccontarvi che in seguito a una sua propria storia, questa pedagogia (d'ora in poi PI) può essere considerata oggigiorno sia come un movimento pedagogico a sé stante che come una pratica fedele ma critica della pedagogia di Freinet. Una fedeltà a un ideale: la pedagogia cooperativa del movimento dell'École Moderne, nata dalla pratica rivoluzionaria di Freinet, fedele al suo "materialismo scolastico", ovvero l'organizzazione cooperativa della vita in classe, radicato ai metodi naturali di apprendimento su quest'approccio concreto, e per il suo potenziale emancipatore sia per l'alunno che per l'insegnante. Ma la pedagogia istituzionale si caratterizza da uno stretto apporto con altri strumenti, prendendo in conto ad esempio l'inconscio freudiano, la dinamica dei gruppi, l'antropologia, ambiti dove è nata la nozione di "istituzione" (ovvero ciò che costruisce un luogo di linguaggio e di scambi simbolici multipli, eterogeni, e tra pari). Questa nozione, comune alla pedagogia e alla psicoterapia istituzionale, designa i processi di organizzazione simbolica della vita quotidiana del gruppo: le "leggi" della classe, ma anche i luoghi e i rituali attraverso cui si lavora la materia umana: decisioni e produzioni collettive o personali, gli scambi del valore così prodotto.

Da questo incontro, dal nesso che lega la pedagogia istituzionale all'ambito cooperativo, e dalla sua posizione specifica, due strumenti, due "istituzioni", potranno essere considerati come degli emblemi: il consiglio di cooperativa e la monografia del bambino.

NEL CUORE DELLA CLASSE, IL CONSIGLIO DI COOPERATIVA, O IL "IL POPOLO LIBERO DEI BAMBINI": LA GENESI

Il consiglio di cooperativa, ideato da Freinet, è l'insieme della prassi pedagogica nella sua dimensione materiale e linguistica. Le tecniche di Freinet sono degli strumenti propri a sconfiggere l'usuale funzionamento della classe secondo la doxa "scolastica" di una relazione duale, esclusiva e gerarchica tra maestro e discepolo. La pedagogia istituzionale propone di leggere queste tecniche come ogni altra istituzione. Ecco la definizione, chiara e complessa, di istituzione elaborata da Vasquez e Oury:

"Cosa intendiamo con "istituzioni"? la semplice regola che permette di utilizzare il sapone senza bisticciare è già una istituzione. L'insieme di regole che determinano ciò che si fa e ciò che non si fa in un certo luogo, in un certo momento, ciò che chiamiamo "le leggi della classe" ne sono un esempio.

Ma chiamiamo istituzioni anche ciò che noi istituiamo: la definizione dei luoghi, dei momenti, degli stati di ognuno seguono un livello di comportamento, cioè secondo proprie possibilità, funzioni (servizi, posti, responsabilità), ruoli (presidenza, segreteria), le riunioni (capo gruppo, classi per livello) i rituali che ne assicurano l'efficacia, ecc.[182]

Pensiamo che sia possibile istituzionalizzare il cambiamento, ovvero far sì che il cambiamento sia permanente. Se il consiglio, luogo di parola, è anche un luogo di potere, se regolarmente tutte è messo in discussione, allora è possibile che il gruppo classe viva."

Freinet accennava a una "disciplina nautica" per designare la complessità del funzionamento della classe di cooperativa: istituzionalizzare il cambiamento, è far sì che questa disciplina non si tramuti in una dittatura della maggioranza o di un'oligarchia, ma che preservi la libertà, il potere e la responsabilità di ciascuno, per una padronanza totale della Legge del gruppo: più precisamente, una democrazia diretta.

Il Consiglio di cooperativa costituisce la chiave di volta delle istituzioni. Due a volte a settimana, gli incontri rappresentano il luogo della legge del gruppo, dove nascono e possono essere ri-discusse, modificate e sorpassate le regole della vita e delle decisioni più o meno importanti. Ciascuno ha diritto alla parola e di voto. La funzione di "presidenza" è attribuita al più maturo, il più adulto in termini di comportamento (non soltanto l'adulto): fa rispettare le regole, distribuisce i turni di parola e, in caso di evenienza, interrompe l'attività se il tempo scarseggia. Non si discute delle sue decisioni: il bambino "seccatore" è escluso dal consiglio e dunque dai voti, ma potrà criticare il capo del consiglio successivo se lo riterrà opportuno. In sintesi, la presidenza non trattiene il potere, assicura la sicurezza etica di ciascuno e l'efficacia pratica di questo momento-chiave della vita del gruppo. Un segretario annota decisioni e informazioni in un quaderno nel quale ognuno potrà rifarsi e che saranno rilette la volta successiva per verificare che siano state seguite. Dopo rituali come "*Il Consiglio comincia*" seguiranno le rubriche usuali: "*chi pensa che la classe proceda bene/male*?" informazioni, domande, proposizioni (costruttive), critiche (che vengono solo successivamente), ringraziamenti e congratulazioni (bisogna concludere sempre su del positivo), rilettura delle decisioni del segretario, "*chi pensa che il consiglio è stato ben/male presidiato?" "Il Consiglio è terminato*".

Oury e Vasquez ricorrono a un "confronto organico" per definire il ruolo indispensabile del consiglio nell'organizzazione della classe: ne è l'occhio, il cervello, il cuore, i polmoni e i reni del gruppo.

Il consiglio permette 1) uno sguardo su ciò che accade in classe (l'occhio); 2) tende di comprenderne il funzionamento, analizzare e rivisitarne così i gesti, le attività, l'organizzazione generale (il cervello);

3) dare respiro, allievare dal rigore del quadro complessivo (i polmoni); 4) vuotare il sacco, esporsi e svelare i conflitti, esporre le difficoltà e i mancanti funzionamenti (i reni) e, infine, 5) esprimere progetti, curiosità, incanalando vita e desiderio di fare e donare un senso (il cuore)[183]. Il consiglio esercita una funzione di integrazione sull'intelligenza prodotta dall'esistenza e dal lavoro in classe: in esso si generano e si confermano le soluzioni che fanno evolvere il conflitto, rilanciano la via dell'organismo interno della classe.

---

[182] Aïda Vasquez, Fernand Oury, *Vers une Pédagogie institutionnelle*, Paris, Maspero, « Textes à l'appui », 1967, p.81-82.

[183] L'insegnante può approfittare di questo momento per mettersi poco a poco da parte e "osservare".

Il Consiglio è una riunione di organizzazione che dà voce alle situazioni (specialmente quelle conflittuali): si è là per prendere decisioni in vista di una vita strutturata e complessa (riguardo mestieri, progetti, cinture, ecc.). Non bisogna confondere il consiglio con un luogo di "dibattito" d'opinione dove ciascuno condividerà la propria opinione su qualsiasi soggetto, e su cui molti adulti confondono spesso la democrazia. "*Tu chiedi la libertà e noi in cambio ti diamo organizzazione*" questo è il detto serioso di ogni prassi pedagogica e non. Altrimenti, il rischio è che il Consiglio "giri a vuoto": senza vita reale, senza progetti che necessitino di responsabilità da distribuire e discutere – è l'istituzione dei lavori -, senza criteri che permettano di vedere rapidamente chi, nel gruppo, possa prendere a carico la responsabilità (a livello della propria maturità) – è l'istituzione dei gradi delle cinture di livello e di comportamento creati sul modello delle cinture da judo – senza questi stratagemmi del "per davvero", il Consiglio si adagia o si lascia invadere dalle critica o da conflitti sterili. Al contrario, il Consiglio accoglie i conflitti e li gestisce. Oury diceva: "punto di partenza di ogni processo educativo è il conflitto, necessitante di trovare non un colpevole ma una soluzione: l'importante è che tutti, insegnanti compresi, abbandonino la riflessione "il maestro sistemerà la questione" per un "chi ha un'idea? Cosa decidiamo di fare?"[184]: l'adulto ha diritto alla parola così come ogni altro membro del gruppo, ha anche un diritto di veto nei casi gravi, ma avviene tra pari[185].

Luogo linguistico dove la parola di ciascuno è ascoltata e dove la decisione del gruppo è sovrana, il Consiglio è il luogo, non una delegazione temporanea di potere concessa dagli insegnanti agli alunni improvvisata al momento giusto, ma rappresenta la condivisione reale di potere all'interno del gruppo. Da ciò deriva la grande qualità dell'ascolto e dei comportamenti, spesso tra i bambini da cui ci si aspetta di meno. Il Consiglio è l'emblema della missione pedagogica prima: fare della classe un luogo di linguaggio – non di apprendimento della lingua o della correzione dei suoi codici, ma del linguaggio, laddove regna la legge simbolica che fa di noi degli esseri umani. "*Il consiglio non è un luogo per battersi*" diceva un giovane criminale. E un altro, ad Aida Vasquez, dopo un consiglio particolarmente difficile dove la psicologa si era trovata a prendere parte: "*Ci siamo visti*"[186].

Il consiglio è un luogo del linguaggio caratterizzato da un ambiente e da colori precisi, distinti da altri luoghi di parola[187]. Ad esempio, il "*Che c'è di nuovo*" o i testi liberi accolgono il soggetto nella sua intimità, la sua vita fantasiosa e creatrice; ma nel consiglio, la parola di ogni bambino assume un ruolo costitutivo della *communitas*: la singolarità desiderante di ogni parola viene

---

[184] -e non cerchiamo di "convincere i bambini, a loro malgrado" di scegliere la *sua* soluzione

[185] Ecco perché il consiglio intrattiene dei legami privilegiati in particolare con due altre istituzioni: i mestieri e le cinture. I mestieri rappresentano un dispositivo talvolta materialista, poiché senza di esso non sarebbe possibile la condivisione delle responsabilità, e psicologico, in quanto rappresenta dei supporti identificatori significativi, rivestendo la costruzione della soggettività di ciascun bambino. Non sono un fardello che l'adulto impone a questo o quel bambino, né una ricompensa che daremmo a un cane per premiarlo. Le cinture di livello, nelle diverse discipline di apprendimento, permettono di vedere chi merita di rivestire per qualche tempo, ad esempio, il ruolo del tesoriere: la cintura arancione, seguendo la numerazione, non può esserlo, la cintura blu sì; ma se blu è d'altra parte una cintura gialla nel comportamento, ovvero che in sintesi non gli si può dare fiducia, ecco che non sarà più possibile assegnarli questa o quella missione. Da qui la necessità di trovare una soluzione. Questo trittico consiglio/mestiere/cintura costituisce il cuore, allo stesso tema materialista e simboligene, dell'organizzazione della classe.

[186] Il Consiglio non ha nulla di un luogo di "comunicazione", di "agire informale", o di qualche altro effetto superficiale di un ego psicologico: esso rappresenta il soggetto del linguaggio stesso.

[187] Ad esempio, al "Che c'è di nuovo", il bambino contribuisce con la sua vita "al di fuori" e presenta nell'ascolto di tutte questi indici di apparente poca importanza che talvolta si rivelano fondamentali per afferrare la problematica esistenziale e la qualità della sua presenza (o della sua assenza) il resto della giornata: o ancora, il testo libero che apre alla "*via d'accesso regale all'inconscio*", come diceva Oury citando liberamente Freud.

trasformata nella costruzione della legge simbolica del gruppo, e il soggetto prende parte al discorso e al divenire comune. Il bambino sperimenta il suo grado di socializzazione più significativo della sua parola, ma anche il gruppo, poiché la legittimazione della Legge simbolica (che struttura e rende vivibile una vita umana degna per tutti noi) si fonda nell'impegno desiderante di tutti (non sempre da una presa di parola a senso stretto ma perlomeno attraverso l'espressione dell'avviso di tutti per mezzo del voto di ciascuno).

È sul piano politico, in senso stretto, che questo concetto di potere condiviso è importante. Il potere di auto-organizzarsi è impugnato da coloro che non ritenevano fosse possibile prenderlo: è una rivoluzione dal basso che si realizza e scioglie quella perversa doxa gerarchica che ci sembra andare da sé nel lavoro e nella nostra esistenza sociale. Se c'è qualcosa che coloro che aderiscono a ciò che Bourdieu chiamava "ambito del potere", nel "campo educativo", mettono in discussione e rifiutano di ascoltare, è proprio questo scandalo dell'ideale cooperativo.

IL TESTO LIBERO DELL'INSEGNANTE: L'ELABORAZIONE MONOGRAFICA, MATRICE DI UN'ANALISI PERMANENTE DELLA PRASSI PEDAGOGICA

Ma un altro scandalo ancor più lasciato da parte: quello di fondare questa organizzazione politica del lavoro sul fantasma incosciente dell'insegnante. Il desiderio (nella sua accezione psicanalitica) è il primo punto di ogni prassi pedagogica[188]. È quindi normale che sia anche il punto cruciale di ogni produzione pedagogica degna di questo nome. In quanto la pedagogia istituzionale segna anche un punto di diramazione importante nel campo educativo sul piano epistemologico.

Si è detto spesso che la pedagogia istituzionale aveva marcato l'entrata decisiva tra gli strumenti essenziali del pedagogista delle scienze umane, in particolare la psicanalisi, la dinamica dei gruppi e l'antropologia. Tuttavia, la classe non mima uno studio da psicanalista con i suoi divani, né si reduce è una tribù amazzonica chiusa in sé stessa. La specificità di questa "talea" è di non essere una mera applicazione ma la presa in atto da parte dell'insegnante degli strumenti di analisi che lo aiutano a lavorare più efficacemente, secondo la logica della propria prassi, il quotidiano della classe: da lì un incontro-scontro e una fertilità reciproca, sul piano teorico e pratico.

I principali luoghi di questo incontro sono i gruppi di lavoro regolari tra insegnanti dove quest'ultimi si riuniscono attorno a un problema comune: elaborare, domandare e trasmettere gli strumenti per costruire la classe cooperativa e analizzare il suo funzionamento, soprattutto i suoi disfunzionamenti e dei suoi prosegui. Tali luoghi che si occupano di prassi pedagogica, anch'essi organizzati cooperativamente, istituzionalizzati, diversi, sono costituiti da momenti di lavoro eterogenei ma legati tra loro. Tutto come il consiglio o il "*che c'è di nuovo"* dei bambini, quelli degli adulti sono le istituzioni. Una stessa etica sorregge tutti i luoghi che, saldati tra loro, costituiscono le condizioni di possibilità, il campo trascendentale pragmatico della realtà concreta delle classi.

È in questo circolo che si dialettizzano la pratica e la teoria. Tra queste modalità di lavoro, la più importante riguarda l'elaborazione collettiva delle monografie del bambino o di un gruppo di bambini. Un insegnante decide di apportare del materiale in classe che intende utilizzare con il gruppo di colleghi, al fine di analizzare ciò che si pone come problema o che testimonia un'efficacia inattesa: in ogni caso, qualcosa che merita la problematizzazione condivisa. Partendo

[188] così come la chiamava Francis Imbert,

da una storia, che generalmente traccia l'evoluzione di un bambino, un pensiero si costruisce attraverso le parole di ciascuno di noi, la libera associazione tra pari, echi, domande. Così nascono le monografie del bambino, che costituiscono la parte preponderante della letteratura propria alla pedagogia istituzionale. Rilevante non solo per la quantità ma anche perché tale discorso riguarda l'etica di questa pedagogia, etica assodata nella pratica ma anche nella sua teoria. Queste monografie si distinguono dal resto delle produzioni appartenenti alle scienze dell'educazione su diversi piani.

Prima di tutto, la monografia non è riconducibile alla metodologia delle scienze sperimentali. La monografia non è un racconto illustrativo o didattico, la cui superficie cronologica e i pregiudizi enunciativi non ne sarebbero che l'illustrazione, di una razionalità sottostante che rivelerebbe una teoria presumibilmente scientifica e quindi legittima. Una monografia non è più la "verifica di un'ipotesi" anteriore alla realtà concreta, su cui il ricercatore studia, forte di una metodologia superiore poiché orientato verso mire oggettive di una "scienza". L'autore è un praticante; non deve fingere di porsi domande che si impongono ogni giorno, né di ignorare delle risposte che la classe è obbligata ad inventare. Lo scopo è di produrre una doppia pertinenza: una pertinenza concernente gli strumenti concettuali-pratici e quella, più sottile, che consiste nel muovere il campo di transfert e di contro-transfer nel quale l'insegnante si trova mentre racconta la sua storia. Come si vede, l'antenato di questa monografia pedagogica è più Freud che Wundt…[189]

Ecco che la monografia assume una estetica propria: la ricezione appropriata per una monografia necessità l'incontro tra una pertinenza concreta, un'esigenza concettuale e un processo d'identificazione e di proiezione – in sintesi, così da offrire al testo un'efficacia trasferenziale e materiale propria alla monografia del bambino, che possa spiegare come certi testi, qualche volta anche a cinquant'anni dalla pubblicazione, continuino ad ispirare oggi nuovi insegnanti, nonostante la maggior parte della letteratura educativa venga oggi condotta al macero non appena passata di moda. Una tale estetica della trasmissione avvicina ancora questi testi alla monografia clinica e psicanalitica.

Tutto ciò avvicina così la pedagogia a una certa concezione della psicanalisi: una prassi che produce una teoria che esiste sul modo dell'analisi permanente. Una teoria la cui esigenza logica e la volontà di pertinenza clinica resta intatta, e tuttavia rifiuta ogni regime di generalità pur abitualmente riconosciuto come condizione necessaria a definire una "scienza". In termini logici, una teoria pratica sarebbe un discorso non sul particolare ma sul singolare, elaborata a regime singolare ed efficacemente trasmissibile unicamente sullo stesso modo – salvo a essere lavorata sotto altro regime; filosofico, storico, ecc. ovvero al di fuori della sua prassi. La singolarità è una sorta di transfert: non proprio irrazionale ma efficace se considerato nel campo di un soggetto pienamente presente, nel suo desiderio profondo. Nulla potrà imporre una pedagogia del desiderio, nessuna conferenza potrà esserne effettivamente fedele.

L'elaborazione di una monografia non rappresenta un esercizio di scrittura: è prima di tutto il *luogo privilegiato dell'analisi istituzionale in pedagogia*, dove la qualità principale è l'ascolto: l'ascolto di sé e dell'altro, del reale. La monografia porta in sé un'arte dell'interpretazione, "propulsore di verità" (Lacan) capace di rilanciare il processo istituzionalizzante, che altrimenti rischia di fossilizzarsi, riportando la classe a un luogo senza creazione, senza vita veramente

[189] Lascio a ciascuno la cura di verificare se il primo genere di scrittura possa essere considerato sterile sotto il pretesto che non risponde alle esigenze delle scienze cosiddette "sperimentali" che oggigiorno dominano ogni doxa educativa.

simbolica. Lo psichiatra Jean Oury diceva che questi gruppi di elaborazione rappresentavano l'esempio del gruppo di analisi per eccellenza.

In fin dei conti[190], più che un'arte di scrittura la monografia si rivela un'arte di lettura: leggere in classe, leggere altre monografie, leggere la propria specificità – e sapere, nella condivisione, dare vita. E la pedagogia istituzionale sorregge l'affermazione che uno sguardo sul reale è una decisione, quella di vedere ciò che agli occhi della doxa resta invisibile, qualcosa che sottostà e che può costituire la vera efficacia terapeutica della prassi: la dinamica incosciente del fantasma personale e delle dinamiche di gruppo. Un tale sguardo a un valore di atto: atto etico che può cambiare il reale.

I pedagogisti professionisti sono essi stessi teorici della propria prassi. In un'epistemologia pratica, il soggetto praticante, che può essere collettivo, è l'interprete di sé stesso. Ciò che importa è che la funzione interpretativa non gli sfugga mai: non è il topo da laboratorio di un ricercatore. La prassi impone la sua dinamica e la sua immanenza a tutti i suoi soggetti, e la sua logica a tutti i discorsi che genera. La teoria non esce mai da un circolo dialettico con la prassi. Il testo finalmente firmato da un autore e da un gruppo testimonia il conseguimento di una padronanza, quella di un soggetto (e di un gruppo) che non si autorizza che attraverso sé stesso.

Tutto questo può aver condotto Lacan e Oury a dire riguardo alle monografie[191]: «è senz'altro il solo linguaggio possibile in pedagogia".

I nostri due emblemi si guardano l'un l'altro, testimoniando ciò che la stessa etica percorre trasversalmente ogni campo della pedagogia istituzionale.

Il consiglio di cooperativa è un'istituzione che opera una funzione di analisi istituzionale nel cuore stesso della classe[192]. L'istituzionalizzazione del luogo è in sé un processo immanente di analisi che porta l'integralità del gruppo, dove la funzione è la dimensione del soggetto, lo stesso soggetto desiderante, il potere politico, che fanno della classe cooperativa un luogo antropologico a tutti gli effetti. Quanto alla monografia, essa non è un protocollo, né un discorso generale o un esercizio di stile, non può autonomizzarsi dalla prassi; essa stessa è un'istituzione. I luoghi dove si formano il pensiero pedagogico di una classe partecipano alla stessa etica di quella che regna in classe.

Il consiglio è il luogo dove il gruppo non autorizza che esso stesso per decidere del suo lavoro e ella sua esistenza, e accede allo stato politico di *popolo* nel quadro della prassi ristretta e lucida ma sovrana della loro classe. La monografia è l'elaborazione collettiva e così il testo libero dove l'insegnante, portato dal gruppo, accede allo stato epistemologico di autore, e dove la sua soggettività accede anch'essa al coraggio di non autorizzarsi che da sé stessa e dai suoi pari. Sul piano politico-epistemologico, si sottintende una stessa etica cooperativa, si gioca così l'accesso alla struttura di una dignità esistenziale: ciò che Lacan designa precisamente come il discorso del maestro, il *discours du maître.*

---

[190] da qui la sua dimensione principale di analisi permanente fino alla produzione della sua pertinenza, trasmissibile sotto la forma di testi,

[191] ai diversi contributori di analisi (ricercatori, psicologi, antropologi, ecc.)

[192] Il consiglio è il luogo dell'analisi del luogo o di ciò che si dice, che emerge, e che permette di leggere lo stato nel quale si trova il gruppo e la classe; e questa funzione di analisi, l'analisi istituzionale nell'accezione che, in psicoterapia istituzionale, François Tosquelles e Felix Guattari hanno donato a questo termine, una funzione resa per il gruppo stesso: ciascuno può apportare il suo contributo, nessuno può impedire questa funzione né farne un suo privilegio.

Poco importa il livello di organizzazione della prassi pedagogica: a ognuno tra essi, l'istituzionalizzazione e l'analisi sono le due facce della stessa medaglia. Poco importa dello status, dell'età, che sia l'insegnante o l'alunno, la prassi è un affare da praticanti, e il soggetto, qualunque esso sia, non ha età.

È per questo che gli insegnanti pedagogisti sono sia gli adulti che gli alunni. Su questo punto mi permetto di rettificare la traduzione del titolo dell'articolo: non più «*le peuple libre des enseignants* », ma « l*e peuple libre des practiciens* ». I praticanti pedagogisti sono sia bambini che adulti. Credetemi, è un vecchio alunno di una classe cooperativa che parla. E se qualcosa vi è arrivato, in una condivisione di soggettività e cooperazione, posso assicurarvi che la parte più preziosa e profonda è radicata proprio tra questi insegnamenti che, da quando ho terminato la scuola primaria, mi accompagnano da oltre 35 anni.

the free people of practitioners

Cooperative council and monography of the child,
Two emblems of pedagogical mastery

Pierre Johan Laffitte
pjlaffitte@almageste.net

This English version concerns only the part that was communicated on the day of the conference.

First of all, I want to thank all our guests for all the energy they spent to offer us this beautiful colloquium. And particularly Giuliana Santarelli for her pedagogical commitment, and Emanuele Gaiba for his precious translation.

In France, some pedagogues, I mean teachers in everyday classes, refer to Célestin Freinet's techniques and "Institutional Pedagogy" created by Fernand Oury and Aida Vasquez. I won't describe further what Institutional Pedagogy (or PI in French) is, I send you to Giuliana's teaching and the soon-published book she has edited. Let me just say that PI can be seen today as a movement of its own, a practice faithful but critical regarding Freinet pedagogy. A fidelity to the cooperative organisation of the class, which Freinet called "school materialism" (*matérialisme scolaire*), and the development of natural methods of learning stemmed into such concrete life; fidelity to the emancipatory potential of this environment both for pupils and teachers. But PI also brings other tools that take into account the Freudian field of subconscious and desire, group dynamics and anthropology, from which raised the notion of "institution" (that is: what sets a symbolic environment of language and exchanges, multiple, heterogenous between peers). That notion, common the institutional pedagogy and psychotherapy, designates the process of symbolic organisation of the daily life of the group: the laws of the class, places, rituals, and all the stuff that raises: collective decisions, productions and exchanges.

Two tools, two institutions, can be seen as emblems of such a pedagogical option: the cooperative council and the monography of the chid.

1. IN THE HEART OF THE CLASS, THE COUNCIL, OR THE GENESIS OF "THE FREE PEOPLE OF CHILDREN"…

Cooperative council, invented by Freinet, is the emblem of the materialist and symbolic dimensions of pedagogical praxis. Freinet techniques are tools proper to unfix the traditional relation between masters and disciples, a dual, hierarchical, one-way verticality. PI proposes to read those techniques as institutions. Oury and Vasquez define what institution is as such:

> *What do we mean by "institution"? The mere rule that allows to use soap without quarrelling is already an institution. Another one is the set of laws that precise "what can be done and what cannot" in such place at such moment, and we call this "the laws of the class".*
>
> *But we also call "institution" what we institutionalize: the definition of places, moments; each person's statuses according his level of behaviour, that is his or her possibilities; functions (services, jobs, responsibilities), roles (presidency, secretary), various meetings (team leaders, classes of didactic level), rites that make all this efficient…*

We think that institutionalizing change is possible, and to make this change be permanent. If the Council, a place for speech, is also the place for power, if regularly everything can be questioned again, then the group-class can actually live[193].

Freinet used to compare the complexity of a cooperative class to the discipline of a ship: to institutionalize change is the care that such a discipline doesn't turn into dictatorship of majority or oligarchy, but ensures each person with freedom, power and responsibility, thanks to a common mastery over the Law of the group. In other words: a direct democracy.

The cooperative council is the keystone of institutional life. Twice a week, it is the place where rules and important or banal decisions are discussed, decided, changed, outdated. Everyone has a right to speak and vote. A president (not the adult compulsorily) makes ritual rules respected, distributes speeches, and even interrupts debates if time becomes too short. Such decisions can't be discussed: if a child is thrice designed as "botherer", he or she will be excluded from the meeting, but will have the possibility to criticize the president at the next council. Such a presidency is not confiscation of power, but the basic condition for preserving both ethical security for everyone and the practical efficiency of this key meeting. A secretary inscribes decisions and information in a book everyone will refer to if required, and they will be read again at the start of the next council, to check whether they have been followed through in practice. After the ritual: "The council starts", come regular headings: 1. "Who thinks the class is going roughly ok/not ok?"; 2. Information; 3. Needs and demands; 4. Propositions (priority to constructive interventions); 5. Critics (they only come second); 6. thanks and congratulations (to finish on a positive mood); 7 recapitulation of decisions and pieces of information; 8. "Who thinks the presidency was roughly ok/not ok?"; and last: "The Council is over".

Oury and Vasquez use an organic metaphor to define the cardinal place of Council in the class: it is altogether the eye, the brain, the lung, the kidney and the heart of the group. Indeed council allows: 1. a look on what happens here and now (eye), 2. to try and understand how the class functions and analyse usual acts and processes (brain), 3. to bring fresh air and eduction, to breathe and not feel chained by rigorous establishment (lung), 4. to vide son sac, expose and solve what dysfunctions, difficulties or conflicts (kidney), and 5. to express projects and wills that bring life, lust for acting, and sense (heart). Council develops an integrative function on the collective intelligence produced by that class that exists and works: during this meeting, solutions are cooperatively invented, or endorsed, that dialectise and revive the whole body of the class.

Council is a meeting that puts situations (and conflictual ones above all) into language and exchange, instead of immediate fights, but in order to organise a rich complex life based on projects, calling other crucial institutions such as jobs or belts: thus, council must not be misunderstood and mingled with a "big debate room" where everyone gives his or her opinion on every topics of discussion, a vision which many adults often consider as the proper image of democracy, although it is only its sterile communicational caricature. "You ask for more freedom, we offer you self-organization", such could be the serious phrase for every praxis.

If not, the risk is that the council become pointless, off any concrete ground: without real matters to discuss, without projects requiring responsibilities to distribute (here is the institution of jobs), without clear criteria allowing to see quickly who can take such responsibilities (here is the institution of the belts of levels and behaviour, invented on the model of belts in Judo), without such real life, the council loses sense or gets invaded by toxic matters without tools to treat them. On the contrary, council is here to accueillir conflicts. Oury used to say: "conflicts are *the* starting point for every educational process", they want not a culprit to stigmatise, but a solution to go beyond. The key point is that the group, teacher included, abandon the old reflex: "master will rule it", and think: "Who has an idea? What do we decide?" The adult remains part of that process, as any member of the group, and even has a veto right, but he remains one among other peers.

---

[193] Aïda Vasquez, Fernand Oury, *Vers une Pédagogie institutionnelle*, Paris, Maspero, « Textes à l'appui », 1967, p.81-82.

As a place for language where each person's speech is listened to and the group decision is sovereign, Council doesn't represent a temporary delegation of power to pupils by the teacher that could take back this power any moment he wants: Council incarnates the real *sharing* of power by the sovereign group. Hence the quality of listening and behaving one can observe during councils.

Council translates situations, conflictual ones mainly, from immediate confrontations, into mediated exchanges. "Council is here for us not to fight", as a young delinquent said once. And another boy could say to Aida Vasquez, after a very tormented council session: "We could see one another". This makes me think of language such as anthropologists define it: *i.e.* the symbolic law that makes us human beings. language can be: Council is emblematic of the primal pedagogical mission: to institute class as an *environment made of language*, and that makes school to be more than a place dedicated to only teaching correctness of idiom and its uses, or to re-educating "troubles of language".

Council has its own colour, with a specific ambiance, to be distinguished from other places in the class. For instance, during the morning meeting called What's new? or in free-text, two major institutions from Freinet pedagogy, welcome the child's intimate part of subjectivity, his or her fantasy and creative life. But when it comes to the council, the child's speech is a constitutive part of the birth of the *communitas*: his or her desiring singularity is dialectised into the rising of common laws, and the subject commits itself into the common discourse and destiny. There, the child experiments the most demanding degree of socialisation of his or her speech and will; but the group also experiments, as a whole, this growth of its symbolic existence, for the legitimacy of its Law gets rooted into this desiring commitment of all. And then, you can say that the class is a praxis indeed, for each of its subjects has his or her desire set on the symbolic structure of it.

This sharing of power is potentially of high consequences on the political level. The power to organise oneself is taken by those that didn't even think they could claim at it. A bottom-up revolution occurs, just like when coffee penetrates up into the sugar cube, and melts the perverse hierarchical doxa we still had taken for granted until the moment we entered such an unusual classroom… If those belonging to what Bourdieu calls "the field of power" in the education background, fear something, to the point of repressing it, it is that scandal of a cooperative ideal come to life so obviously and simply as it can be denied in no way.

2. A FREE PEDAGOGIC TEXT: ELABORATING MONOGRAPHY, OR THE MATRIX OF A PERMANENT ANALYSIS OF PEDAGOGICAL PRAXIS

Still, there comes another scandal, even more repressed: to found such a political organization of work on the subconscious field of the practitioners' fantasies. Desire and fantasy (according to the psychoanalytic sense of the terms) are the primal point of every pedagogical praxis. Consequently, it is also the nodal point of all theoretical production. There, too, on an epistemological level, PI has set a breaking point in the educational field.

One has often noticed that PI was the first to bring into the pedagogues' toolbox human sciences, and in particular psychoanalysis, group dynamics and anthropology. Still, though inspired by such fields of thought, a class by no way mime a schrink's cabinet with twenty-five sofas or pretends to be an Amazonian tribe. What makes this "slip" specific is to be nothing but an "application": practitioners take into account such analysis tools that help them to work efficiently, according to the logics proper to their praxis, the daily life of classes: hence, reciprocal denting and fertility, both practical and theoretical.

The main places for such a meeting are the regular meeting of small groups of teachers, led by a common care for questioning, elaborating and transmitting tools to build and analyse a cooperative class, and its misfunctioning in priority, and what happens to its subjects. Such meetings are fully part of the pedagogic praxis, and they are cooperatively organised and institutionalised, as well as classes. The same ethics vertebrates those places where children and adults are committed, and the link between them

constitutes the net of the conditions of possibility of the reality of classes: this wide range of places represents the "pragmatic transcendental field" of PI.

Among those modalities of work between teachers, the most important are those moments of collective elaboration of monography about a child, or a group of children. One teacher decides to bring some "raw material" from his or her class to work with the group, in order to analyse what is at stake there, what is problematic in it, or brings an unexpected effect, anyway something singular calling for common brainstorming. From a story, that usually follows a child's evolution, a thought gets constructed through everyone's speech, free association, echoes, wonders, etc. With years, they became the major part of PI literature. Major, not only because of their quantity, but because this discourse carries all the ethics of this pedagogy. On several aspects, such monographies are sharply distinct from what "education sciences" expect from their own production.

First of all, monography is irreducible to the methodology of experimental sciences. Its chronological narration is strictly woven with conceptual propositions. It cannot be reduced to a narrative or didactic illustration of an underlying rationality, that would require a theorisation supposedly "more scientific", and thus, more legitimate than the mere "small story". A monography is not the verification of a hypothesis prior to its enquiry by a researcher, whose methodology would be superior for the mere reason that its ideal is the objectiveness of a science. The writer is the practitioner: why should he pretend inventing or sophistically rephrasing a question that is directly and sharply laid by his everyday experience? Why should he pretend ignoring the answers the class has already been obliged to start building?

The goal is to produce a double relevance: one concerning conceptual and practical tools, and another relevance, much less obvious, that consists of "shaking the teacher's counter-transference" and help him or her to change the quality of his or her place in "all that story", in order of course to improve its human and pedagogical efficiency.

As one can see, if such a pedagogical monography was to chose its ancestor, it would be Sigmund Freud rather than Wilhelm Wundt…

All these elements make pedagogy close to a certain conception of psychoanalysis: a praxis producing a theory that exists according to the mode of a permanent analysis. The logical and clinical exigence of this theory remain complete, and still they refuse to acquire the status of generality, albeit this status is considered as a condition for every "science". In logical terms, a praxical theory is a discourse not concerned by generality or particularity, but by *singularity*, that is an occurrence irreducible to what can be deduced from the general rules of an established knowledge, but an occurrence that is still believed as carrying its own law: monography is the enquiry trying to help this singularity to express what only this can inscribe in our renewed praxis. PI is also the assertion that one look on the real represents a decision, the decision to see what remains unperceivable by the doxa eyes, something underlying and that still constitutes the truly therapeutic efficiency of praxis: the subconscious dynamics of personal fantasy and the group dynamics. Such a look is worth an act: an ethical act that can change the real. In other words, monography is an art of interpretation, that "unbinds the truth" as Lacan said.

A discourse born from such an enquiry can only be transmitted on the same singular mode: its reception requires to be a praxis too. Hence, monography belongs to its own aesthetics: an appropriate reception requires the meeting between a concrete relevance, a conceptual exigence and a subconscious process of identification and projection: then the text acquires its proper relevance. This may explain why such monographies, fifty years after they were written, keep on inspiring teachers today. It also explains why no official imposition or academic conference will impose such a pedagogy, for only the desire of the subject can chose to enter it, or not. Singularity is like transference: not devoid of a reason, but efficient and obvious only if it is put at work in the field of a subject that is fully present, according to his or her deep desire.

Elaborating monography is not a style exercise: it is more than all the favorite place for what psychiatrists François Tosquelles and Felix Guattari called an "institutional analysis", in which the main quality is to listen: listening to oneself, the other, the real. It revives the institutionalisation of change, for fear it should fix itself and make the class a place without creation and symbolic life anymore. Psychiatrist Jean Oury

used to say that those pedagogical groups were the most perfect example of analysing group one could ever find. And at the end of the day, much beyond an art of writing, monography is an art of reading: reading the class, or other monographies, or one's own singularity – and to know how to offer such an art to be read by others.

Pedagogical practitioners themselves are the theoreticians of their praxis. In a praxical epistemology, subjects can be collective or personal, but what matters is that they are their own interpret. The interpretive function never escapes them, they are not the laboratory mice of supposed-to-know-researchers. Praxis imposes its immanent dynamics to all his subjects, and its logics to all the discourses it begets. Theory never leaves out of such a dialectic loop with practice. The final text that will be signed by an author and his or her group testifies that a step has been made toward mastery, toward a subject and a group that do not seek authority other than themselves.

It is maybe all of this that made Jacques Lacan answer to Fernand Oury, about monographies: "It may be the only language possible in pedagogy."

Our two emblems can face each other and testify that one same ethics flows transversally and links together all the fields where Institutional Pedagogy exists.

The cooperative council operates a function of institutional analysis at the heart of the class; institutionalising the environment is in itself an immanent process of analysis. This function is carried by the whole group, and the efficient dimension is the one of the subject, that desiring subject who founds also both the creative strength and the political power that make the cooperative class a fully anthropological ground. As for monography, it is neither a protocol, or a general discourse, or a stylistic applied speech, and it cannot get disjoined from praxis: monography also exists as an institution. Places where pedagogical thought foments belong to a same ethics as the one that rules the classes.

The council is the place where the group asks authority to no one but itself, when it comes to deciding about its own work and existence: there the group of practitioners reaches the political status of *people*, in the restricted frame of the lucid, though sovereign, praxis of their class. Monography is a collective elaboration, but it is also the free text where a teacher, carried by the group, reaches the epistemological status of *author*, while his or her subjectivity also reaches that courage to find no other authority but oneself – and the other practitioners. On political and epistemological levels that both rely on a same cooperative ethics, what is at stake is the access to the structure of an existential dignity: in other words, this is what Lacan strictly names the *discourse of the master*.

No matter the level of organisation of the pedagogical praxis: at every level, institutionalisation and analysis are the two faces of a same coin. No matter the social status or the age, no matter you are teacher or pupil, child or adult, a praxis is a matter of practitioners, and the subject, whoever it is, has no age. And that's why, to my view, practitioners in pedagogy are children as well as adults. On this very last point, I will allow myself to rectify the translation that was made from the title of this conference: I didn't write "the free people of teachers", but "the free people of practitioners". Believe me, I speak to you as a previous pupil of such cooperative classes. And the deepest, most precious part of the knowledge I have tried to evoke today with you, lies in this dawn that still enlightens my hazardous ways, thirty-five years later.

Écriture, écritures…
Les adultes aussi apprennent à écrire !

Olivier Francomme et Pierre Johan Laffitte

Les enseignants demandent beaucoup aux enfants, adolescents, étudiants… d'écrire, mais assez peu d'entre eux se lancent dans cette aventure, si ce n'est généralement pour leur travail de classe. Or l'écriture reste une incomparable voie d'accès à une maîtrise pédagogique. Si la monographie en constitue à nos yeux la « voie d'accès royale », nous souhaitons ici insister sur trois autres lieux, bien moins complexes, que mettent en œuvre divers groupes d'enseignants avec qui nous coopérons, en Éspé, avec des doctorants, et surtout à Aprene, le centre supérieur de formation des Calandretas, les écoles bilingues immersives occitanes. Dans ces cadres, écrire devient, spécifiquement, un outil de professionnalisation, voire de scientifisation du travail enseignant. Ces outils sont :

- écrire des notes de lecture à propos d'un livre, d'un article, d'un film…
- coécrire un article.
- produire un mémoire de Mastère.

Nous avons codifié ces trois types de productions d'écrits au cours de notre vie pédagogique qui peuvent intéresser chacun d'entre nous. Nous voyons ces outils comme des techniques d'une « didactique de la formation », par distinction par exemple avec la forme majeure de l'écriture pédagogique qu'est la monographie d'écolier. Ces techniques ne prennent tout leur sens qu'une fois emportés dans une dynamique pédagogique coopérative, et non pas appliqués dans un cadre « scolastique ». L'écriture s'inscrit dans une temporalité particulière, celle d'une confrontation intérieure où la pensée doit passer d'un langage à l'autre… Mais cela ne constitue qu'un temps de l'écriture, la confrontation à l'autre constitue un autre temps, nécessaire, indispensable. On écrit pour être lu.

Les notes de lecture constituent un exercice simple mais aussi indispensable lorsque nous lisons un livre. Cela nous permet de garder des traces de nos lectures, en permettant les échanges à propos de celui-ci. Les notes de lecture attestent d'une lecture attentive, capable de restituer la pensée de l'auteur, et son originalité. Nous demandons souvent d'envoyer les notes de lecture à l'auteur afin qu'il confirme la bonne compréhension de son ouvrage et qu'il apporte parfois d'autres éclairages.

Ce travail a pour but de rendre soudain le rapport auteur/lecteur à sa dimension de dialogue humain. L'auteur n'est plus à une place inaccessible, quelque part en amont ; et réciproquement, lire nous engage, car nous ne sommes pas seulement les usagers du texte, libres de commettre tous les contresens possibles : encore faut-il soutenir ce qu'on dit avoir compris du texte… face à qui l'a écrit. C'est un premier pas dans le fait de briser les barrières imaginaires, afin de s'autoriser soi-même à dire : « Voici l'interprétation que je défends » ; c'est une première étape dans le fait de devenir soi-même auteur.

Écrire, cela commence toujours par lire : lire autrui, mais aussi lire sa propre expérience, lire sa propre classe aussi — et là, on le voit, c'est toute la constellation de la monographie d'écolier qui se dessine à l'horizon d'une « simple » fiche de lecture.

La co-écriture d'un article implique un autre travail impliquant un autre auteur avec lequel il va falloir se mettre d'accord tant sur la forme que sur le fond. Il n'y a pas perte dans la production, au sens d'une réduction à un dénominateur commun, mais un renforcement de l'écrit qui est porté par plusieurs personnes sur un thème. Le « co », c'est celui de « co-opérative » : quelque chose opère dans l'écriture qui va inscrire cette coprésence au cœur d'une production : production d'une parole qui est aussi un acte ; dans cet acte collectif, la singularité du sujet n'est pas « mise en danger » par la présence de l'autre, elle s'y

dialectise. Ce n'est pas toujours évident, ni même opportun, ce n'est surtout pas obligatoire, mais c'est assurément une expérience *formatrice*…

Cet exercice mériterait qu'on s'y penche, comme sur une production littéraire à part entière : car deux auteurs, ce sont deux styles. À moins que de seulement les juxtaposer, comment comprendre leur rencontre ? Telles deux eaux qui se mélangent harmonieusement, ou dans un jeu « d'exercice de style » précisément, où chacun tente d'accorder sa voix, ses façons de parler — et donc, immanquablement, ses façons de penser — à celles de l'autre ? Alors, ce qui se joue, dans ce dispositif, c'est le fait de sentir sa pensée et son écriture comme des corps qui, sous la pression d'une autre présence, bougent et se transforment. Sans perdre leur intégrité ni leur silhouette propre, ils n'en sont pas moins questionnés dans leur degré de souplesse, dans les limites qu'ils sont prêts à repousser (y compris avec le sentiment de parfois les subvertir : l'eros de la rencontre d'un style n'est pas toujours une facilité de vocabulaire…), ou qu'à l'inverse ils découvrent sous un jour nouveau en refusant de céder sur leur tracé. Ce dispositif tout à fait spécial témoigne de ce qu'une véritable *amitié* naît dans cette écriture (ou au contraire une extranéité…), et l'un des cas les plus forts reste peut-être « l'agencement collectif d'énonciation » qui eut pour nom « Deleuze et Guattari » (avec *L'Anti-Œdipe*, *Mille Plateaux* et *Qu'est-ce que la philosophie ?*).

Mais sans en arriver à cela, on peut tout simplement penser à cette coécriture sous la forme d'une première cellule d'hétérogénéité : ma parole, par le seul fait de n'être pas lue isolée, change donc forcément de forme et de portée — question de perspective et d'arrière-fond… Ce que je croyais « tenir seul », de façon « homogène » (avec ce mythe de la « cohérence », qui souvent s'achève en solipsisme), je me rends compte que cela peut s'inscrire dans un cadre plus ample, où je suis un *parmi d'autres*, c'est-à-dire où je suis *un* parmi d'autres, où je peux continuer à m'affirmer dans ce que j'ai d'irréductiblement singulier.

Un journal, un album-enquête, qu'est-ce d'autre, dans le fond…

Produire un mémoire (de Mastère ou autre) implique un cheminement long, scandé par des évènements qui vont orienter la pensée et l'écriture. À aucun moment nous n'avons vu un mémoire en rester au projet de départ. C'est bien souvent tout un cheminement personnel qui transparaît, émerge, se déploie… grâce à un processus qui est mis en place, permettant de fixer des repères, sans présumer d'un contenu. Ces repères tournent autour : d'une problématique qui peut être rédigée à la manière d'une carte heuristique (mais ce n'est pas la seule voie) ; de concepts qu'il faut nécessairement nourrir, expliciter, situer ; de champs qu'il faut avoir explorés (par des notes de lecture ?) et repérés ; et souvent, d'un rapport personnel, sensible, qu'il faut avoir éprouvé (à la manière d'un tâtonnement expérimental : parlons de ce que l'on fait ou a fait).

Cette écriture est souvent un moment important dans un processus de « transmission » (nous préférons décidément ce terme à celui de « formation », qui reste tout de même beaucoup plus susceptible de renforcer la hiérarchie statutaire et nocive formateur/… formaté). C'est le moment où le sujet signe de son nom propre une production dont il doit être fier : son « chef-d'œuvre », dont il importe peu qu'il soit grand, tant qu'il est réel, sérieux, à la juste hauteur adaptée aux capacités que la personne se découvre dans l'épreuve de l'écriture. Mais cet affrontement intime face à l'angoisse et au désir d'écrire n'est concevable que supporté par le tissu du groupe, le maillage de l'écoute et de l'exigence des autres qui « ne nous en laissent pas passer une », comme disait Francesc Tosquelles, le psychiatre qui connaissait bien la pédagogie Freinet et son journal.

Aussi, allons jusqu'au bout de notre conception du mémoire : il y a en lui du texte-libre, car il s'agit que s'y dise quelque chose d'un auteur, de sa parole et de son désir. Bien sûr, la liberté entre dans le cadre des attentes exigées vis-à-vis du mémoire : une certaine matière, une certaine orientation de la réflexion et une certaine profondeur de culture et de pensée font qu'un tel écrit n'a pas la liberté d'une création pure — quoique… En effet, à nos yeux, le point initial d'une telle écriture peut concerner, non pas « n'importe quoi », mais *peu importe quoi*, à condition que cet objet ne vienne pas à l'écriture *n'importe comment*. Sans le désir profond de qui écrit, rien ne peut exister dans le champ d'une telle liberté : car seul le désir pourra soutenir ensuite l'exigence sans faille qui guidera la construction de la méthode appropriée à cet objet. C'est dans la construction de cette armature de logos que doit jouer la fonction analytique et d'élaboration, du groupe et, parmi eux, des tuteurs ou directeurs (qui, tels quels, ne sont rien d'autre que des statuts).

Mais l'important est la logique d'élaboration de la pensée : c'est *à partir* du hasard, de l'imprévu, de la rencontre avec ce que chacun (ap)porte de soi à cette scène de l'écriture, que peut se structurer une pédagogie qui ne soit pas un embrigadement ou l'outil de reproduction d'une doxa qui s'autoproclame « scientifique », et qui règne quasiment sans partage dans ce qu'on appelle les « sciences de l'éducation ».

Donc, oui : les mémoire demeurent pour nous le symbole de ce qu'il peut exister des « textes-libres à l'université[194] », comme nous avions intitulé la collection de mémoires écrits par les enseignants, étudiants et formateurs occitans (ou coopérant avec eux) embarqués dans l'aventure du mastère Meef-enseignement bilingue immersif qu'accueillit l'université de Perpignan-Via Domitia, et rendu possible par le fonctionnement coopératif d'Aprene, le centre supérieur de formation occitane des Calandretas. Cette existence, nous n'avons pas la prétention de l'avoir assurée : nous avons, coopérativement, œuvré à la rendre possible, dans la singularité de chaque mémoire, et dans la collectivité de nos groupes. Une telle écriture est impensable hors d'une pratique coopérative, d'une machine comparable à la classe, dans laquelle les différents lieux d'écriture et d'élaboration s'aident les uns les autres à construire des outils qui aideront chacun, dans sa parole singulière, à atteindre son degré de maîtrise pédagogique propre. Nous y compris.

Conclusion.

L'écriture peut contribuer à des émergences professionnelles, telle « la monographie d'une enseignante au travers de son parcours » (Recherche-action à Eaubonne), l'écriture d'un livre collectif à l'école de la Petite Fourmi de Wuhan… Bien d'autres formes d'écriture existent, par-delà les quelques outils que nous venons de présenter, et qui forment un petit ensemble autour de ce chemin vers l'écriture libre et l'autorité d'un « mémoire ». Ces autres formes ne sont pas incompatibles avec notre petit bouquet, au contraire. Mais il s'agirait de ne pas réduire cet outillage pédagogique à ce que, immanquablement, tout écrit universitaire comporte de « conformation ». Il s'agit surtout de replacer cette conformation à sa juste place : sérieuse pour ce qui est de certaines exigences propres (la clarté universitaire a un but : pouvoir être lu dans le spectre le plus élargi de personnes intéressées par notre objet de discours, mais peu au courant de notre culture), mais moins sérieuse, et devant être dégonflée dans ce qu'elle porte d'imaginaire et donc de surmoi.

Il n'est que de penser à la monographie, « sans doute le seul langage possible en pédagogie » comme disait Lacan en écho aux écrits de Fernand Oury, pour nous rendre compte de l'incomplétude de cette forme du « mémoire », supposée la seule recevable à l'université (ce qui n'est pas vrai). La monographie, parmi d'autres, est une élaboration théorique qui peut défiger, « dialectiser », une telle forme établie. C'est surtout une forme qui nous rappelle que tout ce dont nous parlons ne saurait se réduire seulement à des exercices d'écriture, à des « exercices de style » : ce sont des lieux où peut s'expérimenter notre rapport à notre parole, intime, à son analyse permanente autant qu'à sa puissance d'agir, et de créer.

Et que ne voit-on combien, dans son inspiration, notre pratique de l'université tente de se tenir au plus proche de l'éthique des classes où nous avons été des praticiens, élèves ou enseignants…

[194] Citer le site Aprene, page « memoris », avec mon texte « Des textes-libres à l'université ».

E pluribus unum

Seconde table-ronde de de *Sacrés ados, ça crée (l')adulte*
Colloque inaugural de L'Autre lycée
Tours, vendredi 28 septembre 2019

En tant qu'organisateur de la table-ronde autour des pratiques coopératives pouvant accompagner la création de l'Autre lycée, je propose les titres et propositions suivantes, pour chacun d'entre nous trois, intervenants. L'unité de cet après-midi de travail est de présenter le cadre dans lequel, concrètement, une coopération est pensable pour le projet du lycée. D'où le titre que je propose à l'après-midi : *E pluribus unum.*

Une question guide ces trois interventions, sur fond de la rencontre fondamentale entre l'éducatif et le thérapeutique, dont les grandes perspectives se sont dessinées dans la première partie de cette journée : sur le plan de la coopération concrète, de façon plus large, quel premier réseau peut-on d'ores et déjà dessiner, dans lequel un lycée tourangeau pourrait trouver à coopérer, à ne pas être seul dans son effort de genèse ?

OLIVIER FRANCOMME : ACCOMPAGNER L'EXPÉRIMENTATION COOPÉRATIVE D'UNE ÉQUIPE POUR EN FAIRE UN « CHERCHEUR COLLECTIF COOPÉRATIF »

Qu'est-ce qu'un « chercheur collectif coopératif » ? C'est ce que présentera Olivier Francomme.

Un dispositif de recherche-action a pour but de faire naître un tel « CCC », mais un CCC, c'est aussi, avant tout et plus fondamentalement, les groupes déjà existants, par exemple ceux des pédagogues de pédagogie Freinet (l'Icem) ou de pédagogie institutionnelle (les chamPIgnons, les groupes plus « officiels »). La coopération par-delà toute distinction statutaire entre « chercheurs » et « praticiens »

Olivier Francomme donnera des exemples de tels CCC. Correspondant aux projets de recherche-action, il pourra donner des exemples d'interventions ans le cadre de l'enseignement dans le second degré professionnel en France (Somme, Île-de-France), mais également dans d'autres situations de l'enseignement secondaire généraliste ou professionnel à l'étranger (Grèce), des équipes d'enseignants de lycée de mettre en place un fonctionnement coopératif au niveau des classes, mais aussi et surtout de l'équipe enseignante. Des dispositifs de recherche-action ont permis à ces enseignants de coopérer avec des équipes travaillant déjà en pédagogie Freinet, dont l'auteur de cette communication.

Mais aussi, il évoquera ce qu'est un CCC dans le cas de l'Icem, à travers l'exemple de certains mouvements dont il a récemment croisé le destin : la Grèce, la Chine. D'autres cas ?

Comment la transmission pédagogique, la genèse d'une dynamique de groupe à tous les niveaux, et l'analyse permanente de ce cheminement collectif et intime, s'opère-t-elle ? À quelles conditions éthiques et organisationnelles ?

De quoi affirmer : on ne peut former à une pédagogie coopérative que coopérativement ; si les apports de chaque acteur profitent de la technicité de chacun, la fonction efficace profonde n'a cependant rien à voir avec les distinctions statutaires, qui au contraire doivent être abolies si l'on veut véritablement produire un « chercheur collectif coopératif ». Moins que de formation, il est ici question de transmission, et surtout de construction d'une autonomie singulière, celle d'une équipe pérenne et souveraine dans son désir et sa décision : une élaboration au point de rencontre entre différentes sphères de praticiens, donc, mais dont la logique organisatrice reste celle des lycéens et des enseignants invitants.

Principe et esprit de la présentation : la coopération, concrètement, comment elle se construit ? La confiance entre les équipes, le fait de surtout respecter la subjectivité à l'équipe présente.

À mon avis, garder le ton de la conférence à l'Institut français d'Athènes : pour moi, je trouvais que c'était l'exacte place ou tonalité que nous devons avoir.

PATRICI BACCOU : « DE LA CLASSE MATERNELLE À L'UNIVERSITÉ, UNE MÊME ÉTHIQUE DE LA PÉDAGOGIE »

Depuis deux années, une structure de lycée est expérimentée à Montpellier par des membres de l'équipe du collège Léon Cordas. Ce collège appartient au mouvement des Calandretas, écoles occitanes mettant en œuvre le bilinguisme immersif (en fait, l'ouverture au multilinguisme), et utilisant des outils de pédagogie Freinet et pédagogie institutionnelle. La formation de leurs enseignants tient compte de la pédagogie institutionnelle, mais dans le lycée, c'est aussi une organisation coopérative qui structure la vie des praticiens (adultes et adolescents) et même la participation des adolescents, pas toujours mais par moments (il s'agit d'un idéal), à la création de cette structure inédite à ce niveau d'études.

D'autres lieux existent, qui s'organisent en se référant à la pédagogie institutionnelle (La Neuville, par exemple). Et d'autres, dont le lien à la pédagogie institutionnelle est plus lâche, voire critique, mais qui n'en ont pas moins l'incomparable mérite d'exister, et d'avoir au moins ce souci en commun : soutenir la parole d'un sujet, la volonté d'un groupe, et toujours défiger ce que la personne ou le groupe croient être leur destin tout tracé — ou la normopathie, ou l'excellence plus ou moins surmoïque, ou encore, et souvent, l'existence abîmée de la pathologie ou de la souffrance vis-à-vis d'une école qui, non contente de ne pas pouvoir accueillir les sujets en souffrance, renforce cette souffrance, et les enfonce encore plus sur des voies de garage, comme des colis en souffrance, des postes restantes dont on détourne le regard jusqu'à ce que ces colis explosent, dans l'école ou ailleurs, ou bien, pire encore, implosent, sur une scène qui s'effondre en emportant le sujet évanoui.

Ainsi, par exemple, il y a la Star School et le Star College, à Séoul, en Corée du Sud, à l'autre bout de notre continent. C'est une structure qui accueille adolescents et jeunes adultes souffrant de troubles psychiques graves et de handicaps physiques plus ou moins lourds, et qui accueillent ce public dans une structure qui est très proche de ce qui se fait en psychothérapie institutionnelle : création d'un bar autour duquel se structure une ouverture sur le quartier et qui représente un embryon de club thérapeutique, organisation des activités éducatives, thérapeutiques et pédagogiques, à partir des techniques Freinet, depuis plusieurs années, et de la pédagogie institutionnelle cette année. En effet, l'équipe est venue en France visiter des lieux de pédagogie et de psychothérapie institutionnelles, et en août, un premier stage a eu lieu, inspiré des stages créés par différents groupes de pédagogie institutionnelle (Genèse de la coopérative, AVPI, Champ PI) ; un second doit avoir lieu au printemps prochain.

Vous parler de cela, c'est, déjà, une façon de vous dire, à vous qui faites naître votre structure, que vous n'êtes d'ores et déjà pas seuls. Le conseil primordial, le seul que se permettent de donner sans discussion tous les pédagogues, Freinet ou institutionnels, c'est de ne pas rester seuls. Et que la correspondance, c'est-à-dire l'ouverture, reste le principe premier de toute pédagogie, et plus généralement de toute praxis : le sens, c'est le passage, pas le figement d'une signification dogmatique, ni le renfermement sur soi, l'illusion qu'on est seul qui tourne plus ou moins vite au désespoir, à moins de refouler ce désespoir en en retournant le stigmate (« nous, on fait de la pédagogie institutionnelle », qui devient vite « on est les seuls à savoir en faire »). « Sortir » de la classe, c'est fondamental. Le concept « Sortir de la classe » est à la base de la pédagogie née de la « classe-promenade » de Célestin Freinet, mais qui peut véritablement devenir un paradigme de toute pédagogie éco-intégrée dans son contexte et dans son environnement. Ce « mot d'ordre » peut même montrer comment un même principe peut vertébrer toute la praxis pédagogique, depuis la maternelle jusqu'à la formation.

De la maternelle à la formation enseignante, en passant par toutes les classes du primaire et du secondaire, un même effort consiste à ne pas céder sur une certaine éthique, celle de la coopération et du respect du sujet, dans son désir, son cheminement existentiel et son rapport au fait de grandir, et d'apprendre, mais aussi de s'ouvrir au monde, aux autres… et à soi-même. Transversalement aux différents plateaux générationnels et éducatifs, qui tous déploient leur propre paysage, le sujet n'a pas d'âge, pas plus que son respect, et que la décision de structurer, à partir de cette singularité, les conditions libres et sérieuses de la coopération (pas l'embrigadement), de la création (intime autant que collective) et de la transmission (pas la conformation). Quelles sont les conditions concrètes pour qu'un tel idéal essaie de se

mettre en place en actes, s'assume dans son ambition, dans ses risques, dans ses réussites, ou dans ses échecs ? Comment penser l'étayage institutionnel qui, seul, peut aider les groupes et les personnes à structurer leurs processus d'autonomisation, de singularisation et de subjectivation ? En particulier, quelles en sont les conditions dans le cadre de la formation enseignante, qu'elle soit initiale ou continue, qu'elle s'adresse à de futurs enseignants occitans, ou à toute équipe désirant travailler en pédagogie institutionnelle, c'est-à-dire non pas « appliquer » une méthode, mais plus profondément institutionnaliser librement et souverainement son propre milieu ?

L'exemple du portfolio éclaire comment une technique n'est pas forcément pédagogique ni coopérative en soi, et qu'il est important de réfléchir sur l'éthique de son fonctionnement, et sur les modalités d'organisation concrète de ses usages. L'important est également de montrer comment il est à la fois le lieu qui marque la singularité de chacun, et le lieu qui, relié dans l'ensemble de ses utilisateurs, peut fonder un fonctionnement coopératif. Enfin, avoir recours à lui « prête à conséquences », puisqu'il permet de repenser le rapport de l'évaluation à la matière produite. En effet, d'une part, les méthodes naturelles d'apprentissages ont peut-être trouvé là une modalité d'évaluation qui leur est enfin homogène, qui ne brise pas leur logique complexe (fondées sur la complexité de la vie concrète des apprentissages, sur la dimension multidimensionnelle de la moindre activité de la classe ou de la formation). Et d'autre part, on l'a bien vu quand il a été question de l'intégrer dans notre système de fonctionnement (d'abord à Aprene, dans la formation, puis dans les écoles, et les collèges, et maintenant le lycée), c'est un outil qui implique de repenser profondément le rapport à l'évaluation elle-même (l'évaluation n'est plus une tâche statutairement rattachée à l'enseignant-formateur-détenteur du pouvoir symbolique, c'est une *fonction* qui peut être activée par le « groupe-sujet » (Guattari), c'est-à-dire par chaque praticien pour peu qu'il engage sa parole dans le commerce du regard des autres, qui valident — ou non — ce qu'il asserte être la valeur qu'il assigne à telle ou telle (partie de la) production.

Pierre Johan Laffitte : « D'un terme qui pourrait bien s'avérer vide. L'innovation et sa problématique place dans la doxa éducative »

Résumé : « Innover » est l'impératif que doit brandir tout praticien souhaitant justifier une expérience éducative qui entend sortir des sentiers autorisés. Innover semble donc le terme inévitable pour désigner les volontés de sortir des lois générales du champ éducatif et de sa doxa, pour affirmer une singularité pédagogique. Est-ce à dire que jamais, dans l'histoire de ce champ-là, une telle volonté de singularité ait existé ? Le problème est qu'en promouvant ainsi l'innovation comme catégorie dominante du discours alternatif en pédagogie, on ignore une tâche qui devrait au contraire en être le seul préalable sérieux : faire le compte de ce qui jusqu'à présent s'est fait, dans le champ des expériences éducatives singulières ; et surtout, savoir jauger ce qui y a suffisamment prouvé sa valeur pour être poursuivi, approfondi… et forcément repris, bouleversé, réorienté. Faire de l'innovation la catégorie intégratrice du champ de l'expérience pédagogique, c'est ainsi se dispenser de la nécessaire enquête sur les expériences qui, parfois depuis des décennies, témoignent de leur efficacité, tant pédagogique que thérapeutique. C'est, par là même, s'éviter la tâche, tout aussi nécessaire, de se demander pourquoi de telles expériences demeurent le refoulé et la « part maudite » de la doxa du champ éducatif, et surtout du champ du pouvoir en son sein ; part si peu audible qu'elle est saisonnièrement redécouverte avec des allures d'inouï. Ce faisant, sous couvert d'innovation et malgré une surmédiatisation parfois douteuse, on voit fleurir des expériences qui réinventent saisonnièrement la roue par ignorance (ou pire) de ce qui existe déjà ; autant d'efforts « innovants » qui gagneraient des années d'efficacité, et de pertinence, à savoir dialoguer autant avec le « passé » qu'avec les modes « à la pointe ». — En effet, l'innovation pourrait bien être le masque le plus périssable de la doxa éducative, celui qui colle le plus aux modes épistémologiques et idéologiques, auxquelles le monde éducatif se montre si poreux. Surtout, cette conception négative de la volonté comme différenciation et comme originalité donne de la pertinence en pédagogie une conception historiciste. Là

réside le principal danger d'une doxa de l'innovation, qui offre de l'expérimentation pédagogique une vision qui l'apparente à une mode. Cette situation a pour corollaire l'instauration d'une logique communicationnelle et abrasive, où les « artisans pédagogiques », pourtant actifs depuis parfois très longtemps, doivent en permanence traduire, et bien souvent réduire, la logique de leurs pratiques, de façon à ce que ces dernières répondent aux dernières formules prétendant énoncer l'idéal éducatif et évaluer a priori ce qui a cours en matière d'innovation. À rebours, ne serait-il pas plus fertile de laisser les expériences pédagogiques concrètes témoigner dans leur langage, et selon leur logique, de leur fonction efficace ? Condition pour une polyphonie, une hétérogénéité discursive certes plus exigeante qu'une monodie saisonnièrement renouvelée par de nouvelles normes, mais assurément plus fertiles pour créer des conditions d'échange et de partage qui respectent la singularité et la valeur de chaque expérience ? Généalogiquement, la pertinence de bien de ces expériences qui continuent d'inspirer des générations d'éducateurs, enseignants et thérapeutes, est transversale à toute périodisation, elle est « intempestive » au sens nietzschéen. — Quels sont les critères d'une telle pertinence ? Celle qui fonde toute « praxis pédagogique » (Francis Imbert) : la tresse fondamentale qui lie ensemble sens, éthique et pertinence. Une pertinence pédagogique ne vaut qu'à la condition d'offrir les conditions sérieuses et transmissibles (« matérialisme scolaire » selon Freinet, associé à une « analyse institutionnelle » selon Oury), pour mettre en place un milieu ouvert au hasard de la vie, à la contingence du quotidien, c'est-à-dire porteur d'une éthique qui accueille le désir des sujets (enfants comme adultes) au lieu de le compartimenter dans un temps et un espace prédéfinis et indiscutables par la communauté qui pourtant fait vivre l'école : accueillir le désir, y compris et avant tout dans sa souffrance et ses décrochages, pour lui offrir un filet institutionnel et une vie véritable, de quoi souvent rejouer la partie et retrouver du sens à être là, pour recommencer à grandir et à exister. Alors, dans un tel écosystème fait de symbolique et de désir, de langage et de fantasme, d'organisation coopérative et de liberté créatrice, il est possible au sujet de retrouver une ambiance propre à porter son cheminement singulier. Déployer la singularité du sujet, tel serait l'adage de toute expérience pédagogique véritable. — Cela peut sembler nouveau à qui n'y a jamais pensé et les découvre au détour d'une visite de classe, ou d'une lecture. Pourtant, si l'on y regarde bien, voilà qui constitue le lieu commun de ces pédagogies que, du dehors, on ne cesse d'appeler « innovantes » depuis bientôt un siècle, mais un lieu commun qui doit se réinventer chaque année, chaque jour, dans chaque classe… Innover exacerbe une conception historiciste et progressive, alors que le critère de pertinence doit demeurer la singularité, la qualité de l'environnement social, affectif et intellectuel créé par ces classes qui « se lancent dans l'inconnu ». L'inconnu, toujours cette même dimension qui presse et fonde l'éthique de l'accueil de la singularité ; et pourtant, les visages de l'inconnu sont, pas seulement toujours différents, mais *incalculables*. C'est dans cette position *logique* d'advenue totalement imprévisible, que réside la véritable part de brisure de l'ordre des choses. On ne peut rabattre une telle lancée dans l'inconnu, ni le courage qu'elle exige, ni le fondement théorique et clinique qu'elle implique, sur cette injonction à « faire du nouveau », comme un ingénieur programmerait un nouveau programme ; tout aussi peu, une telle aventure pédagogique ne peut faire l'objet d'une évaluation purement réductible à des critères extérieurs : c'est depuis la praxis que s'élabore sa propre théorie, sous la forme d'une analyse permanente, « analyse institutionnelle » selon les termes de François Tosquelles. C'est pourquoi, à une conception de l'innovation, des pédagogues de jadis et de naguère, plus proches de la logique du bricoleur et de sa pensée sauvage (Lévi-Strauss), répondent, dans le présent de leur plus intime expérience : « Notre question n'est pas : Quoi de nouveau ?, mais Quoi de neuf ? »

Le peuple libre des enfants

Éthique et idéologie dans le champ pédagogique

conclusions à la journée « Fernand Oury », Strasbourg, 29 septembre 2018

Pierre Johan Laffitte
pjlaffitte@almageste.net

Ce texte déborde ce que j'ai dit en fin de journée. C'est à la fois tout ce que j'aurais achevé de rapporter de ce que j'ai entendu et « librement associé » grâce à la parole de tous les intervenants, isolés ou en groupes, présents ce jour-là, mais aussi tout ce que j'aurais déplié si je n'avais été pris d'un certain sentiment d'embarras, et somme toute de maladresse. Sentiment qui n'émana bien sûr ni des organisateurs, ni du public, mais, qui sait, tout simplement de mon lien personnel à l'ambiance que j'ai (re)trouvée durant cette journée où des « maquisards pédagogiques » étaient rassemblés, autour d'autres maquisards toujours à l'œuvre dans la parole et la mémoire, et que mon existence elle-même a pu accompagner.

Je suis ancien élève de classes coopératives (Freinet puis institutionnelle), c'est la seule autorité sérieuse que je me reconnaisse vraiment en matière de pédagogie, en plus de celle que m'accordent régulièrement ces compagnons quand ils m'invitent à (re)venir travailler avec eux. C'est grâce à cette pédagogie, c'est-à-dire grâce à des rencontres, qu'un être peut ainsi partir exister dans ses propres cheminements, d'un pas à la fois plus sérieux, plus soucieux et léger, sûr de sa précarité. Le texte qui suit peut donc aussi se lire comme le geste de reconnaissance d'un sujet en partie né dans une classe coopérative, et dont l'éthique ne serait pas devenue ce qu'elle est sans une telle rencontre. Je peux donc dire, à strictement parler, que si certains en viennent à la pédagogie institutionnelle, quant à moi, j'en viens.

Mesdames et messieurs,

nos amis m'ont fait l'honneur de me demander de réagir à ce qui s'est dit aujourd'hui, sans pour autant répéter, mais pour faire quelques échos. Je vais donc essayer de butiner un peu à droite et à gauche.

DISTINCTIVITÉ, PROXIMITÉ, CONFLICTUALITÉ

Marguerite, ce matin, me disait que votre groupe était très content de pouvoir s'appuyer sur cet autre trépied, celui qui rassemble les deux « PI » : la pédagogie institutionnelle, la psychothérapie institutionnelle, et la pédagogie Freinet. Et je trouve qu'effectivement, c'est très important parce que, en fait, les relations entre ces trois « pieds » à la fois sont évidentes, et ne vont pas forcément de soi. Il n'y a pas la pédagogie institutionnelle qui serait au milieu entre la pédagogie Freinet et la psychothérapie institutionnelle, dans une ligne simple. Il y aurait plutôt comme un triangle entre ces trois sommets ; et entre, tout un champ où chacun se situe, dans sa classe, son Club thérapeutique ou toute autre pratique, avec des coordonnées chaque fois *singulières* — je reviendrai sur l'importance que j'accorde à ce terme, et qui, à mes yeux, décide de tout. Tosquelles n'a pas attendu les frères Oury pour découvrir la presse Freinet et lancer la « révolution psychiatrique » de Saint-Alban, et je pense que chaque fois la présence du troisième fait tiers entre les deux autres, sur le plan de l'équilibre psychique au sein des groupes et entre eux, sur le plan de la transmission entre ces trois mouvements, au niveau du dialogue et de la construction permanente de cette histoire complexe, et compliquée. Entre pédagogie et psychothérapie institutionnelles, la pédagogie Freinet est là pour distinguer quelque chose, et ce, bien que, comme le disait sans cesse Jean Oury, « la pédagogie et la psychothérapie institutionnelle, c'est la même chose » : cela dessine le champ propre d'une « praxis pédagogique » comme l'appelle Francis Imbert — mais sans tomber dans le compartimentage artificiel du style « les élèves ne sont tout de même pas des fous » : cette distinction n'est

pas une disjonction, elle se fait toujours sur un fond éthique et théorique profondément commun. Mais la psychothérapie joue également la fonction de tiers entre les deux pédagogies, et l'on peut dire à ce titre que l'accompagnement de la psychothérapie institutionnelle a beaucoup joué (pas au sens manipulateur du terme) dans la scission du mouvement d'Île-de-France vis-à-vis de la pédagogie Freinet, et ensuite dans la scission entre la veine autogestionnaire de Raymond Fonvieille et la veine Oury-Vasquez. Et réciproquement, la pédagogie institutionnelle a joué, dans les relations entre Freinet lui-même et la psychanalyse, et tout particulièrement la psychanalyse portée par la psychothérapie institutionnelle, un rôle qui a évolué au travers des années. Tout cela forme l'identité complexe des groupes de pédagogie institutionnelle, et se retrouve dans leur désignation : « TFPI », « techniques Freinet, pédagogie institutionnelle », acronyme dans lequel, tout à la fois, l'accent est mis sur un démarcage crucial — pédagogique —, mais sans que « techniques » signifie une subordination méprisante, désignant tout au contraire un fondement, celui du matérialisme scolaire. Je résumerais personnellement cela en disant que la pédagogie institutionnelle est dans une position de fidélité critique vis-à-vis de la pédagogie Freinet.

Mais surtout, je voudrais insister sur le fait qu'il y a des collages qu'on peut essayer de neutraliser dans leur côté névrosant et aliénant ; il faut décoller les relations de connivence trop massives, mais encore plus celles de conflictualité, tout aussi massives. Et ce, surtout dans ces périodes où l'on ressent tous une communauté de destin, c'est-à-dire un besoin de resserrer nos rangs face aux panzer-divisions de ce qui semble nous attendre. Car depuis plus d'une vingtaine d'années, on voit revenir les contre-révolutions blanches, avec l'union sacrée entre, d'un côté, une certaine vision libérale économique de l'éducation et de l'autre des conceptions de l'éducation, ou de la psychologie, que l'on pensait dépassées ou disparues. Dans ces retrouvailles du côté défensif de la barricade, le danger serait de tomber dans une sorte d'œcuménisme idéologique. Certes, nous avons besoin sur certains points de ce resserrement des filets « imaginaires » qui nous soutiennent, chacune et chacun, dans nos pratiques quotidiennes. Mais sur d'autres points, il faut surtout nous défaire de ce collage, sinon il n'y a plus de singularité. Le dialogue oui, mais aujourd'hui hélas, cela devient, de façon quasiment automatique, un dialogue « bienveillant », ce terme insupportable à force d'être dévoyé, car il refoule l'angoisse engendrée par la conflictualité véritable, au sens où Fernand disait : « le point premier de toute situation pédagogique, c'est le conflit ».

Un tel besoin de confraternité naît de l'angoisse de lutter dos au mur ; pour contrebalancer un tel besoin, mettre du tiers reste le seul repère éthique sain, qui revient plutôt à se serrer les coudes, mais sans que nos rangs cèdent en rien sur leurs lignes propres. Il faut nous prémunir face à la frilosité que nous impose l'extérieur glaçant, avec ses pluies acides qui érodent nos défenses, et éviter de chercher un œcuménisme qui pourrait émousser ce qui doit au contraire rester vif dans les raisons qui font que chacune des classes engage l'éthique et la théorie pédagogiques de chacun et de chacune.

Si certains parmi nous choisissent tel type de pédagogie plutôt que tel autre, ce n'est pas pour des questions de chapelle, ce n'est pas pour des questions de narcissisme des petites différences, c'est parce que, en fin de compte, ça les aide à donner naissance à des classes qui sont uniques, aussi uniques que le désir qui les fait naître contre toute attente statistique. Aucune classe coopérative ne ressemble à une autre. C'est pour que naisse *sa* classe propre qu'on s'engage dans telle ou telle voie pédagogique, avec tel groupe, plutôt qu'avec tel autre. Ce qu'ont de commun les classes, c'est un fond pratique, théorique, idéologique même, qu'elles partagent ; mais ce qui les singularise, c'est la culture propre de chaque groupe, c'est la culture qui naît dans chaque classe pour peu qu'elle soit vivante. Un conseil, même technique utilisée dans deux classes, changera de visage de façon radicale dans chacune d'entre elles. À la limite, je dirais qu'il y a une pédagogie par classe, ou par enseignant, c'est-à-dire par pédagogue — pour moi pédagogue égale « enseignant dans sa classe », cela va de soi. (Et c'est ce qui fait que je ne parle pas, parmi vous, en pédagogue, même si, par ailleurs, j'ai été praticien de classe coopérative, enfant, et que ce genre de savoir-là ne passe pas…) Et je pense que si l'on veut sérieusement questionner l'éthique de n'importe quelle pédagogie, il faut tenir compte de ce choix-là, fondamental.

Quiconque veut regarder sérieusement ce qu'est une classe et ce qu'est une pédagogie concrète, je pense, ne peut ignorer cette distinctivité, ce « ton » et cette « ambiance » qui rend unique chaque classe et ses sujets. Cela doit être toujours maintenu dans son irréductibilité vis-à-vis du repérage a priori de nos

« familles idéologiques » — « idéologie » étant à prendre au bon sens du terme. Parfois, deux classes pratiquant des pédagogies différentes seront beaucoup plus proches dans leur éthique, que deux classes estampillées d'une même marque pédagogique. L'éthique n'a pas à voir avant tout avec l'idéologie, et même si évidemment les deux se nouent indissociablement, ce maillage ne se fait jamais univoquement. Hélas, dans les discours généraux qui dominent les sciences de l'éducation, trop souvent je pense que cette distinction est passée sous silence — et je ne parle même pas des discours médiatiques ou politiques, si navrants à cet égard.

Ainsi, une fois dressé ce paysage, je peux m'y situer moi-même sans prétendre que je parle depuis un point central et possédant la vérité sur la valeur des différentes régions de ce territoire : d'où je parle, je suis très proche de ce qu'a dit Raymond Bénévent ce matin — même si c'est avec mon regard, ma perspective, bref cette éthique dont je parlais, et qui n'est peut-être pas la sienne — ; mais à aucun moment je ne prétends « avoir raison » par rapport aux autres regards pédagogiques qui, ici, aujourd'hui, ont pu se croiser et, je l'espère, se voir.

DU TEXTE LIBRE…

À propos de ce qui joue, dans ce quotidien de l'éthique, le groupe « Transmettre » a eu cette expression pour décrire ce qu'est la transmission des techniques pédagogiques à d'autres milieux : « Dans notre travail, nous ne vivons pas, nous sommes vécus ». Et je dirais que, d'une certaine façon, c'est la question même du travail, au sens sérieux du terme, qui se pose ici. Avant même le travail « technique » des apprentissages ou des soins, requérant des compétences particulières, transversalement à elles, il y a le travail fondamental, le travail vivant, le travail de vivre.

À ce sujet, je repense à l'intervention de ce matin de Danielle Thorel et Martine Boncourt, au sujet du texte libre, qui me semble vraiment être un lieu où se donne à voir cette rencontre entre les deux types de travail. Vous avez parlé du texte libre et mis un bémol de fin, en faisant remarquer que « Bon, c'est encore un état un peu brouillon, mais qui contient toute la richesse d'écritures plus élaborées. » Oui, il y a en genèse bien des qualités qui deviendront ensuite beaucoup plus élaborées, mais j'irais même plus loin que ce qui a été dit, car je ne suis pas d'accord avec ce que pourrait sous-entendre ce « côté brouillon » pour les gens qui ne voient que l'objectif didactique d'apprentissage du « bien écrire ». Dans le texte libre, il y a toute une conception anthropologique de ce que c'est que l'écriture et son sujet écrivant (évidemment, je pense ici aux travaux de Pierre Clanché). Non, un enfant n'est pas un adulte en moins bien, ni le texte libre, du Marcel Proust en moins élaboré. Quelque chose de plus fondamental se joue : le texte libre est une création, et comme toute création, elle n'a pas d'âge, elle a la pertinence, voire l'impertinence, de quelque chose qui jaillit. La création dans ce sens, c'est une production libre, c'est-à-dire, pour reprendre le strict concept à l'origine (grecque) de tout, une *poiesis*. L'important il me semble, est dans ce que vous avez proposé : savoir sentir, repérer et protéger ce qui fait que le texte libre se distingue du reste des « surmois éducatifs », et n'a pas besoin de voir petit à petit s'agglutiner à sa pratique toutes les exigences de correction, de bien faire ceci ou de bien exprimer cela, cette « orthopédie » adaptative qui crée de bons petits clercs de doxa. Dans « texte libre », il y a « libre » et la plupart du temps, on ne peut s'empêcher de brider cette liberté, pour les meilleures raisons du monde : allez, tout de même, une toute petite consigne, une toute petite indication de thème, ou de style… Non, « libre », c'est « libre ». À cette liberté, aucune justification « officielle » et dûment autorisée par les IO : elle est indiscutable, non négociable, *sacrée*.

Face aux « meilleures raisons du monde », face au « raisonnable » qui sert de pare-angoisse à tout bon fonctionnaire de l'Éducation nationale qui se respecte, une telle liberté doit mettre les points sur les I : elle n'est pas laxisme, ou absence d'exigence ; elle n'est pas l'hypostasie de tout ce que produit l'enfant dans une toute-puissance imaginaire et amorphe. Cependant, cette radicale liberté n'est même pas discutable par l'envie de « form(at)er » l'enfant à *notre* doxa, à notre idéologie, celle qui fonde notre pédagogie. Le but d'un texte libre n'est pas d'être beau, mais d'être véritable : on ne fabrique pas de jolis petits écrivains, on aide des sujets à parler véritablement, et par l'écriture, à d'autres. C'est ce qui, aux yeux d'un certain nombre d'entre nous, a été l'un des points critiquables dans les conditions concrètes où s'est expérimenté

« l'art enfantin ». Il faut ne surtout pas fétichiser le texte libre, et en faire un « porte-drapeau ». Mais comment lutter contre une telle tentation ? Il y a à mon avis deux voies, qui forment la dialectique propre à nos pédagogies : l'une va vers la liberté, l'autre va vers la coopération. Tout ce qui suit ne va rien faire d'autre, d'une certaine façon, qu'articuler ces deux voies ensemble.

…AUX CONDITIONS CONCRÈTES DE SA LIBRE PRODUCTION

Commençons par la voie du matérialisme et de la coopération : on ne lutte sérieusement contre la fétichisation du texte libre que si celui-ci existe vraiment, sérieusement, dans les conditions concrètes de la vie de la classe : que chaque enfant se sente libre d'écrire, et qu'il ait des endroits et des temps pour cela : des aires de paix profonde où l'on ne le juge pas, mais des aires également où il sait qu'il sera entendu, que son texte sera reçu, questionné, apprécié, critiqué. Bref, cette liberté et cette aire de repos créatif, comme vous l'avez dit, implique que le texte libre ne soit possible que relié avec nombre d'autres institutions qui ne sont pas lui, et qui le font exister : la présentation, puis le choix de textes, sa mise au point collective, son impression, le journal, mais pourquoi pas la table d'exposition… bref « l'Atomium » de la classe comme l'appellent Oury et Vasquez — mais aussi la correspondance, cette ouverture généralisée de l'Atomium au monde, à l'autre, à l'inconnu qui nous fait exister plus loin encore qu'on ne pourrait, seuls, s'en imaginer capables. C'est dans ces conditions que le texte-libre peut aussi coexister avec d'autres types d'activité d'écriture : alors là, oui, apprendre à « faire comme », bref s'entraîner à différentes techniques peut ne pas être un idéal nocif de conformation.

Ce que je veux dire par là, c'est que les techniques Freinet sont un système ouvert, qui n'a pas peur de venir se voir intégrer d'autres outils, d'autres apports, mais à condition de ne pas se voir diluer ou démanteler en une suite de techniques porteuses d'une doxa adaptative. Alors la pédagogie Freinet peut « être vécue » véritablement par les autres.

Mais on le voit, cette pédagogie ne peut être vécue qu'à la condition de ne pas céder sur sa vérité, qui excède la conformation à une « mission didactique », ni même à une fonction éducative, fixées d'avance et vis-à-vis de laquelle il faudrait chercher à se justifier avant tout, en courant après les dernières lubies à la mode imposées par le ministre saisonnier ou ses éminences (plus ou moins) grises. La pédagogie véritable s'ancre sur un plan autrement sérieux : la coopérative. Car quand on pense à Freinet à Saint-Paul-de-Vence ou à Oury dans la banlieue parisienne (je sais, je convoque les grands Totems, mais on pourrait le dire de chaque enseignante…), l'idéal coopératif se révèle dans toute sa profondeur. Dans la classe, il y a véritablement la construction d'un sujet politique : le sujet de la coopérative, celui que Fernand appelait « le peuple libre des enfants ». Ce peuple ne peut être véritablement libre que s'il s'agit d'un partage véritable du pouvoir, et non de sa délégation par l'adulte au service d'une meilleure rentabilité de l'entreprise éducative dont il doit rendre compte à sa hiérarchie. Et ici, il me faut tout de même prononcer LE gros mot : ce qui s'instaure là, c'est une *démocratie directe*. Peut-elle exister ailleurs qu'à une échelle restreinte, au sein d'un groupe qui peut discuter, s'entraider, s'engueuler, où les fantasmes trouvent le terrain plus ou moins vague grâce auquel travailler en contrebande, dans le sous-sol inconscient des actions quotidiennes que requiert la « discipline de navire » de cet écosystème de bric et de broc, mais riche comme un monde, qu'est la classe Freinet ? Le désir ne peut s'articuler qu'à travers des lieux de paroles collectifs ou intimes, à travers des échanges langagiers et concrets. C'est une expérience politique à ce niveau-là qui se joue dans l'organisation coopérative d'une classe.

LIBERTÉ, POUVOIR, RESPONSABILITÉ : POLITIQUE DANS LA CLASSE

Mais cet idéal, il ne faut pas le confondre immédiatement avec de l'idéologie, au sens habituel du terme, pas du tout. Ce serait la pire des choses. Au contraire, la révolution coopérative dans l'école s'inscrit dans la droite ligne d'une époque, à cheval sur le XIX^{e} et le XX^{e} siècles, où la révolution coopérative a eu lieu chez les paysans et chez les ouvriers, dans l'organisation quotidienne de leur travail et de la propriété de la valeur qu'ils produisaient. Il ne s'agissait pas d'une « utopie » à atteindre et attendre, dans un futur plus ou moins lointain, par une population universelle, bref une « chimère » aux yeux des réalistes de tous bords, mais

d'une transformation concrète et immédiate (donc forcément imparfaite et parcellaire) des conditions de vie et de travail de groupes et de communautés restreintes, mais réelles. Or regardez ce qu'on dit souvent face à vos classes : « C'est bien beau, mais c'est utopique » — alors que, bon sang, elles existent bel et bien, puisque ces gens qui vous mouchent peuvent venir y voir : eh bien, non, admettre qu'elles existent réellement reste insupportable à beaucoup (y compris des gens bien intentionnés, idéologiquement « à gauche sous tout rapport »), parce que cela énonce, et dénonce, autre chose, en creux : les conditions réelles pour bouleverser la façon de faire la classe, n'importe qui peut acquérir les moyens de les instaurer, à la condition que n'importe quelle formation ou hiérarchie académique accepte la responsabilité d'en donner la liberté et le pouvoir aux enseignants — et à la condition que ces enseignants et cette hiérarchie désire un tel bouleversement, au lieu de considérer que de telles classes sont une anomalie, même louée, une hérésie, un scandale, un insupportable grumeau dans la pâte lissée de la médiocrité éducative qui a le mérite de ne venir emm… personne (sauf ceux qui en crèvent, les sujets, et au premier chef les enfants et les enseignants).

Alors quelles sont les conditions qui caractérisent une telle expérience politique ? Fernand et Aïda Vasquez les désignent, avec leurs mots, en disant que les ceintures de comportement sont là pour désigner le statut de chaque sujet dans la classe. Ici, les habitués du séminaire de Jean Oury savent très bien que chez « l'autre » frère Oury, le psychiatre, le terme de « statut » est plutôt mal vu, car il est pris au sens hiérarchique macrosocial. Mais justement, dans la praxis restreinte et institutionnalisée d'un classe coopérative, le statut perd son aspect pathogène, pour recouvrir sa valeur symbolique propre. Le statut, c'est ce qui définit, pour chaque membre de la classe, adulte comme enfant, sa place dans l'organisation du groupe, c'est-à-dire le degré de liberté, de pouvoir et de responsabilité qui lui est reconnu par la loi du conseil. Si on enlève l'une de ces trois dimensions, l'humain disparaît (sans liberté, on a des acteurs collés à leur statut social ; sans pouvoir, tout sujet reste dans l'impuissance ; sans responsabilité, c'est la tyrannie). La valeur de ce statut dépend de l'éthique qui règne dans la classe : si la loi est pourrie — comme on le dit d'une planche —, alors ce statut est pathogène ; si l'éthique tient debout, alors le statut redevient un outil sérieux de repérage de qui peut faire quoi à tel moment, outil de lecture et d'action absolument indispensable pour le bon fonctionnement, si complexe, de la « machine-classe ».

C'est, je crois, ce que montre ce qui est pour moi sans doute la plus belle monographie de Fernand, « Luigi et Ahmed » : comment la loi du groupe se refonde, à sa capacité à répondre au courage d'un sujet, celui de Luigi, qui ose affronter au conseil le risque de se faire écraser par tout le groupe, pour défendre Ahmed bouc-émissaire. Et l'éthique d'Oury — ceinture noire en pédagogie, ce jour-là plus que jamais — réside dans ces quelques mots qu'il renvoie à Luigi (qui vient pourtant de lui asséner : « Votre classe, vous vous en rendez même pas compte, elle est dégueulasse ») : « Tu m'intéresses… En effet, ce que je fais ne me paraît plus très fameux… C'est très bien Luigi ». « Adulte » ou « enfant », ces statuts sociaux ne jouent plus : c'est entre praticiens, sujets d'un même milieu à sauver de la mort par putréfaction, que se jouent ces paroles qui touchent au vrai et au sacré. Car c'est au nom de la loi sacrée du « Tu ne tueras point » que parle Luigi, la loi qui, de façon si banale en apparence, est présente dans ce qui est sans doute le SEUL énoncé indiscutable dans une classe coopérative : « On ne se moque pas ». Cet énoncé instaure l'interdit du meurtre, fondation anthropologique première de tout milieu scolaire digne d'être appelé « humain » ; on le sait, un autre interdit est tout aussi nécessaire à la structuration symbolique du milieu : l'interdit du l'inceste, c'est-à-dire du collage — c'est celui dont j'ai parlé en tout début.

LA PART DU SUJET DANS LA FONCTION EFFICACE

Cette révolution dans les rapports au sein du travail et de l'existence fait naître une possibilité : ce qui est efficace (et là, je fais écho avec l'un des groupes, où on en a discuté), c'est la fonction thérapeutique, la fonction soignante — la fonction pédagogique aussi, bref ce qui fait grandir l'existence au lieu de la renfermer ou de l'enrégimenter dans des régimes de vie psychique ou sociale cadenassés ou azimutés. Ce n'est pas telle personne ou telle autre, c'est ce qui fait que soignant/soigné, enseignant/élève, formateur/formaté, etc., on s'en fout : c'est ce qui naît dans le groupe praticien et sujet qui agit. À la

rigueur, le vrai sujet d'une fonction, c'est le milieu institutionnalisé : c'est le Club thérapeutique, c'est la classe, à condition bien sûr que ses praticiens y soient pleinement sujets, c'est-à-dire maîtres de la Loi et investis de leur désir. Autrement dit, quelle est la fonction d'efficacité ? Certes, c'est une fonction visible dans ses effets, mais sa véritable présence est invisible, en ce sens que ça n'a rien d'une « action » qu'on pourrait objectivement attribuer à tel ou tel « responsable ». Pour reprendre les termes de Jean Oury, une « décision » véritable, ce n'est pas automatique ou prévisible, c'est un point qui fait bifurquer l'ambiance, et « ça prête à conséquences » : seuls des sujets peuvent se sentir engagés par une telle décision qui concerne le groupe tout entier, pas « tel ou tel ». Une fonction thérapeutique ou pédagogique, c'est structurel : la fonction n'est pas du registre de l'imaginaire (ça, ce sont les rôles qu'on joue tous plus ou moins aux yeux des autres et à nos propres yeux) ou de la réalité sociale imposée, c'est de l'ordre du symbolique.

Mais le symbolique est indissociable d'une autre dimension, imprenable quant à elle : la dimension du sujet, au sens que lui donne la psychanalyse (Lacan en particulier). Le sujet, ce n'est pas untel ou untel, ce n'est pas la personne ou encore moins le statut avec lequel on l'arraisonne scolairement — « enseignant », « élève » (ou pire encore, cette atrocité charcutière qui ratiboise toute humanité et dont s'enorgueillissent ceux qui veulent faire « scientifiques » en matière d'éducation : « apprenant »). Le sujet, c'est une dimension qui est là toujours en négatif, en creux, inconsciente, la part sous-jacente et pourtant fondatrice du travail concret. D'où la fameuse phrase de Tosquelles : « Si je devais prophétiser, je souhaiterais que le prolétariat ne reste pas branché sur la conscience, mais sur l'inconscient ».

Et je pense que dans beaucoup de nos débats concernant l'articulation entre les techniques d'apprentissage et les institutions coopératives, plutôt que de dire : « Moi, je suis pour le PSG, moi, je suis pour l'OM », « Je suis pour ou contre l'art enfantin, pour ou contre la monnaie intérieure », l'important serait plutôt de dire : sur quoi ça se branche ? Sur le désir, précaire et jamais décidable, mais assurément branché sur la dimension du sujet ? Ou bien sur la couche de la conscience largement imaginaire et superficielle des stratégies managériales à coup de « contrats » ou autres « motivations » — qui ne sont qu'une impasse qui prouve sa vacuité, une fois que s'est émoussée et épuisée la petite cartouche de surmoi ou de fascination qu'on avait cru déceler dans tel ou tel gadget gestionnaire ou didactique ? Le contrat (recours pas toujours à proscrire, du reste) est toujours moral, et n'est que la part formelle, voire formaliste, de ce qu'est une véritable loi symbolique vécue par le groupe (discutée, décidée, suivie par chacun de ses sujets, dans toutes ses conséquences quotidiennes au travers des métiers, du travail en équipes, des apprentissages, des sorties, etc.). La motivation est un ersatz de désir, et comme tout ersatz, c'est artificiel et donc aussi mortel qu'une pile, là où le désir, au travers d'un travail librement entrepris, se régénère comme une étoile ; d'où l'importance, Aïda Vasquez y insistait tant, de ne jamais confondre désir et plaisir, demande et besoin. Pédagogie du désir et de la loi, et pédagogie du contrat et de la motivation, ne fonctionnent pas au même régime.

Et si je devais faire, moi, une différence éthique radicale entre des pratiques pédagogiques, ce serait entre ces deux façons-là de convoquer les techniques, que ce soient celles de Freinet, d'Oury ou de tous les autres. Car si on a travaillé dans des classes coopératives, on connaît les dérives du moralisme « démocratique », du surmoi du « bon coopérateur ». Bref, on est vigilant à la réduction des techniques les plus intelligentes à n'être que des « motivations », des pellicules de sucre pour faire avaler les pilules amères dans lesquelles on encapsule les savoirs officiels : la pédagogie coopérative peut devenir le pire des milieux suraliénants. Ce qui est sacré, c'est le sujet et son désir. C'est cela que ne comprennent pas, ou font semblant de ne pas vouloir comprendre, ceux qui rabâchent cette ânerie : « La structure, ça nie le sujet » — quand on pense que le concept majeur du plus grand des structuralistes, c'est-à-dire Lacan, c'est tout de même le sujet de l'inconscient ! Non, un milieu structuré comme un langage, un milieu institutionnalisé comme une classe coopérative ou un Club thérapeutique, ça rend possible l'advenue d'une véritable subjectivité dans l'existence de l'enfant ou de l'adulte, celle qui ne se découvre que s'il y a du désir, du sens, à ce qu'on fait là, ensemble.

DÉSENCOMBRER, LE SACRÉ

Insensiblement, dialectiquement, de la question du matérialisme coopérative, on en est venu à la seconde voie que j'ai annoncée plus haut : nous baignons en pleine exigence de respecter l'absolue liberté de l'existence du sujet vis-à-vis des institutions qui, pourtant, structurent et rendent viable le milieu qui l'accueille. C'est un paradoxe, une trouée dans la doxa, dans l'apparente évidence : ce n'est pas une contradiction ni une incongruité.

En effet, si on continue par là, si on progresse dans la journée, on trouve sur notre chemin le groupe qui a travaillé sur le verbe « Désirer », dans lequel j'ai entendu : « Laisser du creux », magnifique façon de résumer l'enjeu éthique, et à quoi a fait écho l'ambiance que j'ai ressenti dans le groupe « Écouter ». Vous avez parlé de ce que Jean Oury appelle le « paraître du retrait », c'est à dire la capacité d'être simplement là, de ne pas même chercher à « être utile » : seulement savoir entendre, fermer sa gueule, ne pas chercher à répondre à une demande — pour ça, seul le sujet de l'enfant saura « faire quelque chose » de votre présence et de votre travail, et y puiser ce qui pourra faire sens dans sa propre demande, inconsciente et qui ne regarde que lui. Je dirais que c'est ça, accueillir. Et ça fait écho à ce que nous a magnifiquement apporté Martine Frezouls ce matin, à savoir que son but, c'était de « désencombrer la situation », de « mettre du creux », et donc essayer d'instaurer un endroit où le sujet peut avoir la paix, cette paix profonde et la plus intime, presque celle dont Winnicott parlait, qui est présente tout au cœur de l'être, et qu'il faut respecter car il n'y a rien de plus sacré que ça.

À mon avis, ce n'est pas apprendre qui est sacré, c'est respecter le sujet. Désencombrer son espace, c'est dire cela avec des mots à la fois d'une grande simplicité et clarté. « Laissons la paix nécessaire au sujet et au groupe qui essaie de l'accueillir — faisons leur confiance ».

À ce sujet, notre amie a parlé ce matin d'une « alliance thérapeutique », et il n'y a qu'un pas à faire pour proposer d'analyser la vie de la classe au crible d'une « alliance pédagogique » : or une telle alliance est faite, peut-être pas tant de « confiance », au sens trop « conscient » et contractuel du terme, que de « fiance », au sens ancien et que Michel Balat, notre autre ami, sémioticien et psychanalyste, a remis à l'honneur, quand il dit d'un jeune toxico ou d'un délirant : « Je ne leur fais pas confiance, dans le sens où je prendrais leur propos au pied de la lettre, en revanche je me fie au ton de ce qu'ils disent ».)

FOUTRE LA PAIX

Les mots de M. Frezouls font écho à ce que répondait une fois Jean Oury à une dame de la sécurité sociale qui lui demandait, très gentiment : « Qu'est-ce qu'on peut faire pour vous aider ? » Il lui répondit : « Foutez-nous la paix ! » C'est-à-dire : ne venez pas surajouter vos évaluations statutaires et étatiques, débarrassez-nous au maximum de cette surcharge pathogène, et laissez notre milieu s'institutionnaliser par lui-même et développer sa fonction thérapeutique. Ce qu'il questionnait là, ce sont les conditions politiques sociales actuelles, concrètes, pour que de tels espaces soient possibles, en réponse à ces demandes de praticiens qui se résument toutes, en fin de compte, à cette paix exigée, cette même paix de l'être selon Winnicott, que j'ai évoquée plus haut.

Quelles sont les conditions macrosociales de possibilité pour cet accueil institutionnel ? Ce serait de dire : « Eh bien écoutez, il existe quelques bulles d'oxygène, encore, sous la chappe de plomb. Ce n'est pas un rêve, c'est une réalité, même si elle se fait de plus en plus rare. Faites en sorte au moins de ne pas les écraser ni les dissoudre. Et si possible, aidez-les à se rassembler de temps en temps, de façon à créer des bulles un peu plus grandes, un peu plus oxygénées. On ne demande rien d'autre, au fond…

… et l'on ne demande SURTOUT pas de « généraliser » la psychothérapie institutionnelle à tous les HP, ou la pédagogie institutionnelle ou Freinet à toutes les écoles de France. Pour une raison simple : ce qui est singulier, ça ne peut pas se généraliser. On ne peut pas généraliser une pédagogie du singulier, on ne peut pas imposer une pédagogie du désir. On ne peut que tout faire pour qu'elle ne crève pas, ici et maintenant, et au moins demain ; quant à la transmettre, cela ne pourra le faire que par contamination, presque par capillarité, comme l'eau dans le sucre. C'est aussi pour cela que sont si précieux les stages, les rencontres, les monographies…

Confondre les deux transmissions, sur le registre de généralisation par formation initiale ou décret, ou sur le registre du singulier, voilà l'erreur souvent mortelle, en tout cas une croyance naïve et lourde dans laquelle un certain nombre de « militants pédagogiques » ne peuvent s'empêcher de tomber saisonnièrement. Il faut être naïf, ou persuadé qu'on va pouvoir convaincre un ministre enclos dans son cabinet, pour croire tout changer à coup de telles luttes selon des stratégies de « conviction » et de prise du pouvoir macrosocial. Je pense que c'est une utopie sur laquelle beaucoup de copains se sont cassé les dents à partir, disons, de 1981 (sans doute avant, mais je ne connais pas assez la chose). Je ne veux pas dire qu'il faille abandonner le combat sur ce champ-là, et je n'ai aucune ironie vis-à-vis de l'énergie et de la force ces militants (même si, en ce qui me concerne, je me sens totalement étranger à une telle logique) : mais il faut se refuser à croire que, sous prétexte qu'une telle lutte prend des proportions gigantesques, à l'échelle globale d'un macro-territoire social et politique, cette échelle constitue le cœur réel, ni même la priorité de la logique de la praxis pédagogique. Ce combat fonctionne sur un plan macrosocial, et quitte à le mener, il faut le faire avec la conscience que c'est une lutte qui est de l'ordre d'une certaine logique dans laquelle le désir n'a rien à voir : c'est une logique de rapport de forces entre des idées et des idéaux — c'est une lutte *idéologique*. Dans une telle lutte, au moins, n'oublions jamais la phrase de Freinet : « L'officialisation de nos méthodes serait sans doute la pire des choses » ; ni l'idée de Jean Oury selon laquelle ce qui fait que la « PI » (psychothérapie ou pédagogie, peu importe) reste inaudible, intraduisible et au fond inacceptable, ce n'est pas tant une affaire de contenu et d'idées, que de *structure* de pensée. Notre ami sémioticien Michel Balat dirait, avec son vocabulaire, que la différence entre la pensée du général et la pensée du singulier n'est pas une affaire de bonnes intentions ni de « bon côté politique », mais une différence de *logique*. C'est à lui que j'ai emprunté cette distinction entre généralité et singularité, et je voudrais à présent aller plus avant encore dans cette singularité.

AU RISQUE DU HASARD : LOGIQUE DU SINGULIER

C'est cette logique singulière qui est décisive pour la qualité éthique dans laquelle existent une classe, un Club.

Comme l'a bien évoqué le groupe « Désirer » à la fin, et cela m'a semblé très important, le désir réside dans le champ des « praxis », comme les appelle Francis Imbert, c'est-à-dire un champ tout à fait hétérogène au champ macrosocial idéologique. Le désir n'est présent que dans et grâce à la fragilité des groupes ; et la fragilité, même si c'est ce qui est écrasé en premier par les rapports de forces massifs, ça ne signifie pas pour autant la faiblesse. Les rapports de force ne conçoivent les pédagogies « minoritaires » qu'en termes de faiblesse. La praxis, elle, les pense en termes de fragilité, c'est-à-dire tout le contraire : la fragilité, c'est la source meuble, tendre, de laquelle seule peut sortir la valeur véritablement humaine de l'existence, du courage d'être ouvert à l'imprévisible, à ce qui ne peut pas être « *managé* », mais seulement assumé, collectivement et subjectivement.

Il y a eu, tout au long de notre journée et à travers ce qui s'y est raconté, un respect de la fragilité, la fragilité de ce qui pouvait se tisser, se jouer et se transmettre. Je pense à Sébastien qui dit : « Je n'aime pas le théâtre » : voilà, il le pose — sauf qu'il le fait et qu'on l'écoute (ou *parce qu*'on l'écoute…), et que le groupe reprend cette parole, au lieu de la rejeter ou de faire semblant de l'entendre sans vraiment s'en soucier : et on passe du tragique à l'acceptable. À partir de ce moment-là, le groupe bifurque dans son activité, donc dans toute son organisation et son discours, donc dans son être (cette triple équivalence faire/langage /être est l'un des traits distinctifs d'une praxis). Cela me fait penser à une expression de Jean Oury : « la psychothérapie institutionnelle se structure à partir du psychotique ». Si on y réfléchit bien, c'est un paradoxe absolu : d'habitude, on pense que c'est l'inverse, qu'il faut d'abord structurer la clinique pour pouvoir ensuite y accueillir le sujet, surtout quand il est aussi déstructuré, et déstructurant, qu'un psychotique — Eh bien, non, sinon c'est le début de la logique discriminatoire, objectivante, chacun dans sa case-diagnostic, cette logique qui, Jean n'y allait pas par quatre chemins, mène tout droit aux camps de concentration. La psychothérapie institutionnelle n'existe que si elle se réinvente à chaque point où jaillit le hasard de la rencontre, aussi foutraque, voire angoissante, soit-elle. Quant à la journée de la classe,

pourtant organisée avec une « discipline de navire » comme disait Freinet (ou précisément parce que structurée avec un tel soin), elle peut elle aussi se structurer à partir de « ce qui survient », par exemple lors du Quoi de neuf ?, ou dans un texte libre, c'est-à-dire de l'incalculable, de l'imprévisible, du hasard. Cela ne veut pas dire qu'il faille « exploiter » immédiatement tout ce qui sort (ce serait le retour du productivisme à marche forcée), mais on peut « le reprendre », en reparler autrement, ailleurs — quitte, parmi ces différentes modalités de « travail », à exploiter la richesse d'un thème récurrent signalant une dynamique désirante forte, par exemple au travers d'un album-enquête, ou, de façon plus régulière, avec l'organisation de toute une semaine de travail en français autour d'un texte-libre élu, mis au point collectivement et objet d'une enquête didactique (phrase-clé, etc.). Mais l'important, c'est de ne surtout pas avoir pour réflexe, à l'arrivée de quelque chose d'inattendu, de « ranger ça dans une (seule) case », c'est-à-dire éviter les carcans prédéfinis : car ce qui vient et qui est porteur de désir (et donc souvent déclencheur d'une angoisse plus ou moins forte), c'est quelque chose qui, possiblement, n'entre dans aucune case particulière préétablie, dans aucune des habitudes de pensée ou de travail « générales » : ce qui advient, porteur de sa propre loi, non encore totalement accouchée, c'est cela, le *singulier*. Si la classe et son groupe ont les outils pédagogiques efficaces pour accueillir le désir et le hasard, alors à partir de cet accueil d'une singularité, on peut « encaisser » que cela vienne cabosser nos habitudes, et en profiter pour refonder la pertinence de ces dernières (c'est ce qu'encaisse Fernand et la classe face à Luigi).

L'important, c'est que là-dedans, comme dans ce qui se passe avec Sébastien, le groupe, au lieu de refouler cette dissonance, lui fasse au contraire écho, reprenne et trans-forme sa parole. Cela ne veut pas dire que cela va « répondre à sa demande » — cette « réciprocité communicationnelle », c'est l'illusion inverse, qui croit en la « main invisible » que suppose peu ou prou la « non-directivité », et qui voudrait que le désir n'ait pas de limites, de frustration, et que chaque individualité, dans sa toute-puissance imaginaire, fasse tourner toute la classe autour d'elle. Faire écho à une demande, c'est seulement ouvrir la voie possible pour construire une réponse : ce que sera cette construction, c'est là toute l'inconnue d'une véritable production de la parole à travers le discours du groupe. À condition d'avoir suffisamment de lieux d'écoute et de parole, reliés entre eux et pouvant donc laisser le champ le plus riche possible aux échos, alors les paroles peuvent venir faire tinter la surface des échanges, répandre le désir comme une goutte de pluie sur une eau plate, par ondes concentriques, lesquelles rencontrent à leur tour les ondes venues d'autres points de subjectivités, d'écoute et de parole. Et alors l'aire du discours du groupe ressemble à ces étangs ridés par des milliers de gouttes de pluie qui font ondoyer la surface des échanges. C'est ça, la socialisation de la parole.

Ce que ça va faire bouger en dessous de la surface, ça, ça ne regarde personne d'autre que chaque sujet. Ce qui se dit du sujet demeure dans une intime pénombre, mais sans que cela empêche au contraire le désir de se propager, de circuler à travers la vie quotidienne, et de revenir radicalement transformé, bouleversé et, c'est du moins le pari pédagogique autant d'une thérapeutique institutionnelle, *déchaîné*. Ce déchaînement, c'est celui dont parle Lacan quand il dit que « l'interprétation déchaîne la vérité ». Et ce, par opposition à la souffrance de beaucoup d'enfants ou d'adultes, quand le désir est tellement esquinté qu'il ne peut plus sortir du blocage névrotique où il s'enkyste, ou pire, de l'enfer du puits sans fond dans lequel se trouve le psychotique : un sujet « laissé en souffrance » comme un coli, une souffrance telle qu'elle se dresse comme un barrage contre toutes les bonnes volontés d'apprentissage ou d'amélioration, même les plus « motivantes » en apparence.

IX. Les cailloux marquant l'échange

Et c'est parce qu'il était porteur d'un tel déchaînement singulier, je pense, que le caillou dont a parlé Isabelle ce matin nous a tant marqué, et surtout dans le groupe « Écouter ». C'est-à-dire qu'en montrant un autre caillou, « son » caillou, Isabelle fait écho à celui de l'enfant, mais sans savoir à l'avance ni pourquoi elle prend ce caillou, ni à quoi, ce faisant, son geste va faire écho. Et ça, c'est à mon sens une image magnifique de la sagesse de la pédagogie institutionnelle : un signifiant fait écho à un autre signifiant, là est le geste décisif. Que représente ce signifiant ? l'enseignante se met dans ce « paraître du

retrait » qui consiste, tout simplement, à ne pas savoir exactement ce que représente ce caillou, et surtout à savoir que peu importe, car quoi que ce soit, il y a là quelque chose qui parle, de l'ordre du sujet, or seul le sujet reconnaîtra ce qui est sien… « Le signifiant représente le sujet pour un autre signifiant », les gens férus de psychanalyse lacanienne le savent : le sujet est imprenable ; par contre il peut passer d'une parole à l'autre, d'un caillou à l'autre. L'important c'est que ça circule, là est toute l'aventure du sens (par opposition à la signification, qui reste toujours bloquée dans une case fixée par avance : celle des interprétations plaquées, celle des définitions de dictionnaire, de grilles d'évaluation, de programmation officielle, etc.). Ensuite, « quant à ce qui le concerne, le sujet sera prié de s'adresser à lui-même », comme disait Lacan.

Et je dirais que cette sagesse est celle de la monographie aussi : chaque fois, ça nous prend, ça nous cueille ; on ne sait pas trop exactement « ce qui s'y dit sous ce qu'on y entend », on ne peut pas tout rassembler — ni comme lecteur, ni même comme auteur. Mais ça circule, et c'est de l'ordre de la transmission : ça fait sens. Ça ne peut pas être un cours de formation, ça ne peut pas être une conférence de fac, dont l'idéal demeure toujours, par leur seule structure, de l'ordre de la signification. Il y a des choses qui passent en contrebande, car elles ne peuvent être efficaces et transmises qu'ainsi, parce qu'elles ressortiront le jour J à l'instant T dans votre pratique, dans votre classe de façon toute aussi fulgurante et inattendue, alors qu'à la lecture de l'histoire, son inscription en vous s'était faite sans se faire remarquer. Et ça, c'est ce que donne la monographie sur le plan de la transmission, sur le plan des pratiques, des techniques et des outils, etc., mais aussi sur le plan évidemment du fantasme : à quoi est-ce qu'on va s'identifier, dans ce tissu d'histoire vraie et concrète, qui parle aussi de tout autre chose selon l'oreille, l'œil, la mémoire et le cœur de chaque lecteur ? On va s'identifier à quelque chose qui agit dans cette histoire, une qualité de présence et d'acte qui, qui sait, rendrait notre fragilité moins dangereuse, plus efficace dans la précarité et l'incalculable du quotidien. Et bien sûr, quelque chose qui n'a rien d'une image consciente, d'un précepte auquel on accorde consciemment sa confiance, mais quelque chose qui a tout d'un repère profond à quoi on se *fie*.

PUISSANCE DE LA CEINTURE NOIRE

Plus fondamentalement encore, je voudrais dire c'est ça, être véritablement ceinture noire : c'est savoir qu'on ne peut pas tout avoir. Un « ceinture noire » ne cherche pas à avoir (tout) le pouvoir, il cherche encore moins à l'incarner ni à le manipuler, fût-ce de façon « transférentielle » (je pense à ce qu'a rapporté ce matin Isabelle de son « mauvais stage », et qui montre que même, voire surtout, du transfert, on peut faire de bien douteux usages en matière de pouvoir et de domination…). Un ceinture noire sait bien qu'on n'a jamais le pouvoir que partiellement, dans *un* lieu, et au nom d'*une* loi. Quand nous sommes sujet d'une classe (ou d'un tatami, puisque Fernand inventa les ceintures à partir de sa pratique de judoka), quelque chose passe à travers nous de l'ordre du pouvoir qui, symbolique, circule au sein de tout le milieu et n'appartient à personne : ce pouvoir, nous ne le possédons pas, il nous possède. Chaque sujet du groupe partage une part profondément *égale* de ce pouvoir (au conseil, chaque vote compte pour un, chaque parole a droit de cité, même pour le plus enquiquineur des « petits »), et trouve à son exigeant contact (la part de responsabilité que cela implique : « L'exigence est un honneur », comme disait un ami qui nous manque) de quoi renforcer sa *puissance*, c'est-à-dire, profondément, la fidélité sérieuse à notre désir, la liberté désirante, tout le contraire de la toute-puissance, qui rouvre et relance sans cesse l'existence. Mais d'avoir le pouvoir, absolu, jamais il ne saura être question pour *quelqu'un.* Pour quelque lieu, pour quelque milieu habité par un groupe — c'est cela que j'appelle une praxis —, oui. Et seule la loi de ce milieu saura désigner le degré de maîtrise de chaque sujet, y compris celle de cette ceinture noire qui n'est jamais qu'un sommet d'infinitude. C'est pourquoi rien n'est plus risible, ni étranger à cette pédagogie institutionnelle que je côtoie à travers certains visages, que de confondre une puissance véritable avec la domination, toujours plus ou moins humiliante et perverse, des figures de « maîtres » : un maître n'existe que dans notre imaginaire, il n'y a de maître que de discours, comme une fonction, et dès que cette fonction s'incarne, on retombe dans l'imaginaire — c'est assez pitoyable, et c'est tout l'inverse, je crois, de

l'orientation véritable de la ceinture noire, laquelle ne regarde jamais de haut, mais, toujours à même hauteur, *exactement*, fragilement, chaque être, chaque rencontre, chaque hasard. Une exactitude contagieuse. Être ceinture noire, c'est tout simplement cesser définitivement de craindre ce qui semble être plus fort que soi, c'est en un sens rechercher cette force sans cesse comme seule boussole, pour en ressortir soi-même, toujours un pas plus loin dans l'existence.

Mais en retour, cela jette une lumière porteuse d'une profonde émotion sur ce qu'est une ceinture, peu importe sa couleur. À chaque effort courageux pour grandir — et il n'y a pas d'autre effort que dans le courage —, une petite goutte de noir vient foncer un peu la couleur de la ceinture où en est l'enfant — l'enfant que nous ne cessons jamais d'être jusqu'au tout dernier souffle, jusqu'au tout dernier effort du simple travail de vivre. Et ce sujet n'a pas d'âge. Depuis sa place, dans la singulière et imparfaite articulation de sa pensée, de sa parole et de ses actes, il est capable de création pure, et donc de porter la possibilité d'un événement dont il nous faut ensuite, nous ses compagnons, nous montrer dignes. Je repense à ce petit Abdelhak qui propose d'expliquer 8,31, par cette écriture : « 8,3,1 ». Vu de haut, de notre stade achevé et mort de savoir adulte, « c'est faux » — mais quelle intelligence dans cette naïveté (dans cette « nativeté »…) : c'est, « sans le savoir », l'expression géniale (au sens qu'elle est propre à son créateur) qui, en tout cas quant à moi, me permet de soudain mieux comprendre la logique décimale de ce « 8,31 » qui va de soi, c'est-à-dire au sens duquel je n'ai plus jamais pensé depuis des décennies. Et donc désormais, je vais mieux pouvoir en partager le sens, avec moi-même et avec autrui.

Un ceinture jaune en mathématique peut sans nul scandale aider un ceinture (supposée) noire. Il y a de cette contemporanéité entre les sujets d'une même praxis, diffusion de la puissance, par-delà les chimères de la communication. On peut être contemporain à quarante ans de distance autour d'une décimale, ou à trente siècles, face au génie d'une statuette dite « archaïque » (et qui n'a de plus jamais été pensée pour communiquer quoi que ce soit) : c'est ce qu'on pourrait appeler une praxis d'art. Quant à la praxis de l'Icem dans la recherche pédagogique et didactique, elle n'a pas à être vue comme ayant des praticiens de premier et de second rangs selon leur statut d'élève ou d'enseignant (ou de « scientifique », tant qu'on y est…). Et il n'y a *aucune* démagogie de ma part à dire, dans une absolue parité : « Merci, Abdelhak. »

Comme disent les copains, « C'est jamais fini, c'truc-là… »

Et c'est sans doute aussi pour cela que je vous remercie encore de cette journée…

Naissance coopérative d'un chercheur collectif Pédagogie Freinet et matérialisme pédagogique

The cooperative birth of a collective researcher Freinet pedagogy and educational materialism

First preparatory symposium of China Cooperative Research Centre for Modern School May 22th-24th, 2016, Hangzhou/Jiaxing

Olivier Francomme, Docteur en géographie humaine, HDR en sciences de l'éducation, Éspé de Picardie, France
Pierre Johan Laffitte, Maître de conférences HDR en sciences du langage, Éspé de Picardie, France

Ce symposium se veut le premier acte d'une série de rencontres internationales qu'organisera le Centre chinois de recherche coopérative pour l'École moderne. À ce titre, il se veut emblématique de l'éthique et de l'épistémologie coopératives qui sont la spécificité de la pédagogie Freinet, quel que soit le niveau d'enseignement où elle se pratique, de la maternelle jusqu'à l'université.

Pour reprendre le concept élaboré par Olivier Francomme pour rendre compte de l'étroite intrication entre classe, pratique et recherche, nous souhaitons entamer cette aventure sous la forme d'un « chercheur collectif » : travail coopératif et singularité personnelle, au service d'un savoir et d'un savoir-faire qui ne peut naître que dans l'échange entre praticiens.

Cette rencontre prendra donc la forme d'un « état des lieux » de ce qui existe, en Chine et dans le monde, à travers quelques panoramas nationaux et internationaux, mais aussi des expériences plus locales. Et ce, pour donner toute sa place à la réalité concrète des expériences scolaires, et pouvoir sérieusement questionner « à quoi marche » leur réussite ; et dans quelle mesure ces pratiques peuvent être transmises et retravaillées par de nouvelles communautés scolaires et culturelles.

Le colloque qui se tiendra dans un an, quant à lui, pourra sur cette base poursuivre la construction d'un mouvement Freinet en Chine, et la réflexion sur les pratiques coopératives dans le monde.

GÉOGRAPHIE ET LOGIQUES DES PÉDAGOGIES COOPÉRATIVES : EXPÉRIENCES LOCALES

Notre rencontre sera avant tout l'occasion d'établir une première géographie de quelques-uns des principaux mouvements Freinet qui nous ont semblé, de façon concentrique, intéresser tout particulièrement le projet encore jeune des écoles Freinet en Chine. En Chine, les acteurs de la naissance des Écoles nous présenteront de façon concrète cette expérience dans ses aspects à la fois matériels, éducatifs et scientifiques. Plus largement, ce sera l'occasion de porter un regard sur l'implantation de la pédagogie Freinet dans le continent asiatique, et en particulier sur les raisons de sa vigueur en Corée du Sud, mais également, plus récemment, à Taïwan. C'est dans une perspective large que l'on replacera le mouvement de l'École moderne, d'origine occidentale, à travers deux lieux privilégiés : le Canada et la France. De quoi faire un premier point sur la géographie de la pédagogie Freinet dans le monde.

Cette géographie s'attachera à opérer des variations de focale, insistant sur des expériences locales, car c'est avant tout à cette échelle que vit, ou décline, toute pratique pédagogique.

Il a semblé judicieux de confronter ce regard global sur les pédagogies coopératives, et parmi elles évidemment la pédagogie Freinet, à une présentation de la logique de quelques grandes enquêtes internationales sur l'éducation (Pisa, Pirls, etc.), de leurs critères. En effet, la pratique des pédagogies coopératives constitue une alternative à cet abord évaluatif, statistique et quantitatif de la réussite scolaire : une alternative non seulement pratique, mais épistémologique. Aussi, il faudra se demander en quoi la pédagogie Freinet peut se poser non seulement comme une pratique de l'école primaire et secondaire, mais également comme un positionnement dans l'analyse et l'évaluation scientifiques des réalités scolaires, et de leurs effets concrets sur la société.

À travers le prisme de cette cartographie, peut se réfracter notre question, fondamentale : comment rendre compte de la réalité concrète de nos expériences scolaires, et analyser leur fonctionnement ?

Société et éducation : accompagner un changement de paradigme ou le maîtriser ?

Cette « réalité concrète », ce sont avant tout les conditions sociales, culturelles et psychologiques réelles dans lesquelles l'urgence éducative, parfois sanitaire et psychologique, et tout simplement humaine, forcent des collègues, des équipes, ou des décideurs politiques, à faire appel à des pédagogies « alternatives », qui peuvent accueillir des problématiques parfois gravissimes. Des pratiques pédagogiques concrètes existent, inventrices depuis longtemps de méthodes capables de dépasser les écueils sur lesquels échouent, toujours plus, des conceptions éducatives passéistes, bien qu'encore massivement dominantes.

L'école, dans sa forme traditionnelle, est inadaptée au regard des besoins de la société, présente et à venir : c'est un sentiment qui nous réunit tous ici, quelle que soit notre culture et notre pays. Si l'on en croit nos amis chinois, parents, enseignants, promoteurs divers à l'origine des écoles Freinet dans leur pays, le système éducatif de leur pays souffre lui aussi d'une grande normalisation, et de la promotion, au rang de qualité scolaire, de l'absence de créativité chez l'enfant. Cette tendance s'observe dans la plupart des politiques éducatives dans le monde, influencées par une double tentation. La première est celle d'un retour à de supposées vertus de l'autoritarisme qui veut obtenir coûte que coûte des enfants « sages et obéissants » (ils ne le sont plus, si tant est qu'ils l'aient jamais été). La seconde tentation est celle d'une vision réductrice de la réussite éducative à des rendements didactiques. Dans ces deux versions d'une même conception illusoire de la complexité éducative, ce qu'on oublie, ce sont les deux conditions sérieuses de tout apprentissage : le désir d'apprendre de l'enfant lui-même, sa personnalité profonde, et l'organisation du groupe-classe, seule réalité sur laquelle l'enseignant peut agir pour permettre à chaque enfant de retrouver la voie, à la fois vers lui-même, vers le désir de s'ouvrir au monde et vers la sérénité de se penser étayé par la culture des siens. Malgré ce qu'on pourrait croire, remettre les écoliers en accord avec ce qu'ils sont au plus profond, c'est aussi, du même geste, les aider pour se situer dans la perspective de la société réelle, celle d'aujourd'hui, mais surtout de demain. Dans cette société, des individus imaginatifs, coopératifs, créatifs non seulement trouveront leur place, mais seront capables, et ce sera nécessaire, de l'inventer.

Les principes des pédagogies nouvelles vont à rebours de certains systèmes de reproduction sociale. Or une génération spontanée d'éducateurs s'en empare : cela peut sembler étonnant, c'est surtout rassurant. Un retournement paradigmatique a lieu actuellement dans les mentalités et dans l'éducation en Chine. qu'on accepte de le voir ou non — et les promoteurs de la pédagogie Freinet en Chine, eux, non seulement le voient, mais veulent surtout l'accompagner, le comprendre et le maîtriser. Pour cela, il nous faut faire se rencontrer les « pédagogies coopératives », et ce qui fait la singularité de la culture chinoise, son infinie richesse, qui plonge ses racines dans une profondeur ancestrale, mais aussi dans les sols les plus modernes des changements contemporains mondiaux. Nos amis coréens ont prouvé que ce travail philosophique d'intégration de la pédagogie Freinet dans la conception confucéenne de l'école était non seulement possible, mais vertueux — ils nous en apporterons le précieux témoignage lors du colloque.

Mais si une telle rencontre ait pu prendre racine, entre la pédagogie Freinet et une certaine philosophie de l'éducation, c'est que la mise en perspective et les apprentissages ont été réciproques. C'est pourquoi

jamais le travail *avec* la pédagogie Freinet dans des écoles chinoises ne devra être pensée comme une « importation clé-en-main », c'est-à-dire une version particulièrement scabreuse de domination, ou de colonisation — ce serait non seulement un crime éthique : ce serait tout simplement une absurdité. Et surtout, cela entrerait en contradiction avec les origines politiques de la pédagogie Freinet française, pour l'émancipation des enfants et la promotion d'une véritable école du peuple, contre la double colonisation que la République française et son école ont fait subir, à l'extérieur par sa politique impérialiste, mais aussi à l'intérieur avec son éradication des cultures et des langues régionales, et une inégalité des classes sociales devant l'accès au savoir — une inégalité dont tous les sociologues français actuels constatent la permanence.

Du reste, retrouver dans une certaine modernisation de l'école les valeurs d'une tradition ancestrale n'a rien de surprenant : si du moins, par « modernisation », on entend autre chose que les mirages d'une idéologie de la rentabilité à court terme, calquée sur le modèle, ruineux à terme, du productivisme. La doxa dominante, faite de rentabilité et d'obéissance, constitue un bizarre mariage entre fascination pour les « high tech » et nostalgie pour l'autoritarisme, propre à la vague conservatrice qui domine nombre de pays dits « développés ». Cela n'est sans doute qu'un faux habillage médiatique pour une paresse de réflexion sérieuse, et pour une cécité politique qui ne cherche à régler que les problèmes à court terme. Hélas, le prix d'une telle démission se paye déjà, car les présent ont beau être de plus en plus à court termes, ils n'en sont reviennent pas moins toujours identiques, mais chaque fois plus graves : violence, perte de sens, souffrance sadique des performances exigée par une conception managériale de l'école-entreprise, régression des acquis démocratiques et pédagogiques des décennies post-second conflit mondial…

Une écologie des esprits, et avant tout dans l'éducation, peut offrir une vision plus viable, et surtout plus profondément efficace à long terme. À rebours du court terme, une vision plus ample, dans l'espace et dans le temps, doit se mettre en place ; elle ne le pourra que si elle se donne les moyens pratiques d'accepter ces problèmes, d'accueillir les populations d'enfants et d'adolescents en rupture de la société et de son école, et de construire *avec eux* un véritable projet, éducatif et, il faut l'affirmer, *politique*, au sens noble du terme : organiser une vie ensemble — autrement dit, une coopérative et une démocratie éducatives véritables. Les familles chinoises, celles qui œuvrent avec les écoles Freinet, et d'autres sans doute, sont prêtes à effectuer ce saut paradigmatique. Pourquoi ? Seraient-elles plus vertueuses que d'autres ? Nous rabattre sur cette réponse serait hasardeux ; il est plus sérieux d'envisager le fait qu'elles ont vérifié que d'autres outils et solutions existent, suffisamment fiables pour cesser de se replier vers la seule solution imaginable, c'est-à-dire la bonne vieille école traditionnelle, malgré son inefficacité chronique.

On le voit, comprendre comment ce changement de paradigme s'opère et comment l'accompagner pour mieux en maîtriser les effets, c'est aussi comprendre les freins qui se dressent face à ce changement. Contrairement à ce que l'on pourrait croire de prime abord, ces freins ne sont peut-être pas tant culturels (même s'ils existent), qu'institutionnels, et cela, à l'échelle nationale et internationale. C'est donc à cette échelle que nous avons d'emblée choisi de situer notre réflexion collective lors de cette première rencontre sous l'égide du Centre chinois de recherche coopérative pour l'École moderne.

CULTURE ET ÉDUCATION : LA FONCTION ANTHROPOLOGIQUE DE LA PÉDAGOGIE

Face aux détériorations des liens qui assuraient jusqu'à ces dernières décennies une solidarité familiale, intergénérationnelle, sociale et même économique, la tâche pédagogique consiste à accueillir des enfants de plus en plus en perte de repères. Comment la classe coopérative, en plus de sa mission de transmission de savoirs et de connaissances, peut-elle faire naître une vie de groupe véritable, capable de soutenir durablement les enfants dans leur construction intellectuelle, affective et sociale ? La classe ne peut cela que si elle offre à ses usagers un milieu *vivant* : c'est-à-dire un milieu qui développe sa propre *culture*.

Or la question culturelle doit s'entendre au sens très large, car la tâche de la pédagogie ne concerne pas seulement les apprentissages, didactique, elle est une tâche *anthropologique* : comment fonder le lien social entre les humains, et comment déployer la richesse intérieure de chacun d'entre eux ? Comment faire que

les enfants, toujours plus, deviennent des hommes et des femmes singuliers, libres et responsables — heureux ?

Elle recouvre par exemple le rapport entre patrimoine traditionnel et nouvelles technologies, dont l'opposition n'est qu'apparente. Mais la sortie de cette fausse antinomie n'est accessible aux enfants que si ces dimensions hétérogènes s'intègrent dans une vie scolaire où les enfants sont quotidiennement habitués à questionner savoirs et savoir-faire, à les convoquer de façon critique dans des activités véritables, décidées ensemble ou engagées personnellement : alors, ces savoirs et savoir-faire prennent sens, et les efforts que demande leur maîtrise se justifient : ils ne leur sont pas imposés de façon aveugle, comme des applications indiscutables. Alors seulement, et précisément parce qu'ils peuvent être discutés, parlés, situés, ces apprentissages peuvent être refondés, comme les meilleurs moyens de grandir, et ce, même pour les enfants a priori les plus rétifs à la discipline scolaire. Car alors, la seule discipline qui vaille est celle à laquelle nous décidons d'adhérer consciemment, et librement, parce que nous savons que, cette rigueur qui nous fait la loi, nous en sommes aussi les maîtres.

La question culturelle, c'est aussi la question des langues, et plus généralement la question de ce qu'on appelle les « communautés » et les « minorités ». Le multilinguisme et le pluriculturalisme concernent un nombre croissant de sociétés : comment intégrer de telles problématiques dans un projet éducatif ? Tout cela peut se penser, et se travailler sur le plan pédagogique, mais à la seule condition de ne pas être fascinés ni terrifiés par deux types d'écueils. Le premier écueil à éviter, tant chez l'enseignant, représentant du discours social souvent très centralisateur, ce sont les représentations souvent négatives, et presque toujours imaginaires, de ces « autres » communautés culturelles et linguistiques. Briser les fascinations ou les effrois, cela ne peut se faire qu'en quittant notre rapport « immédiat » à ces représentations imaginaires, qui nous « captivent ». C'est donc établir des *médiations*, des objets communs autour desquels échanger, travailler, penser ensemble : objets d'apprentissage, objets de création et d'organisation coopérative, objets d'investissement affectif pour chaque enfant, et chaque adulte.

Le second écueil est qu'une telle crainte se transmette chez les enfants eux-mêmes : cela ne se décrète pas, mais se travaille là encore au quotidien, dans une classe où l'enfant est toujours confronté à ce qui le force à changer son regard, à accepter que ce qu'il croit être vrai, évident, ne va pas forcément de soi. De façon générale, la tâche d'éducateur est d'accompagner l'enfant[195] dans son grandissement, pas seulement dans l'acquisition de connaissances ; or grandir, c'est affronter à chaque étape de la vie des deuils toujours plus douloureux, mais aussi plus émancipateurs : deuil de sa toute-puissance de bébé, pour devenir capable de vivre loin de sa mère ; deuil de son isolement, pour pouvoir entrer en communication et en coopération avec les autres, « à la fois différents et complémentaires de moi, qui à leur contact découvre que je suis singulier tout autant qu'eux » ; et enfin, deuil de certitudes identitaires ou sociales, pour s'ouvrir à la richesse du monde. De tels deuils, un tel effort pour grandir, cela ne concerne pas que les enfants : même adulte, même au soir de sa mort, on continue d'apprendre. Construire un projet d'école autour d'une pédagogie coopérative, c'est accepter que les enseignants, les enfants, mais aussi les parents, apprennent ensemble. Nous sommes tous les enfants de notre culture, que nous avons le droit, et le devoir, de questionner et de faire évoluer.

Ainsi, la classe peut devenir comme un vaste jardin, ou une prairie capable d'accueillir une variété de plantes dont la cohabitation renforce leur puissance de vie : l'école cesse alors d'être conçue une pépinière où l'on fait pousser des plantes esseulées, en pots séparés et alignés, sans aucun espoir pour elles d'interagir, faute d'un sol commun, d'un environnement partagé où circulent et s''entralimentent les énergies de tous et de chacun.

[195] Étymologiquement, le « pédagogue », en Grèce antique, accompagnait l'enfant à l'école.

LE MATÉRIALISME SCOLAIRE : LA CLASSE ET SON IMMENSE EXIGENCE DE MÉTHODE

Ainsi, par « réalité concrète des expériences pédagogiques », il faut aussi et surtout entendre la réalité de la classe elle-même : cette existence qui ne pourra naître *nulle part ailleurs* que dans les classes coopératives elles-mêmes.

La classe n'est pas seulement un lieu de reproduction et de transmission d'un patrimoine de connaissances et de savoirs de la société, lieu dont la fonction est fixée par l'État ou par une demande économique plus ou moins intrusive. Une classe coopérative digne de ce nom est un milieu vivant, aussi complexe sur le plan anthropologique que tout groupe humain : elle est un milieu de langage, elle déploie sa propre culture, née d'une qualité d'organisation et de production coopératives.

En termes philosophiques, la classe est une *praxis*. Cela signifie que ses praticiens, autant les enfants que les adultes, en sont les sujets réels, et les maîtres. Le groupe n'est pas « assujetti » à un ordre décidé à la place des praticiens, et qui leur est hiérarchiquement imposé. Certes, l'enseignant et les élèves doivent remplir un certain nombre d'obligations, contractuellement exigées par l'État — et c'est tout à fait normal ! Toutefois, une fois ces conditions contractuelles remplies, *tout le reste* ne relève que des praticiens : ce sont eux qui décident des lois d'organisation, maîtrisent les instruments de production, et surtout demeurent maîtres de la valeur produite, créée, dans leur classe. Quelle est cette valeur ? Celle qui consiste à grandir en être humain, c'est-à-dire tout à la fois toujours plus libre, toujours plus puissant et, *donc*, toujours plus responsable.

C'est dans ce « donc » que repose le pari des pédagogies coopératives, et ce, depuis l'origine chez Célestin Freinet : la liberté donnée aux opprimés, enfants ou prolétaires, ne crée pas de l'anarchie, mais de l'auto-organisation, et donc une démocratie participative, directe, support d'une vie collective et personnelle fertile. Ce « donc » n'a rien d'automatique — ce serait une utopie — ; il n'a rien non plus de flou ou d'hasardeux — ce serait une escroquerie. Pour décrire la complexité de la vie des classes et du travail des enfants en leur sein, Freinet parlait d'une « discipline de navire » : les techniques Freinet n'ont rien d'aléatoire, elles forment un ensemble rigoureux de méthodes d'apprentissage très riches, d'organisation du travail, d'émancipation de chaque enfant sur la base d'une responsabilité et d'un pouvoir partagé par le groupe.

Comment un tel appareillage didactique, technique, pédagogique, d'une très grande sophistication, permet-il de soutenir la libre expression de tous et l'ouverture de la classe sur la vie, conditions pour un embrayage des apprentissages avec une fertilité éprouvée depuis maintenant presque un siècle, et dans toutes les conditions sociales ou historiques ? C'est la question que ne cessent de se poser les pédagogues, dans les classes et dans leurs écrits, au sujet de ce qu'on appelle « les méthodes naturelles » : il ne faut pas oublier que si ces méthodes promeuvent en effet chez l'enfant le rapport le plus naturel, serein, au monde et aux savoirs, elles sont avant tout très… culturelles, c'est-à-dire qu'elles portent en elles toute une philosophie de la classe, mais aussi de l'enfant, et de l'homme.

C'est tout cela que Freinet appelait « le matérialisme scolaire », et il est important pour nous de redonner toute sa valeur à ce terme : sans ces conditions concrètes de mise en œuvre d'un milieu éducatif, aucune pratique scolaire ne pourra sérieusement se revendiquer comme pédagogie.

Autrement dit, la classe coopérative exige une méthode d'une très grande rigueur, qui s'impose à tous ses praticiens.

FORMATION ET INNOVATION : FORMER *PAR* LES PÉDAGOGIES COOPÉRATIVES

C'est cette même méthode que nous estimons devoir appliquer à tous les échelons de notre travail comme chercheur collectif, et donc aussi, et surtout, dans nos pratiques de transmission et de formation.

Car enfin, c'est au positionnement de la pédagogie Freinet dans le milieu académique, et tout particulièrement de la formation enseignante, qu'il faudra s'intéresser. Comment ne pas se contenter de

former *à* la pédagogie coopérative, mais *par* la pédagogie coopérative ? C'est là toute la raison d'être du Centre chinois de recherche coopérative pour l'École moderne.

Le terme de « formation » est un terme communément accepté, c'est pourquoi nous l'employons. Toutefois, si nous voulons rester fidèle à l'éthique coopérative, et au concept de « praxis », nous préférons le terme de « transmission » : la transmission se fait toujours entre praticiens, entre pairs, avec une égalité de statuts. La seule distinction qui peut exister entre praticiens est l'expérience ; or cette expérience n'a que peu à voir avec des diplômes purement formels et académiques, qui ne concernent que le « statut ». Pour nous, le statut hiérarchique ne doit surtout pas être confondu avec la réalité de ce qui agit vraiment, c'est-à-dire avec la *fonction* éducative elle-même. Cette fonction éducative, bien sûr que l'enseignant est le premier à la désirer et à la mettre en œuvre ; mais plus profondément, c'est la classe elle-même, et tous ses praticiens, qui s'en emparent et la font vraiment vivre — ou mourir s'ils sentent qu'ils ne peuvent pas l'investir librement.

Et c'est exactement cette relation que nous voulons, par une homothétie éthique qui est bien la moindre des choses, insuffler à la formation de nos futurs collègues.

Schedule propositions

Day	Time	Activities	Organizers/lectures
May, 22th *International panorama of Modern School movements*	**Morning**		
	8.00-8.30	Sign in	All the participants
	8.30-9.00	Opening speech, presentation of Yangtze Delta Region Institute of Tsinghua University in Zhejiang (Photo & video show)	Zhiyi Zhao Olivier Francomme ?
	9.00-10.00	**Topic:** Introduction of the International Federation of Modern School Movements (FIMEM): *The Position of New-built Institutes Freinet and Their Human Resources*	Mariel Ducharme
	10.15-11.15	**Case** : The current situation of Pedagogy Freinet in the world **&** Introduction of the Cooperative Institute for Modern School of France (ICEM): *Adaption to concrete conditions, resources analysis and solutions --breakthrough innovation and persistence*	Olivier Francomme
	11.15-11h45	**Thematic lecture** : Introduction of the Association of the Freinet Pedagogy in Quebec, Canada (CQEM)	Mariel Ducharme
	11.45-12.30	Interactive exchange	
	12.30-13.30	Lunch	
	Afternoon		
	13.30-14.30	Conditions de l'éducation et formation des enseignants. Introduction to the logics of the *Programme for International Student Assessment (PISA)*	J.C. Sallaberry[196]
	14.30-15.15	The development of the Education Freinet in Hangzhou	Danxin
	15.30-16.15	Corean experience	Olivier Francomme
	16.15 -17.30	Interactive exchange	
	17.30-18.30	Dîner	
	Evening : Travel Westlake, free discussion		
May, 23rd *Freinet Pedagogy in Asia: Corea, Taiwan, Hangzhou*	**Morning**		
	8.00-8.15	**Take a car in hotel – meeting in the hall of the hotel**	Mia
	8.30-9.00	**Welcoming ceremony at Primary School**	
	9.00-9.45	The development and current situation of the Education Freinet in Taiwan	Pascal Hsu
	10.00-12.00	**Case** : Trois écoles. Ten years of the Pedagogy experimental in Hangzhou and the experiments in junior middle school (Yingte, Yongxing).	Feng Zhang, President of school Yingte
	12.00-13.00	Discussion & lunch	
May, 23rd **Afternoon** *Special meeting of the area of education experimental in Jiaxing*	**Afternoon?**		
	13.15-13.55	**Case :** présentation de la pédagogie expérimentale dans la zone innovante d'éducation à Jiaxing (les expériences de l'école préscolaire)	Xiao Ping Zhang (Directrice de l'école primaire expérimentale de Jiaxing) & Un directeur de l'école maternelle de Jiaxing

[196] Researcher in Educative sciences, president of Afirse (Association française internationale de recherches en sciences de l'Éducation), one of the major international net in educative sciences; ex-head of the IUFM (academic institute for teachers training) of Aquitaine, France.

The new education in China *Head office of research institution*	14.00-15.30	14.00-14h40 : Visite des classes innovantes de l'école primaire de Jiaxing 14.50-15h30 : trois ateliers expérimentaux parallèles : Atelier de 'lego Wedo 2.0' ; Atelier de 'Cloud class' ; Atelier de l'activité synthétique	All the participants
	15.30-18.00	Présentation d'outils Freinet	Patrici Baccou[197], Olivier Francomme, Mariel Ducharme
	18.00-19.30	Diner	
	8.00	Départ pour l'Institut	
May, 24th morning *« Ne rien dire que nous n'ayons fait » Or : One pedagogy from kids to adults.* (Alternative solutions to global mainstream expertise in education & teachers training) *Closing speech*	8.30-12.15 (including a pause around 10h30 and interactive exchanges)	*Calandretas: 30 years of cooperative pedagogy and bilingual immersion* – Cultural, linguistic and educational issues for primary and academic popular education - *Présentation des Calandretas: langue et pédagogie* - Culture, didactique et pédagogie : quelques outils concrets - Un outil coopératif : le portfolio électronique - Évaluer le niveau en langue des enfants : une réflexion scolaire et universitaire - Teachers training *by* cooperative pedagogy. Epistemology, ethics and practical specificities of cooperative pedagogies.	Présentation coopérative Patrici Baccou Pierre Johan Laffitte Olivier Francomme
	12.15-13.15	Lunch	
	13.15-14.15	**Thematic lecture** : From worker to qualified citizen: the evolution of educational objectives and the influence to educational reform in Chinese mainland	Zhiyi Zhao
	14.15-15.15	**Subjet:** the future and the development of Freinet pedagogy in China in terms of the Chinese project< Whole Child> (Chinese local education research *All-round Babies)*	Xiaoyan Wang
	15.15-15.45	Interactive exchange	
	15.45-16.30	Closing speech Ceremony of establishment	Représentants administratifs Olivier Francomme
	16.30-17.00	Group photos	
	17.00…	Glee feast	

Day	Time	Activities	Participants	Place
May, 25th morning	11.00-12.00	Lunch	All the French experts	Hotel in Jiaxing
	12.00-14.00	**Aboard** : from Jiaxing to Hangzhou	All the French experts	
	15.00-16.00	L'éducation de citoyen de la pédagogie Freinet — repas du soir à l'université (17h-18h)	Olivier Francomme	Université normale de Hangzhou
May, 26th		Westlake et Musée de thé (16.00-18.00 : rencontre avec enseignants des écoles Freinet)	All the French experts	Hangzhou
May, 27th		Freelance	All the French experts	Hangzhou
May, 28th		Musée Xintiandi et aéroport	All the French experts	Shanghai

[197] Teacher in Freinet pedagogy at Calandretas (Occitan immersive bilingual schools, in the South of France), head of Aprene, academic education centre of Calandretas, member of the Superior Institute of the French Republic Languages, Béziers, France.

Colloque Freinet de Wuhan

Mars 2017. Propositions pour un texte-cadre

Pierre Johan Laffitte,
Maître de conférence HDR en sciences du langage, Éspé d'Amiens, Université de Picardie-Jules Verne
Équipe d'Accueil Sens, texte, informatique, histoire (ÉA4509), École doctorale Concepts et Langages (ÉD0433), Paris IV-Sorbonne
pjlaffitte@almageste.net

Version provisoire

Le présent texte est rédigé comme base de discussion avec les autorités organisatrices : Consulat de France, École Freinet de Wuhan ; il se veut force de propositions, en particulier en direction des institutions intéressées par la participation à un tel colloque : différents départements de l'Université de Wuhan, équipe française d'urgentistes formateurs à l'Université de Wuhan, département des sciences de l'éducation de l'Université de Hangzhou, collègues français ou chinois susceptibles d'intégrer le conseil scientifique de ce colloque en cas de décision d'en faire un colloque scientifique international (entre autres : Gladys Chicharro, anthropologue et sinologue, Département des sciences de l'éducation, Université de Paris VIII-Saint-Denis, contactée pour être co-organisatrice du colloque).

PRÉAMBULE

Ce colloque, dans une certaine dynamique

Le premier symposium international sur la pédagogie Freinet organisé en Chine, en mai 2016 à Jiaxing, a donné naissance au Centre chinois de recherches coopératives de l'école moderne (CCRCEM). Jiaxing est le lieu de l'université normale accueillant le CCRCEM, et est voisine de Hangzhou, lieu de naissance de la première école Freinet de Chine — une autre école naîtra à Hangzhou à l'automne 2016. Ce symposium avait pour objectif de préparer un colloque international, sous l'égide de cet institut, qui se tiendra en octobre 2017 à Hangzhou.

Entre temps, la deuxième étape de l'accompagnement universitaire de l'implantation de classes et écoles de pédagogie Freinet en Chine sera un colloque, organisé à Wuhan en mars 2017. Ce colloque est organisé et appuyé, dans le cadre de la semaine de la francophonie ; il accompagne la création de la deuxième école Freinet chinoise, en septembre 2016, l'École de la Petite Fourmi. Ce colloque, qui se tiendra sur quelques jours, se propose d'approfondir certaines des voies qui se sont révélées, sur le terrain et lors de nos discussions, particulièrement fertiles et/ou problématiques. Cela s'inscrira donc dans la continuité des grands axes qui étaient proposés dans le document-cadre produit pour le Symposium de Jiaxing (cf. Annexe).

L'objet de ce colloque : pédagogie, anthropologie et classes coopératives

Le colloque que nous organisons se veut à la rencontre de la pédagogie coopérative de Célestin Freinet et du regard anthropologique sur l'être humain dans son enfance et dans son entrée dans le monde, le sien et celui de sa culture.

La première mission de ce colloque sera de faire connaître la pédagogie Freinet, à travers ses différentes facettes. Mais précisément, la pédagogie Freinet n'est pas une « recette » qu'on applique aveuglément, ni un dogme qu'on apprend sans le pratiquer soi-même. Aussi, ce colloque souhaite être le plus fidèle à l'éthique de la pédagogie Freinet : des « informations » seront données, mais également, des chantiers de réflexion seront ouverts, inséparablement théoriques et pratiques, anthropologiques et techniques.

On présentera donc ici tout d'abord son programme ; puis son ambition d'être une rencontre : entre différentes disciplines, entre des cultures différentes, mais également une rencontre entre une technique éducative et la singularité du sujet, enfant comme adulte. Ensuite, on présentera les modalités d'organisation de ce colloque, car c'est bien normal que l'organisation technique de la parole et du dialogue entre les différents acteurs soit elle aussi porteuse de l'éthique pédagogique. Enfin, on abordera quelques considérations pratiques.

I. PROPOSITION DE PROGRAMME

Durée du colloque : trois jours.

Organisation de chaque journée

- Matinées réservées à une conférence et à une table-ronde (regroupant des pédagogues, français et chinois, ainsi que des spécialistes, français et chinois, en sciences humaines) ;
- Après-midis réservés à des présentations pédagogiques actives des méthodes, en ateliers, et par la visite de l'école de la Petite Fourmi (à confirmer). N.B. Des changements dans la distribution des séances sont susceptibles d'être apportés.

Trois conférences

- Double conférence d'ouverture : 1. Présentation de l'École de la Petite Fourmi (ses directeurs : Lian Ying et Olivier Francomme) ; 2. thème communiqué ultérieurement (personne pressentie : Jean-François Billeter, en attente de confirmation[198])
- Conférence 2 : présentation de la pédagogie Freinet et de la pédagogie institutionnelle dans le cadre des Calandretas, écoles associatives bilingues occitanes. Personne pressentie : Patrici Baccou.
- Conférence 3 : praxis pédagogique et poiesis : la vie de la classe, portant la création personnelle. Personne pressentie : Déborah Gentès[199].

Trois tables-rondes

- L'écriture, un enjeu crucial pour le travail en pédagogie Freinet en Chine. Personnes pressenties : Gladys Chicharro, Patrici Baccou et Déborah Gentès, un(e) enseignant(e) de la Petite Fourmi.
- Accueillir la singularité de l'enfant, sa subjectivité, son corps et son existence extrascolaire : organisation coopérative, méthodes naturelles d'apprentissage et prise en compte de l'inconscient et des phénomènes de groupe. Personnes pressenties : Wang Simenh (CNRS), Gladys Chicharro, Patrici Baccou, Déborah Gentès et Pierre Johan Laffitte, un(e) enseignant(e) de la Petite Fourmi.
- L'école, dans ses entours : famille, culture, langue, société. Personnes pressenties : Zhang Dan (Université normale de Shanghai), Gladys Chicharro, Olivier Francomme, Patrici Baccou, un(e) enseignant(e) de la Petite Fourmi.

La suite de ce document détaille les orientations de ce programme.

---

[198] Nota bene : en cas d'accord de Jean-François Billeter, étant donné l'importance de ce dernier dans le champ des études sinologues, un débat pourrait être organisé autour de son œuvre, et tout particulièrement de l'un de ses principaux paradigmes : la notion d'intégration. Comme discutants, sont pressentis Guillaume Dutournier, directeur de l'antenne pékinoise de l'École française d'Extrême-Orient, Gladys Chicharro, Pierre Johan Laffitte et, bien sûr, des représentants de l'Université de Wuhan si cette dernière décide de s'associer à notre colloque.

[199] Patrici Baccou, déjà présent au symposium, et Déborah Gentès ont tous deux accueilli une partie des équipes chinoises. Ils sont par ailleurs de grands connaisseurs, dans la pratique et dans la théorie, des enjeux pédagogiques au cœur de ce colloque. Leur matériau vidéo, en particulier, offrira une très bonne introduction à nos échanges.

II. PRÉSENTATION DES TECHNIQUES DE LA PÉDAGOGIE FREINET

Tout d'abord, il s'agira de continuer à présenter les principales techniques éducatives et orientations théoriques et éthiques de la pédagogie Freinet. À ce titre, le colloque sera dans la lignée du symposium, et pourra même, si telle est la demande locale, reprendre certaines présentations déjà introduites en mai dernier, et jugées particulièrement pertinentes.

En particulier, il nous a semblé utile de reprendre deux présentations, en les refondant (cf. ci-dessous, « Questions organisationnelles ») et en les approfondissant :

- Le moment de « mise en pratique » autour des outils et techniques de parole et d'écriture, de production d'écriture libre (le mardi après-midi, en deux groupes, organisé par Patrici Baccou) :
    - Organisation de nouvelles séances similaires
    - Mise en place de « boutiques » (cf. description *infra*, III)
- La présentation par Patrici Baccou, Olivier Francomme et Pierre Johan Laffitte, autour des écoles Calandretas :
    - Techniques, outils et réalités des classes coopératives…
    - … et en particulier dans la perspective du multilinguisme immersif, permettant un abord des « familles de langue » décloisonné, approprié à une pédagogie coopérative et basée sur les méthodes naturelles d'apprentissage

Une extension semble possible et souhaitable autour des questions suivantes :

- Présentation plus « grand public » de la pédagogie Freinet (y compris la biographie de Freinet lui-même, extraits de films tel *L'École buissonnière*, etc.).
- Présentation de vidéos montrant des classes contemporaines.
- Abord d'une didactique des mathématiques, et de son articulation avec les questions de linguistique.
- La classe comme milieu de langage et de culture, et non seulement comme lieu d'apprentissages et de performances.

De façon générale, il s'agit de rendre compte de la réalité concrète des classes, de quoi « mettre sous les yeux » des situations qui en « diront plus qu'un long discours ».

En ce qui concerne les exposés des techniques, expériences et matériaux de classes, et en particulier pour les présentations qui ont déjà été données lors du symposium, un ajustement dans les modalités de présentation sera opéré, suite aux retours du public de Jiaxing : augmentation de la part de documents matériels, vidéos ou multimédia, place importante accordée à des séances de mise en pratique du public, etc.

Par ailleurs, les traductions simultanées ou en différé permettront aux différents intervenants une qualité de prise de parole et de réponse, et au public une aisance d'écoute et de réaction, qui aideront à un enrichissement pour chacun d'entre nous et, nous l'espérons, pour la communauté des gens se sentant concernés par la cause des enfants. (*cf. infra*, « Questions organisationnelles ».)

III. UN COLLOQUE INTERDISCIPLINAIRE, TROIS RENCONTRES TRANSDISCIPLINAIRES

Notre colloque veut favoriser une *rencontre* intellectuelle et culturelle. Cette rencontre est triple.

1. Rencontre entre champ pédagogique et champ anthropologique

Le premier type de rencontre est celui de deux champs de pratique et de discours : la pédagogie d'un côté, l'anthropologie de l'autre.

Précisons immédiatement que nous entendons ces deux termes au sens large. Le champ pédagogique, c'est avant tout celui des praticiens de la pédagogie Freinet, mais également celui des personnes qui se consacrent à l'enfance au sens large, à la vie complexe et riche de l'enfant : le champ de l'éducation (et en

son sein, celui des apprentissages, intellectuels, physiques, culturels et sociaux, etc.), le champ de la pédiatrie, le champ de la psychologie (du développement comme de la connaissance, mais aussi du champ du désir — ou psychanalyse), etc. Le champ anthropologique est encore plus digne d'être conçu au sens large : de l'ethnologie à la sociologie, mais également de la psychologie à l'approche des techniques intellectuelles ou corporelles, etc. bref tout ce qui permet une approche fine de la complexité de l'existence des personnes et des groupes, restreints ou larges.

Au carrefour de cette rencontre, un champ nécessaire à baliser : un regard anthropologique sur la pédagogie et ses enjeux, mais aussi la reconnaissance de ce qu'est une pédagogie qui accueille cette complexité humaine en l'enfant, mais également en l'adulte. Bref, un dialogue qui ne limite pas les pédagogues à des « appliquants » de savoirs ou repérages pensés par les anthropologues dont il faudrait « traduire » les conseils en méthodes et pratiques ainsi « autorisées » parce que labellisées « scientifiques » ; ni ne limite les anthropologues à des commentateurs passifs et dégagés de la praxis pédagogique.

Ce que nous souhaitons enrichir, c'est cette praxis pédagogique elle-même : quiconque s'y engage en devient lui-même le praticien ; la distinction entre les tâches de théorisation et de pratique n'ont aucun lieu d'être. Telle est l'éthique de la coopération. Mais telle est aussi l'épistémologie nécessaire, selon nous, à articuler pratiques et sciences humaines. Un tel enjeu est important à nos yeux, car il nous aidera à bâtir la communauté collégiale et intellectuelle que, de rencontre en rencontre, et autour de l'aventure des écoles Freinet en Chine. Toutefois, tel quel, il demeurera sous-jacent à nos entretiens, qui seront essentiellement consacrés aux thèmes développés dans les deux sous-sections suivantes.

2. Rencontre entre deux univers culturels

Le deuxième type de rencontre est celui de deux univers culturels et sociaux, celui d'une pédagogie française pensée pour l'éducation populaire d'un pays occidental, et celui d'une tradition éducative chinoise dont certains acteurs (enseignants, parents, formateurs) souhaitent voir se transformer certains aspects sans pour autant en nier les données concrètement inchangeables ni les richesses réelles. Ces deux univers, il faut organiser l'interpénétration de leurs discours, de leurs repères tant théoriques que pratiques, culturels.

Suite au symposium organisé à Jiaxing en 2016, trois champs de réflexion nous ont paru devoir retenir prioritairement notre réflexion :

- Premièrement, quelle est la place de l'écriture dans le parcours scolaire chinois depuis la maternelle jusqu'à la fin de l'école primaire ? Partant, comment penser l'intégration des outils de pédagogie Freinet (et plus largement les méthodes naturelles d'apprentissage) au contexte éducatif chinois ?
- Deuxièmement, quelles sont les données sociologiques, culturelles et linguistiques qui déterminent les enjeux psychologiques et éducatifs auxquels doit faire face l'école chinoise ? Sur ce point, comment le travail à la fois pédagogique et linguistique développé par la pédagogie Freinet, mais également la pédagogie institutionnelle et en particulier les classes bilingues immersives occitanes (un des acteurs importants de la rencontre de Jiaxing) peuvent apporter, non comme solutions, mais comme outils d'affrontement, par les enseignants chinois, d'urgences de plus en plus asphyxiantes ?
- Troisièmement, quelles sont les disparités dans la conception de la subjectivité et des groupes : qui existent entre nos deux « mondes », et qui doivent être prises en compte par un enseignant chinois ? Ce champ concerne plus particulièrement la dimension sociologique de l'anthropologie et de la pédagogie, et nous savons que la diversité des approches en ce domaine est grande : notre souci sera de ne pas verser dans une « objectivité » de type scientiste (la psychologie se réduisant à des considérations dites « scientifiques », c'est-à-dire neurocognitives) supposées transcender les considérations culturelles. Par là, nous souhaitons témoigner de la plus grande sensibilité aux « différences culturelles ». — Mais ce, sans pour autant céder au mythe, tout aussi pernicieux, d'un supposé « fossé culturel » entre Orient et Occident : nous souhaitons tenir compte des spécificités de chaque culture, pas tomber dans leur fétichisation. Car nos expériences montrent que, quand il s'agit de personnes humaines, enfants ou adultes, dans des situations à échelle restreinte, ordinaires et

quotidiennes de vie commune et de travail collectif, on se rend souvent compte que les angoisses et les désirs, les problèmes et les solutions, trouvent vite un langage commun : celui de la pertinence des praticiens et des êtres désirant coopérer.

3. À la rencontre de la singularité par la pédagogie

Enfin, il est un autre « écrasement » contre lequel nous estimons crucial de lutter : ne pas profiter des fausses évidences du « relativisme culturel » pour fuir ce qui fait la spécificité de la pédagogie. Cette spécificité ne se limite pas à l'adaptation de techniques d'apprentissages à des « particularités culturelles » (ou de classes sociales), mais à l'accueil de la *singularité* irrémédiable des personnes, qu'elles soient enfants ou adultes, françaises, chinoises ou autres, enseignantes ou travailleur immigré loin de la région où il, ou elle, est né(e)… Dans la vie de l'école, chaque personne est un *sujet*, porteur d'un trajet de vie unique, d'une histoire familiale, d'une intériorité dont aucune appartenance socio-culturelle ne saurait prétendre rendre compte entièrement. Comment accueillir cette singularité et en faire le point de départ d'une coopérative scolaire et d'une dynamique d'apprentissage tant personnelle que collective ? C'est pourquoi le troisième type de rencontre doit faire se rencontrer deux priorités éducatives : la recherche d'outils efficaces en termes d'adaptation entre pédagogie Freinet et culture chinoise, mais surtout en termes d'accueil de la singularité du sujet de l'enfant. C'est sans doute sur ce point que repose la dimension, non pas la plus visible, mais la plus profonde, de l'éthique de la pédagogie coopérative, et de notre souci de faire naître un colloque, la rencontre de plusieurs paroles singulières, qui soit homogène à cette éthique.

Sur ce plan, quatre objets de réflexion semblent nécessaires à isoler :

- La question de l'accueil de la singularité de l'enfant, de sa parole, de ses productions et de son existence, par les méthodes naturelles d'apprentissage et par les techniques et institutions pédagogiques.
- La question du corps et son rapport à la pédagogie.
- Les questions de psychologie et les phénomènes de groupe. Sur ce point, on pense en particulier à une poursuite du dialogue entamé avec des collègues chinoises lors du symposium de Jiaxing.
- Le rôle des familles et des éducateurs dans la progression de l'enfant dans la vie de l'école.

Ce chantier n'est pas qu'une question de principe ou d'éthique : il est immédiatement tout aussi concret. Des outils pédagogiques existent et peuvent sans doute être déjà efficaces ; d'autres sont à repenser ; d'autres, enfin, sont tout simplement à créer. Il s'agit donc d'identifier les tâches nécessaires :

- Traduction d'ouvrages,
- Adaptation d'outils déjà existants,
- Création d'outils — par exemple les fichiers autocorrectifs, les outils de reproduction des productions écrites, etc.
- Il s'agit également de penser les modalités d'organisation de ces travaux : équipes universitaires de traduction, enseignants en formation, etc.

4. La transversalité d'un souci : d'une certaine pratique du dialogue entre praticiens

Le sinologue Jean-François Billeter a raison d'insister[200] sur un point : plutôt que de fétichiser les différences « ineffables » entre un Orient et un Occident plus ou moins mythifiés, et de construire ainsi artificiellement les conditions d'un prétendu « fossé culturel », il est possible au contraire de vérifier que bien des notions fondamentales à nos deux traditions philosophiques et éducatives peuvent se dire et se donner à comprendre simplement — à la seule condition que l'on parle de choses communes, quotidiennes : alors, tombent les fascinantes impressions de mystère que l'Autre a toujours tendance à susciter dans nos imaginations.

[200] Entre autres dans ses *Études sur Tchouang-Tseu* et dans son *Conte François Jullien*, Paris, Allia.

Or, une praxis commune, un souci partagé, celui du grandissement d'un être humain pour qu'il devienne qui il a à être et que lui seul peut découvrir, n'est-ce pas précisément ce qui nous est donné, dans cette aventure des écoles Freinet chinoises ? Nous sommes tous là pour parler d'une réalité que nous connaissons tous, Chinois ou Français, adultes ou enfants : être ensemble dans une classe qui est la nôtre, où nous pouvons organiser collectivement les conditions pour travailler et vivre coopérativement tout en respectant la singularité et l'intimité de chacun.

Opérer cette conversion du regard, ce renversement qui consiste voir le commun (et le banal) qui nous rend coprésents les uns aux autres, avant de voir craintivement les différences supposées obscures, sans pour autant ignorer l'irréductible singularité de l'autre : cela n'est peut-être pas plus difficile que de penser à hauteur de la praxis quotidienne. — Mais encore faut-il le faire avec les outils même de cette quotidienneté, c'est-à-dire avec sa pensée, sa théorie, et donc pour cela prendre au sérieux cette possibilité que de la pratique naisse une théorie, au lieu de croire que la théorie naîtrait ailleurs, et si possible dans un domaine réservé qui serait le privilège d'une caste d'experts, de « chercheurs », de « scientifiques ».

Apprendre à vivre cette angoisse née de la rencontre véritable avec de la différence, accepter de ne pas comprendre l'inconnu sans pour cela nous sentir handicapé et paralysé, bref apprendre à entendre l'altérité dans la voix de l'autre tout en continuant à parler notre propre parole singulière, et œuvrer à ce que l'autre nous entende à son tour : c'est cela, le travail simple mais exigeant de la praxis, le court-circuit rigoureux aux enflures culturalistes et à sa logique identitariste.

5. L'éventualité d'un débat

En cas d'accord de Jean-François Billeter pour faire la conférence inaugurale, et étant donné l'importance de ce dernier dans le champ des études sinologues, un débat pourrait être organisé autour de son œuvre, et tout particulièrement de l'un de ses principaux paradigmes : la notion d'intégration.

Cette notion se révèle transversale aux études dans le champ historique et culturel chinois, mais également européen ; aux logiques hiérarchiques des champs macrosociaux et des phénomènes groupaux « de base », et aux logiques intégratrices praxiques, tout à fait hérétodoxes par rapport à ce qu'on entend généralement par cette « intégration » dont, dans un ouvrage récent, J.-F. Billeter a à juste titre fait *Un Paradigme*. Ce paradigme constituerait-il une carrefour où nos différentes interrogations peuvent se croiser et fertilement faire entendre leurs singularités, leurs harmonies et leurs failles ?

Comme discutants, sont pressentis Guillaume Dutournier, directeur de l'antenne pékinoise de l'École française d'Extrême-Orient, Gladys Chicharro, Pierre Johan Laffitte et, bien sûr, des représentants de l'Université de Wuhan si cette dernière décide de s'associer à notre colloque.

IV. Organisation : des paroles, des dialogues, des productions

Pour distribuer et harmoniser ces différentes rencontres, il nous semble nécessaire de faire place à trois types d'intervention, qui toutes viseront à engager le plus rapidement possible le dialogue entre les différents intervenants.

1. Des conférences plénières

Nous laisserons le soin à quelques invités, qui nous l'espérons nous ferons l'honneur de leur présence, de scander nos journées d'interventions plénières, sous formes de conférences, afin de nous faire partager leur expérience et leur méditation sur un point ou un autre parmi les grands thèmes de ce colloque. De telles paroles se verront offrir la place, non d'un dogme au sein duquel les autres n'auraient ainsi plus qu'à se mouler, non d'une intouchable statut vénérable, mais la place pour le partage d'une expérience dont la substance et la durée méritent une écoute tranquille. La conférence d'ouverture, peut-être une chacune des journées, et en conclusion à notre colloque, rempliront un tel office.

2. Des tables rondes

Mais c'est la formule de la table-ronde qui nous semble la plus importante à favoriser, afin précisément de faire dialoguer et se rencontrer les différentes praxis, les différentes cultures et surtout faire naître de cela un savoir coopérativement construit. Ces dialogues constitueront une étape : la continuation de discussions que nous[201] aurons déjà entamées, et l'ouverture de nouvelles pistes à faire émerger et à poursuivre pour approfondir l'indispensable théorisation de notre pratique pédagogique. Autant qu'une étape, ils constituent donc une *maille* et permettront :

- De nouer, temporairement et localement, plusieurs fils qui nous aideront à penser et à pratiquer la pédagogie Freinet en Chine ;
- De boucler un certain état de notre réflexion permanente issue de l'expérience récente de l'implantation de la pédagogie Freinet dans des écoles chinoises ;
- D'ouvrir l'avenir de cette expérience au sein des école Freinet en Chine, mais aussi de la déployer vers d'autres champs d'intervention (par exemple dans le champ de l'aide à des enseignants d'écoles publiques « normales », ou dans des régions rurales, etc.).

Ainsi, des textes devront sortir de chacune des thématiques qui seront nouées lors des trois tables-rondes :

- Sur chacun des trois chantiers anthropologiques :
    - Écriture,
    - Diversité sociolinguistique et culturelle de la situation chinoise,
    - Question du « transfert culturel » et de ses ambivalences ;
- Sur chacun des points pédagogiques :
    - Quels outils efficaces pour mettre en place une classe coopérative, et ouverte à la singularité de l'enfant ?
    - Quelles modalités de production ou d'adaptation de ces outils ?
    - Les rapports entre famille et école : situation actuelle en Chine, et phénomènes propres à la pédagogie Freinet.

3. « Boutiques » et ateliers de mise en pratique

Enfin, inséparable de toute formation pédagogique, seront proposés des « ateliers » et des « boutiques ». Ce sont deux des structures importantes dans les stages de pédagogie coopérative.

Les ateliers sont des lieux de mise en pratique de techniques montrant comment il est possible de démarrer les activités d'une classe à partir d'une situation concrète : l'écriture d'un texte libre, un choix de textes, etc. Ces ateliers mettent les adultes en situation de produire, comme les enfants. Une telle séance a constitué, lors du symposium de Jiaxing en 2016, un des moments les plus appréciés du colloque.

Quant aux « boutiques », il s'agit d'un moment d'échanges ou plusieurs personnes proposent de présenter des outils pédagogiques : les gens peuvent ainsi avoir une rapide présentation concrète de ce qu'ils pourront ainsi mettre en place dans leur classe. Les enseignants de l'école de la Petite Fourmi seront tout particulièrement bien placés, avec leurs collègues français, pour prendre en charge de tels moments.

Ce dernier type de session de travail, proprement pédagogique, est lié à ce qui fait le fondement de la pédagogie Freinet : la dimension matérialiste de l'*essai* et du passage au travers de l'*expérience* constitue, non seulement la plus pertinente, mais *la seule* voie possible pour toute *pertinence* pédagogique. On ne peut sérieusement juger du sérieux d'une pédagogie sans l'avoir soi-même éprouvée : non seulement l'avoir considérée dans ses grands principes intellectuels et éthiques, mais avoir fait l'essai concret de ses techniques, et avoir fait l'épreuve de ses difficultés. Cela nécessite un *apprentissage*, et là, nul âge qui tienne, un enfant peut apprendre à un adulte : tout dépend de qui est le praticien le plus *expérimenté*, ni la logique ni la pertinence n'ont d'âge. Le profond bouleversement personnel, intime, vient du fait de se sentir *engagé* dans tout son être au cœur d'une pratique à la fois collective et personnelle, d'un partage des tâches qui

[201] Ce *nous* désigne les organisateurs du colloque, mais si possible les différents intervenants eux-mêmes.

nécessite de chacun une prise de risque, de responsabilité. Une telle épreuve fait grandir car elle ne se contente pas de donner une responsabilité : ce faisant, elle offre aussi une liberté, souvent inhabituelle (et donc elle aussi inquiétante…), mais donne également du pouvoir, de décision et d'action — de quoi atteindre à une augmentation de sa puissance à agir, à exister. Ce processus est long, il commence par du tâtonnement, un « tâtonnement expérimental » comme disait Freinet, qui se traduit avant tout par de la maladresse, de l'embarras, et donc la nécessité de se faire humblement un *apprenti*. Quiconque refuse de commencer par cette phase, aussi « expert » et « diplômé » soit-il en tant que chercheur ou formateur, ne peut s'autoriser à parler de pédagogie Freinet. Voilà de quoi souligner encore une fois l'esprit dans lequel nous souhaitons assurer l'éthique pédagogique de notre colloque. À nos yeux, un chercheur de l'université n'a aucune supériorité a priori sur un enseignant d'école primaire ; un praticien est un théoricien de sa propre pratique, et un chercheur est un être tout aussi concerné par la pratique que n'importe quel autre métier. Les différentes sources de pertinence sont indépendantes du statut social et hiérarchique des personnes.

V. ALIMENTER LA RÉFLEXION PÉDAGOGIQUE DE NOTRE COOPÉRATIVE ENSEIGNANTE ET (DONC) FORMATRICE

Une telle mise en place aidera en particulier à confirmer ou à reconsidérer les grands axes de recherche dont est porteur de CCRCEM[202], afin d'irriguer non seulement le champ de la réflexion en sciences humaines et de l'éducation, mais surtout le champ de la formation enseignante (initiale et continue). Enseigner, c'est avant tout exister et travailler dans une situation unique, au cœur de laquelle tout outil est bon à prendre s'il fait preuve de sa pertinence à aider les enfants à grandir, à exister et à apprendre. Les outils que la pédagogie Freinet souhaite apporter aux enseignants qui suivent la formation n'ont pas de pertinence a priori : ils doivent faire l'épreuve de leur mise en pratique et de leur réélaboration par les enseignants chinois. Une telle étape n'est pas que d'adaptation d'une technique pédagogique à une nouvelle culture : elle permet à tout praticien d'approprier des outils, de les « faire à sa main » et donc de les transformer en profondeur.

Nous insistons sur la volonté d'*ouverture* de ce symposium. Il s'agit d'une première étape dans une démarche transdisciplinaire que nous aimerions pérenniser, afin de faire se rencontrer les différents champs de pratiques et de sciences humaines. La pédagogie Freinet n'est ni une « marque déposée » ni un énième impérialisme qui voudrait s'imposer ou s' « appliquer ». Ainsi, nous souhaiterions prolonger cet espace de discussion entre les différentes sciences humaines ; et tout particulièrement, il nous semble important de pouvoir participer au dialogue entre les différents courants de pédagogies alternatives qui, tant en Chine que dans d'autres pays, d'Asie et des autres continents, offrent des alternatives crédibles, locales ou régionales, à l'uniformisation marchande et productiviste du champ éducatif. Cette uniformisation, c'est celle qu'on voit s'étendre à l'échelle de la planète, et dont on observe surtout les vices, et tout simplement les preuves d'inefficacité à accueillir les enfants, leur singularité, leur désir et ce qui le détruit à petit feu. Enseignants et écoliers peuvent ne pas être ces acteurs passifs et aliénés qu'on les voit devenir toujours plus dans des sociétés où leur parole, politique et intime, se voit offrir une place de plus en plus ignorée ou humiliée.

VI. QUESTIONS ORGANISATIONNELLES

À la suite du symposium de Jiaxing, quelques réorientations nous semblent nécessaires.

[202] Centre chinois de recherches coopératives de l'École moderne.

1. Combien de jours ?

Nous avons proposé une rencontre de trois journées. Pourquoi ? Cette question dépend fortement des conditions matérielles et financières. Idéalement, un tel colloque devrait pouvoir durer trois journées. Une telle durée permettrait en particulier l'organisation de deux éléments importants :

- Organiser suffisamment de tables-rondes pour permettre une confrontation fertile autour de sujets importants. Dans l'idéal, on devrait pouvoir organiser deux tables-rondes par thèmes, afin que les idées puissent évoluer d'un moment à l'autre, et offrent un temps d'élaboration et de réélaboration.
- Permettre une circulation des participants et du public parmi les différents ateliers et boutiques.

2. Organisation matérielle et financière

Qui s'occupe des questions d'organisation matérielle (logistique, lieux, intendance, organisation des déplacements, etc.) et du financement ?

3. Recherche de partenaires

Les différents acteurs de ces rencontres sont les membres actifs de la pédagogie Freinet, en Chine ou parmi les personnes invitées.

Ce doivent également être les représentants du Consulat de France à Wuhan.

Par ailleurs, nous devons entrer en contact avec les collègues des différents départements de l'Université de Wuhan — après avoir fait traduire la version finale du présent document. En particulier, l'équipe française d'urgentistes formant un public chinois doit être contacté en priorité.

Enfin, nous devons, de façon évidente et automatique, recontacter tous les intervenants du symposium de Jiaxing : département des sciences de l'éducation de l'Université de Hangzhou, autorités accueillantes de l'Université de Jiaxing, l'Université normale de Shanghai, intervenants étrangers (Taïwan, etc.).

4. Durée

Il s'agit de délimiter la durée de ce colloque. Selon les différentes propositions de participation, ce colloque peut durer de deux à quatre jours. Il faut également tenir compte des autres activités pédagogiques prévue en marge du colloque, et spécifiquement consacrées à l'école de Wuhan.

5. Qui ?

Il nous faut bien identifier les différents publics qui sont visés par ce colloque : enseignants des écoles Freinet ou autres, parents et autres usagers de la pédagogie Freinet, chercheurs et décideurs académiques ou institutionnels. Selon ces publics, il faut préciser les différents panels, et ajuster leurs lieux et moyens de présentation (cf. ci-dessous).

Sur le plan académique, des étudiants et collègues en sciences de l'éducation ou en sciences humaines, mais également dans le domaine de la formation médicale, médicosociale, médicoéducative, sont invités à participer à ce colloque, et l'ouverture sur les sciences humaines doit aussi pouvoir se faire lors de séances plus classiques, faites à la fois d'exposés individuels intégrés dans des dynamiques de discussion de type table-ronde. Cette partie du colloque n'en doit pas moins rester ouverte à tout public a priori, même non-universitaire.

Mais le public principalement attendu reste composé des d'enseignants souhaitant pratiquer, et se former à, la pédagogie Freinet, ainsi que les parents — étant donné que, après tout, ce sont eux qui sont le plus concernés et engagés dans la promotion de la pédagogie Freinet en Chine !

- Ainsi, une part importante du colloque doit pouvoir être focalisée sur la dimension pratique et pédagogique, et prévoir une interaction importante entre monde de la classe et moments de présentation académique — cf. les séances de « mise en pratique ».

- On doit également prévoir des moments de présentation des outils par petits groupes, petits modules (moments que dans les stages de pédagogie institutionnelle on appelle des « boutiques ») : il faut donc prévoir des lieux où les gens peuvent circuler facilement d'un atelier à l'autre.
- Cette part peut aussi être envisagée dans une version plus approfondie techniquement, et réservée prioritairement aux enseignants ; une telle formule peut prendre la forme d'un « mini-stage » si des équipes Freinet (française et chinoise) demeurent sur Wuhan ; cette partie du colloque devrait alors s'articuler avec l'autre dimension du séjour des enseignants Freinet invités : la visite de l'école et des classes, dans un but de formation et de coopération. (Sur ce point des « stages », cf. document — à venir — détaillant ces sessions de quelques jours, inspirés des stages de pédagogie institutionnelle, et permettant de lancer une formation aux pédagogies coopératives pour des enseignants déjà en responsabilité de classes.)
- Enfin, la présence d'enfants devrait également être permise, car cela est tout à fait dans l'optique des pédagogies coopératives. Sur ce point, cf. les expériences des congrès et colloques organisés par les Calandretas[203].

En particulier, il s'agit de faciliter et d'encourager concrètement la venue de ce public : enseignants en poste et enfants doivent être prioritairement et majoritairement invités et libérés par les directions des écoles, mais il faut aussi s'ouvrir aux parents. Et réciproquement à la présence des classes dans le colloque, la présence des participants du colloque dans les écoles doit être au mieux organisée. Pour des raisons évidentes quand on parle de « praxis pédagogique » : entre la théorie et la pratique, aucune imperméabilité ne saurait se justifier. Mais aussi parce que cela peut constituer la belle occasion d'une première « fête de l'école » pour nos ami(e)s de l'équipe de la maternelle de Wuhan.

Enfin, il est tout à fait nécessaire de faire connaître ce colloque auprès de différents acteurs sociaux a priori intéressés par la pédagogie Freinet et les autres thèmes de ce colloque (médias grand-public ou spécialisé, autres champs sociaux et professionnels, etc.).

6. Conditions de communication

Sur le plan de la logistique, une traduction simultanée sera, dans l'idéal, demandée, ou en tout cas avec la présence de traducteurs professionnels. (Lors du symposium, si les traducteurs enseignants de français de niveau universitaire a permis une traduction efficace, la présence bénévole, rigoureuse et appréciée d'étudiants de licence du département de français de l'université de Hangzhou, n'a hélas pas suffi à rendre dans l'autre langue la richesse des interventions chinoises ou françaises). Cela exigera la transmission au préalable des textes des intervenants, ou des documents vidéo, multimédia, etc.

[203] Ces colloques tenus dans le cadre de l'Institut supérieur des langues de la République française (ISLRF) — cf. www.islrf.org.

Entrer dans le difficile métier d'enseignant

Proposition pour un accompagnement par la pédagogie Freinet de Professeurs des écoles stagiaires

au sein du tutorat mis en place par le centre de Beauvais de l'Éspé de Picardie

Première année

Olivier Francomme
Formateur, Docteur Habilité à diriger des recherches en sciences de l'Éducation
olivier.francomme@u-picardie.fr

Pierre Johan Laffitte
Maître de conférences Habilité à diriger des recherches en sciences du langage
pjlaffitte@almageste.net

Nous sommes deux formateurs de l'Éspé de Beauvais, au moins, à souhaiter mettre en place un accompagnement de Professeur des écoles stagiaires en pédagogie Freinet.

UN DOUBLE CONSTAT

Ce projet vient d'un double constat.

Le premier constat est que, dans une minorité non négligeable de cas, de graves problèmes se sont présentés dans des classes que nos collègues stagiaires ont eues en responsabilité, essentiellement des problèmes de « discipline ». De même, dans nombre de cas, des problèmes étaient liés à l'absence de véritables lieux où accueillir la parole propre de l'enfant, et plus généralement le discours du groupe, ce qui augmentait d'autant plus la difficulté des élèves à pouvoir s'intéresser à une autre parole (celle de l'adulte, celle des apprentissages), c'est-à-dire la difficulté à pouvoir resituer le sens intime (pas le but, pas la signification : le sens de « ce que je fais là ») ; et surtout, ce qui augmentait les passages à l'acte : dispersion de l'attention, bruit, montée des tensions au sein du groupe, voire violence physique ou verbale. Face à ces difficultés, par exemple en primaire, deux solutions adaptées, et qui se sont montrées efficaces *dans la mesure du possible* ont été de mettre en place un fonctionnement par petits groupes, comme en maternelle (dans l'Oise), et la mise en place d'un Quoi de neuf ? matinal quotidien (dans l'Aisne — ce qui a même fait l'objet d'un mémoire de recherche soutenu en mai dernier).

Le second constat est notre impuissance, dans le dispositif que nous avons vécu cette année, à aider efficacement les stagiaires. Face à de telles difficultés et de telles souffrances engendrées par le fait d'être ainsi placé, pour une première prise de responsabilité, dans de telles conditions, et que même les enseignants des écoles accueillantes avaient ouvertement déconseillés à leur hiérarchie pour y envoyer des stagiaires[204], nous ne pouvons que voir l'inadéquation d'une formation qui ne viserait qu'à optimiser les performances didactiques des stagiaires, sans leur offrir véritablement un étayage pédagogique et de dynamique des groupes dignes de ce nom. En tout cas, en ce qui concerne les formateurs signant ces lignes, et qui travaillons dans d'autres cadres où de telles formations ont lieu, nous nous sommes sentis tout à fait paralysés pour aider les stagiaires : nous estimons avoir des outils efficaces pour aider à débloquer des situations, mais nous ne pouvons les leur proposer, sinon sous forme de rustines occasionnelles. La raison en est la lourdeur, et souvent les contradictions, qui règnent dans les injonctions multiples auxquelles sont soumis les stagiaires (programmes supposés devoir être totalement vus « officiellement », alors qu'il est de fait impossible de mettre en place une ambiance de travail ; exemplarité

[204] Nous signalons qu'à aucun moment nous ne mettons en cause la présence étayante et souvent salvatrice des équipes de collègues qui, au quotidien, aident ces stagiaires en difficulté à ne pas baisser les bras, à ne pas craquer.

didactique à acquérir dans chacun des différents domaines ; exhaustivité des travaux de formation et de recherche proprement universitaires) : nous n'allons pas, en plus, leur demander ce qui, dans un tel tableau, ne peut apparaître que comme une injonction supplémentaire. Le seul cas (dans l'Oise) où nous avons pu voir les effets réels d'un travail efficace, dans des classes pourtant dures, fut un cas où l'équipe enseignante était elle-même en fonctionnement coopératif, inspirée par des techniques d'apprentissage et une organisation pédagogique des groupes, proches de la pédagogie Freinet. Alors, nous avons pu appuyer l'intégration des stagiaires dans cet esprit d'équipe, et surtout, ce qui était notre mission, nous avons pu aider ces collègues à prendre une responsabilité véritable dans leur classe, et les aider ainsi à véritablement, et sérieusement, assumer leur rôle de transmetteurs de savoirs.

UN DISPOSITIF VIABLE

De ces deux constats, nous avons déduit une possibilité de dispositif, que nous soumettons ici aux autorités de formation et d'enseignement, dont nous demandons la participation bienveillante.

Aux stagiaires qui le souhaiteraient en septembre prochain, nous proposons de les mettre en stage dans des écoles où il serait possible de mettre en place un fonctionnement en pédagogie Freinet.

De fait, une telle demande de la part des actuels étudiants et futurs stagiaires existe (nous le voyons dans nos groupes de formation à la recherche en innovation pédagogique et en analyse du discours). Un tel dispositif nécessite quelques conditions. La première est de travailler avec des équipes enseignantes qui soit ne sont pas défavorables à de telles pratiques pédagogiques, soit les mettent en œuvre elles-mêmes — de telles équipes existent. La seconde est une équipe évaluatrice qui connaisse une telle pédagogie, et respecte la liberté pédagogique des stagiaires : nous serions heureux de travailler avec certains de nos collègues tuteurs de terrain qui, sans pour autant pratiquer ni transmettre eux-mêmes la pédagogie Freinet, témoignent d'une approche du métier et de ses enjeux éthiques tout à fait « compatible » avec une conception coopérative et active de l'enseignement. Enfin, cela signifie, tout simplement, le respect de la liberté pédagogique : tant celle des enseignants stagiaires, que celle des formateurs, ces derniers étant bien sûr les premiers à savoir que la revendication de la liberté ne va pas sans un surcroît de responsabilité, morale et technique.

Mais pour endosser cette liberté et cette responsabilité, nous demandons le minimum que seules les autorités académiques et formatrices peuvent accorder : former de tels trinômes stagiaires-tuteurs-équipes scolaires. Telles sont les conditions réelles, réalisables et réalistes, pour permettre à une telle expérience de se développer. Nous nous engageons bien sûr à faire un bilan complet d'un tel dispositif expérimental, et à la marge, afin de pouvoir évaluer la pertinence de notre projet, et sa viabilité.

Par ailleurs, nous ne demandons a priori aucun changement dans le dispositif habituel de visites ou de temps de formation. Dans l'idéal toutefois, nous pensons que des décharges d'une journée par trimestre seraient idéales, pour les stagiaires et les formateurs, car elles permettraient d'ancrer dans la vie des équipes elle-même des moments d'analyse et de réflexion. Une telle formation mettrait ainsi en actes une véritable coopération entre formateurs « universitaires » et enseignants « académiques », ce qui pour nous devrait être une évidence — c'est celle qui règne dans tous les projets pédagogiques que nous menons, tant en Picardie que dans le Sud de la France (avec les Calandretas, écoles occitanes bilingues immersives), qu'à l'international (en Grèce, en Chine, en Corée, au Brésil).

UNE HUMILITÉ QUI N'INTERDIT PAS UN PARI : L'EFFICACITÉ ET LA PERTINENCE

Nous insistons sur un point : un tel dispositif ne remet en rien en question la formation Éspé, ni dans ses principes, ni dans son organisation. En aucune façon notre projet ne vise à contrevenir à l'effort collégial de formation de nos centres et de nos différentes académies.

Nous nous proposons nous-mêmes d'opérer la réflexion méthodologique qui, à partir des nécessaires invariants programmatiques officiels, aide à mettre en place un fonctionnement didactique et pédagogique

correspondant à ce que nous estimons pouvoir aider les stagiaires à affronter, non seulement des classes dites « normales », mais aussi des classes dites « difficiles ».

Nous ne prétendons pas avoir de solutions miracles, et ne souhaitons faire nullement œuvre d'un prosélytisme, tout à fait déplacé. Cependant, il se trouve que nous avons constaté des problèmes (et nous sommes loin d'être les seuls à les avoir constatés : ils sont *unanimement* dénoncés au quotidien) ; il se trouve que nous avons surtout constaté combien face à ces problèmes n'a été apportée aucune solution qui parût sérieusement efficace, ni à nos yeux, ni — c'est le plus grave — aux yeux des stagiaires eux-mêmes.

Face à cela, nous affirmons avoir des outils restés au fond de notre caisse à outils, ou sortis à dose homéopathiques ; nous revendiquons l'humilité, mais aussi la coopération et le sérieux des artisans : ces outils servent à d'autres dans des situations difficiles, douloureuses, nous souhaitons les transmettre à des artisans en train de découvrir ce métier si difficile de maître d'école.

On pourrait, c'est dans l'air du temps, parler sans difficulté « d'innovation » au sujet d'un tel dispositif : en effet, par rapport à ce qui existe actuellement, cette proposition est à tout le moins singulière. Mais nous préférons rappeler qu'une telle proposition d'aide aux futurs enseignants s'appuie sur une pédagogie qui existe depuis maintenant plus de quatre-vingts ans, et qui a constamment montré son efficacité quelles que soient les époques et leurs spécificités scolaires.

En tout cas, c'est tout de même une « expérience-pilote » que nous souhaitons réintroduire dans la formation enseignante en Picardie, qui est une terre historiquement importante dans le développement de l'École moderne et du mouvement des pédagogies nouvelles.

Colloque 2016 ISLRF, Catalogne

Méthodes, pratiques et raisons du bilinguisme immersif

(Appel à communication, rédigé par Pierre Johan Laffitte)

Ce colloque a pour origine un constat, et surtout sa méconnaissance quasi-totale au sein du champ éducatif français.

Ce constat est le suivant : il existe un réseau d'écoles bilingues immersives, dans les langues basque, bretonne, catalane, occitane et alsacienne ; ce réseau constitue depuis plusieurs décennies le mouvement le plus innovant en matière d'apprentissage plurilingue et pluriculturel ; depuis 1996, il est institutionnellement structuré au sein de l'Institut supérieur des langues de la République française, organisme unique à l'échelle de l'Europe regroupant cinq bilinguismes autour d'une finalité commune : l'enseignement des langues et des cultures.

On assiste aujourd'hui, en France, à un regain d'intérêt du « bilinguisme » et du « plurilinguisme », sans doute en grande partie dû aux travaux du Conseil de l'Europe ; nombre de maquettes institutionnelles de formation, de grands axes de programmes éducatifs et de domaine de recherche en font état, ou usage. On ne peut que se réjouir d'un tel intérêt pour cette dimension éducative si minorée, voire décriée en France depuis longtemps alors qu'elle fait l'objet de soins institutionnels et scientifiques des plus poussés dans nombre d'autres cultures éducatives de l'OCDE et plus généralement sur tous les continents.

On peut d'autant plus s'en réjouir que les mouvements rassemblés dans l'ISLRF pourraient espérer voir enfin reconnus, comme objets dignes d'étude, d'échange et de formation, leurs efforts, leurs expériences, la mise au point de leurs outils pratiques et théoriques.

Toutefois, cet enthousiasme doit être modéré.

Les notions de bilinguisme et (donc ?) de plurilinguisme ne sauraient se réduire à l'apprentissage de plusieurs langues, par des séances isolées, juxtaposées et homéopathiques, dans le cadre de programmes de l'école élémentaire déjà si saturés par ailleurs d'injonctions et de recommandations des plus diverses, et souvent contradictoires.

La notion d'immersion doit donc elle aussi être repensée avec la même exigence de sérieux. Sur cette notion commence à régner un certain désordre de la pensée (niveaux d'immersion très variés tous également labellisés). Plus graves, on constate certaines récupérations et même des détournements de sens qui entretiennent la confusion. Il nous semble urgent de clarifier le sens du mot « immersion » dans le domaine éducatif.

Dans la réalité, le label « immersion » recouvre des degrés d'immersion linguistique en réalité très divers, et parfois très douteux. Qu'en est-il, par exemple, de la réalité de l'*input* des élèves — ou des étudiants ? Comment se positionner, autre exemple, par rapport à la précocité de l'immersion ?

Enfin, s'agit-il de ne regarder que la question linguistique et culturelle, sans questionner le devenir des autres dimensions qui font de la classe un monde complexe, vivant et interdépendant ? Anthropologiquement autant que pédagogiquement, une telle réduction peut induire la ruine de tout projet éducatif bilingue immersif sérieux.

Il n'est pas question d'entrer dans la logique perverse qui consisterait à durcir les critères d'évaluation et de labellisation d'une telle notion, mais de savoir tout simplement sérieusement ce que recouvre une telle appellation. Un abord multidisciplinaire est nécessaire : de la part des sciences du langage (psycholinguistique, sociolinguistique, ethnolinguistique, *second language acquisition*, etc.) et des sciences de l'éducation (études disciplinaires, abords didactiques et abords pédagogiques). C'est à cet ensemble de disciplines que ce colloque ouvre ses portes.

Une profonde réflexion pédagogique, linguistique et anthropologique doit avoir lieu sur la place et la fonction des langues qui, d'objet d'apprentissage disciplinaires isolées, doivent advenir au rang de milieu linguistique communicationnel riche et d'objet de travail intellectuel, cognitif et sensible de la part des élèves et des enseignants, qui en sont les usagers véritables.

C'est à une telle tâche que nous invitons les personnes porteuses d'une recherche, d'une pratique, d'une interrogation autour des questions ici soulevées. Ce colloque aura donc pour souci d'ouvrir les communications autant à des enseignants du primaire et du secondaire qu'à des enseignants-chercheurs du champ académique.

Cet empan thématique, on le voit, s'ancre dans des questions précises, parce qu'urgentes, pour nos écoles, et pour l'éducation en général. Une telle conscience semble ne pas avoir progressé avec la même rapidité en France que dans d'autres pays, européens, mais aussi occidentaux, africains, asiatiques et sud-américains. Quelles en sont les raisons, tant institutionnelles, politiques, que culturelles, linguistiques ?

Une telle mise à la question ne se veut pas franco-centrée, et souhaite au contraire instaurer un dialogue avec les aires géographiques et culturelles où ces interrogations sont, depuis longtemps, porteuses de réponses théoriques, pratiques et politiques.

Une telle ouverture géographique ne saurait éviter de se conjuguer sur le plan épistémologique. Ainsi, autant les piliers scientifiques premiers de l'ISLRF sont d'ordre psycholinguistique et pédagogique, autant nous souhaitons ouvrir les portes de ce colloque à d'autres domaines, relevant des sciences du langage (sociolinguistique, ethnolinguistique, etc.), des sciences de l'éducation, et enfin des sciences humaines en général, de l'anthropologie et de la sociologie à la psychologie développementale et de la cognition.

À cette condition, sera-t-il peut-être possible de repenser, aussi, le concept de « nation ». Étant donné d'une part que, comme l'a compris par exemple plusieurs pays sud-américains au sujet de la revendication des langues indigènes, ce qui définit une nation, c'est une langue, et que parler de « langue régionale » n'est, dans le meilleur des cas, qu'une facilité de langage, voire de pensée — ruineuse dès lors qu'il s'agit d'arraisonner le réel à un tel schématisme. Étant donné, d'autre part, que si l'échelle nationale est importante à nombre d'égard, la dimension internationale est, dans les faits, l'échelle à laquelle ont toujours travaillé les classes et les mouvements éducatifs réunis dans l'ISLRF : nul bilinguisme qui ne soit en profondeur ouverture au multilinguisme ; nulle transmission culturelle qui ne soit aussi ouverture à d'autres paysages culturels.

Enfin, ce n'est pas seulement sur le plan des contenus de connaissance scientifique ou d'acquisition, que nous souhaitons ouvrir les débats, mais sur les méthodes.

Méthodes pédagogiques et d'apprentissage dans les écoles, bien sûr, mais également méthodes de recherche et d'établissement d'un savoir scientifique ayant le quotidien de nos classes pour « objet » : à quelles conditions, selon quelle éthique dans le rapport du chercheur à son terrain, et selon quelles distinctions entre un chercheur, un enseignant (et un élève…) ? De la maternelle jusqu'à l'université, qu'est-ce qu'un sujet chercheur, qui cherche à savoir, qui cherche à articuler un langage et un discours ?

De façon plus précise, plusieurs épistémologies peuvent se croiser, et parfois être dans un rapport de divergence, de complémentarité, voire de conflit : approche positiviste ou non, approche quantitative ou qualitative, statistique ou clinique, etc. De ce champ naissent des rapports de force. Ces rapports de force doivent devenir source de vie réelle dans le champ éducatif, et non lutte de pouvoir symbolique ou académique. C'est aussi à cela que ce colloque souhaite contribuer.

Une telle ouverture peut avoir de quoi surprendre qui ne connaît pas la réalité, théorique et pratique, des lieux éducatifs et culturels regroupés au sein de l'ISLRF. Les postulats et revendications de l'ISLRF peuvent également faire l'objet d'une remise en question argumentée. Ces lignes de tension, parfois de polémique, doivent pouvoir se dire, s'assumer, se donner à lire dans toutes leurs raisons.

Pour ces raisons, ce colloque se veut structuré autour de deux types d'interventions.

D'une part, il s'agit de donner la parole aux praticiens, et en particulier aux cohortes d'enseignants ayant produit des mémoires de recherche dans le cadre des quatre années fertiles du Mastère Meef-EBI (Métiers de l'éducation, de l'enseignement et de la formation — parcours Enseignement bilingue immersif), co-dirigé par l'Icress, de l'Université de Perpignan-Via Domitia, et l'ISLRF. Une telle production témoigne d'une richesse pratique et de son articulation en un discours académique qu'il faut à présent publiciser, ouvrir à d'autres regards, à d'autres analyses. Un champ d'une ampleur souvent insoupçonnée a été défriché, modélisé, établi, interprété, théorisé : quelles sont les perspectives, les limites et les fertilités d'un tel patrimoine ?

D'autre part, il s'agit donc de tenir compte, plus que jamais, de regards, lectures, interprétations et analyses provenant des horizons les plus variés, les plus « étrangers » à nos classes : chercheurs, spécialistes

d'autres domaines, etc. : par cette multiplicité de points de vue, toujours fertile, doit en permanence être relancée la réflexion théorique et pratique.

Enfin, et surtout, cette ouverture et ce croisement des regards doit avant tout être revendiquée « à usage interne » à l'ISLRF. Il nous semble capital de confirmer les liens entre les différentes écoles de notre réseau, et de favoriser à cet égard les regards croisés entre nos aires linguistiques. De tels travaux de comparaison seront à coup sûr tout à fait « fertilisants ». Aussi, nous ouvrons un atelier consacré à « la place des autres langues dans nos écoles » : autres langues au sein de notre réseau, mais aussi au-delà. Comment ces langues interviennent-elles, quelle est leur place ?

Ainsi, l'horizon d'un tel colloque, multiple et transdisciplinaire, peut-il aussi poursuivre une réflexion de fond, concernant la philosophie et la pratique de la formation enseignante, initiale et continue, dont on sait les carences actuelles en ce qui concerne le bilinguisme immersif.

Des textes libres à l'université

Analyse du discours des mémoires de recherche produits dans le cadre d'Aprene, dans le Master Meef-EBI[205]

Version provisoire.

Pèire Joan Laffitte[206]

Un parler ouvert ouvre un autre parler et le tire hors, comme faict le vin et l'amour.
Montaigne, *Essais*, III, 1 (« De l'utile et de l'honneste »)

Mesdames et messieurs, je prends la parole pour vous parler ici d'une expérience qui a été mise à mort, mais dont je ne suis pas sans espérer la renaissance, bien sûr… : le mastère Meef[207]-Enseignement bilingue immersif (EBI), accueilli par l'Institut franco-catalan transfrontalier (IFCT), de l'Université de Perpignan-Via Domitia, et tout particulièrement en son sein Joan Becat et Martina Camiade ; un mastère qui finalement a été officiellement codirigé par l'Institut supérieur des langues de la République française (ISLRF). En tout cas, je veux rendre ici un vif hommage aux acteurs enseignants et étudiants de ce mastère, dont j'ai été moi-même l'un des coresponsables de la branche occitane, et dans lequel nous avons travaillé de concert quatre années à la formation initiale. Je souhaite porter un premier regard sur ces années qui ont vu la production d'une trentaine de mémoires de recherche : un bilan, mais aussi une réflexion sur ce qui a rendu possible cette expérience aux réalisations riches, aux limites et fragilités souvent ponctuelles, mais pas toujours, et qu'il s'agit de (re-)penser collectivement.

Quelques faits

Notre trajet s'est « bouclé » au niveau mastère pour environ une trentaine de participants : trois ou quatre générations successives de stagiaires et d'étudiants ; la cohorte des formateurs d'Aprene dans leur quasi-intégralité ; mais également six enseignants hors des Calandretas : d'une part des collègues participant à la formation Aprene pour son volet de pédagogie institutionnelle, et d'autre part trois collègues des Bressolas, dont vous avez entendu ici l'exposé des travaux.

Je rappelle que cette formation s'est déroulée dans la tourmente qu'a connue la formation initiale en France depuis au moins huit ans[208]. Pourtant, contre toute attente, les principes coopératifs et de méthodes

[205] Table-ronde *Culture, langue et pédagogie*. Colloque ISLRF, 19 mars 2016, Perpignan

[206] Maître de conférences HDR en sciences du langage à l'Éspé d'Amiens — Équipe d'accueil « Sens, texte, informatique, histoire » (4509), École doctorale « Concepts et langages » (0433), Université de Paris-Sorbonne — Intervenant formateur à Aprene — Membre du conseil scientifique de l'ISLRF et d'Aprene — Coresponsable de la branche occitane du Master Meef-EBI en 2011-2013.

[207] Mastère des Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation. Il s'agit de la seule formation diplômante reconnue par l'Éducation nationale, et donc inévitable pour qui souhaite devenir fonctionnaire du Ministère.

[208] Le premier acte (qui donna le ton à tout le reste, où nous sommes encore) fut la réforme LMD ; ce n'est pas tant de sa technique, que du modèle idéologique éducatif, comptable et à terme marchand, dont elle s'est fait le cheval de Troie, que nous n'avons pas fini de ressentir les conséquences désorganisatrices et porteuses de lourdes entraves à la liberté pédagogique. À plusieurs reprises, nous avons dû refondre nos modes de formation initiale et de formateurs, en nous adaptant à des cadres administratifs et académiques présentant deux caractéristiques. La première est qu'ils sont toujours plus réducteurs de la latitude dont nous disposons pour organiser une entrée souple, efficace et éthique dans le métier. La seconde caractéristique est qu'ils sont toujours plus exigeants en termes de critères d'évaluation et de conformation à des contenus et des formats de transmission dont l'idéal reste le *container* du fret international pouvant *a priori* accueillir, transporter et livrer *n'importe quel* type de contenu,

naturelles, à la base de notre pédagogie dans les classes et dans la formation occitanes, ont pu être préservés et sont même sortis ravivés.

La formation s'est faite autour de stages durant les vacances, et il fallut mettre en place des outils, comme le portfolio électronique (Patrici Baccou en reparlera), adaptés à la responsabilité à temps complet de classes par les stagiaires, et l'éparpillement géographique de ces classes. Nos travaux étaient organisés selon les lois habituelles de la coopérative : ateliers, travaux en groupes, mais surtout lieux de paroles (conseil, quoi de neuf ?, bilan-météo, etc.) que justifièrent en particulier les conditions de travail parfois épuisantes et nécessitant de « mettre des mots sur les choses » : moments de crise, de remise en question discutés en conseil, avec éthique et surtout la volonté de trouver des solutions pour préserver le désir malgré une tension qui parfois en venait à éroder le sens de ce que nous faisions là. À nos propres yeux, il n'y avait qu'une alternative, à l'échelle collective ou personnelle : ou cela faisait du sens, et l'effort continuait ; ou cela n'en faisait pas et il en allait de la légitimité pédagogique d'Aprene, et ce au nom de ses propres valeurs.

Une aire de discours

Sur ce qui s'est passé, on pourrait adopter l'approche d'une analyse du discours, discours singuliers et discours du groupe. En effet, l'ensemble des mémoires produits constitue le *discours du groupe*, mais je ne désigne pas par là une simple somme d'énoncés indifférents les uns aux autres : ils sont aussi porteurs d'une éthique, que leur élaboration a fait naître et vivre, qu'ils partagent et qu'aux yeux de nos lecteurs, ils expriment. Cette éthique est celle de la pratique enseignante dans laquelle l'écriture de ces mémoires a comme « infusé » : pratique des écrivain(e)s dans leurs classes respectives, mais également dans le cadre de notre formation. Ainsi, cette analyse est inséparablement, aussi, l'analyse de la pratique formatrice qui l'a produite, construite de façon collégiale.

Cette formation et sa production ont formé ce qu'Olivier Francomme, autre coresponsable de la formation, nomme un « chercheur collectif », et dans lequel une totale liberté intellectuelle est laissée aux auteur(e)s. Il serait nécessaire d'analyser ce qui s'est passé dans cette aire de discours qui a permis à chacun d'accéder à l'écriture. En effet, s'il m'arrive ici de dire « nous », il faut préciser la valeur de ce pronom. Chaque auteur reste maître de sa parole et de son œuvre ; quant à moi, j'estime avoir aidé mes collègues à poser, à écrire, et sans doute à prendre conscience de leur propre valeur, rien de plus. Mais ce « nous », qui se donne à lire, ne doit pas apparaître que sous les traits d'une communauté finalement éclose, sous la forme de ces mémoires, au bout de trois années : ce « nous » a été là initialement, comme un pur possible, mais présent sous les pas de chaque personne qui a osé dire « je » et a signé de son nom propre. Le « nous » du chercheur collectif a été présent, fonction groupale de construction du savoir, sans lequel l'arabesque unique de chaque parole aurait sans doute pu s'écrire, certes, mais pas de la même façon, ni avec la certitude de se savoir toujours soutenue dans le doute — et souvent traversée, donc bouleversée et relancée, par ces autres paroles qui formaient cette aire commune de notre formation. Cette aire de discours n'a pas été que le réceptacle sans âme de productions isolées, ni l'amplificateur doctrinaire d'un corps unique de pensée (c'est souvent ce qui arrive, comme les deux faces d'une même pièce), mais une structure ouverte accueillant des désirs, soutenant leur mise à l'épreuve de l'écriture et de la pensée, fomentant des paroles.

La « constellation » de ces mémoires, plurielle, ouverte et potentiellement en expansion permanente (c'est ce que nous espérons en guise d'avenir, envers et contre tout…), constitue pour nous un outil d'analyse autant qu'une affirmation d'existence, un ensemble de thèses portées par des regards singuliers, autant que l'expression d'un *ethos* commun. Nous espérons montrer, à travers leur lecture, un champ de productions fidèles à nos choix pédagogiques dans les classes. C'est cela qui définit l'un des critères auxquels s'attache l'analyse praxique d'un discours : la pertinence d'un discours est inséparable de l'éthique

---

pourvu qu'il soit traçable, évaluable (monnayable), marchandise éducative sur un marché mondial fait de besoins toujours plus homogènes.

qui structure la praxis de laquelle il émerge et participe, et en dernier ressort, cette pertinence ne se vérifie qu'à ce seul critère : ce discours aide-t-il à redéployer le *sens* que prend, pour les praticien(ne)s, le fait d'exister et de travailler dans ce milieu ?

Posons donc la question : Outre peu d'abandons en cours de route, y a-t-il eu des échecs ? Il y a eu bien sûr des mémoires moins achevés que d'autres, d'autres franchement décevants (là aussi, peu) — ce qui n'a rien à voir avec la valeur de leurs auteurs en tant qu'enseignants.

Il y a eu des ratés dans l'organisation de stages, parfois trop chargés, parfois trop dilués, ou encore des séminaires eux-mêmes plus décevants que d'autres par rapport aux attentes de leur public. Il arriva à l'équipe organisatrice d'en prendre pour son grade, moi le premier : ce qui est bien la moindre des choses, si du moins on se réclame sérieusement d'une pédagogie coopérative, c'est-à-dire d'un principe démocratique véritable, et non d'une mascarade. Moyennant quoi, nous pouvons affirmer que nous ne nous sommes pas contentés de former *à* une pédagogie coopérative, mais *par* la pédagogie coopérative.

Praxis et recherche : une rencontre entre deux logiques

En fait, on le voit, c'est moins une appartenance disciplinaire qui définit notre discours, qu'une éthique, au sens fort du terme. L'écriture qui naît de cela s'en ressent.

Dans cette ambiance éthique et épistémologique, ce qui se met en place est une analyse inséparable du discours et de la praxis dans laquelle naît ce discours. C'est ce que j'ai proposé d'appeler une « analyse praxique du discours[209] ». Ce qui ici s'esquisse collectivement constitue un essai d'analyse praxique de notre propre discours, c'est-à-dire l'établissement de sa pertinence théorique et pratique au regard de sa fidélité éthique à ce dont il parle. La suite de cette partie détaillera ce que j'entends par une telle fidélité, dont la loi, somme toute, réside au fond d'un adage hérité du compagnonnage des Calandretas avec les groupes de pédagogie institutionnelle : « Ne rien dire que nous n'ayons fait ». Le tout étant alors de voir comment s'établit le lien entre le dire et le faire, ce lien devant être assumé par le sujet commun aux deux espaces d'existence et d'assertion, c'est-à-dire par l'enseignant, ou le groupe d'enseignants, lui-même, et non par un observateur extérieur supposé plus compétent à analyser. Une telle remarque, ainsi que le ton volontiers sarcastique de l'adage cité, ne doivent pas cacher la profondeur et le sérieux de ce qu'ils engagent, et c'est ce à quoi je souhaite maintenant en venir.

Il faut dire avant tout que ce sont cette épistémologie et cette éthique que nous avons eu la chance, assez rare, il faut le dire, de voir acceptée, et par endroits découverte, par nos collègues de l'UPVD. Je souhaite donc éclairer cet aspect, non des moindres, du cheminement que nous avons accompli tous ensemble.

Il nous a fallu organiser la rencontre entre nos deux aires de discours : la praxis pédagogique de nos classes et de notre formation, et le champ de la recherche universitaire. Les conditions pouvaient sembler a priori peu favorables : fragilisation généralisée de tous les acteurs de la formation, grande distance entre la logique académique et la pédagogique, etc.[210] Chacun de nous aurait pu se contenter de faire la moitié du

---

[209] J'ai présenté cette approche d'analyse du discours dans mon mémoire de synthèse d'HDR, *Sens et Praxis. Éléments pour une analyse praxique du discours* (non publié ; soutenance publique du 5 décembre 2015 en Sorbonne). J'ai tout d'abord développé ce type d'analyse autour des écrits de pédagogie institutionnelle (dans ma thèse de doctorat en sciences du langage, *Le Sens du précaire. Analyse praxique du discours de la pédagogie institutionnelle*, soutenue à l'Université de Paris-Sorbonne en 2003), mais également autour de la pensée, de la parole et de l'écriture du psychiatre Jean Oury (*Miettes psychiatriques*, à paraître aux Éditions d'Une), ainsi que dans le champ de la critique littéraire (« La critique et son objet. La disposition au sens d'un texte rabelaisien », *in* Thérèse Vân Dung-Le Flanchec, Isabelle Garnier, Véronique Montagne, Anne Réach-Ngô, Marie-Claire Thomine, Trung Tran, Nora Viet, éd., *« Paroles dégelées ». Propos de l'Atelier XVI^e siècle*, Paris, Classiques Garnier, « Études et essais sur la Renaissance », à paraître chez Classiques Garnier en 2016).

[210] Un tel chantier n'était pas aussi mince qu'il y parait d'un strict point de vue contractuel. Si l'on tente là encore de définir brièvement la tâche discursive qui s'imposait à nous, on pourrait la décrire ainsi : franchir, et réduire, une distance initiale trop grande pour définir une aire commune de dialogue véritable. Et pour cela, traduire pour autrui nos principes et codes de langage, tout en assimilant réciproquement ceux de nos interlocuteurs, et maîtriser

chemin, pour rencontrer l'autre sur quelques points contractuels d'accord minimum ; mais notre rencontre s'est révélée bien plus : le travail entre deux exigences qui n'ont rien cédé de leurs propres critériums sinon le nécessaire, et qui surtout ont eu l'intelligence de s'ouvrir à l'autre. Quant à la nature de cette ouverture, je pense au rôle qu'ont joué certains collègues en sciences de l'éducation et militants pédagogiques, Jany Gibert et Olivier Francomme entre autres, lesquels ont offert des conditions de possibilité et de confiance à cette traduction entre ces deux logiques. Ils ont fait saisir au public d'Aprene les plus sérieux des enjeux structurant la communauté scientifique, et symétriquement, ils ont aidé à instaurer des conditions de traduction fidèle et efficace du « monde des classes » pour une structure intellectuelle et professionnelle radicalement distincte, celle du « monde de la recherche ». Ce faisant, de tels passeurs ont permis à des écrits pédagogiques, et à leur objet spécifique, d'être découverts par un public qui n'est habituellement pas le leur ; et ce public a signifié, dès les premières soutenances en 2012, son très sérieux intérêt pour ce que recelaient ces mémoires. Cette rencontre s'est exprimée en un souhait tout à fait typique de l'idiosyncrasie universitaire : un encouragement répété à poursuivre en doctorat l'élaboration de thèses et d'enquêtes, particulièrement muries et prometteuses, dont étaient porteurs un certain nombre de nos manuscrits[211], aux yeux de leurs lecteurs académiques. Nos collègues ont eu l'ouverture intellectuelle et le courage institutionnel d'accueillir et de prendre en compte les résultats de nos travaux tant sur le terrain que de par les possibles scientifiques dont ils s'avéraient être les porteurs, ou à tout le moins les signes, les indices.

Tout cela semblera banal, et pourtant je voudrais préciser l'ampleur de la distance, épistémologique cette fois, que recouvrait l'apparence d'une simple différence « de culture »… Car s'il n'y avait eu que cette « livraison sous forme de mémoires », nous aurions pu ne faire qu'entrer dans un moule protocolaire au réductionnisme procédural, une rhétorique du mémoire de recherche qui au fond n'a pas besoin de beaucoup de singularité pour exister. Nous aurions intégré un genre de discours, avec sa régularité, qui est celle des sciences expérimentales[212], et qui pose un regard sur la réalité éducative que l'on peut globalement désigner, qu'il soit qualitatif ou quantitatif, comme positiviste. Or le rapport à l'expérience sur lequel se fonde le nôtre, de discours, est radicalement hétérogène au positivisme. Inspiré par la monographie d'écolier telle que l'a forgée le pédagogue Fernand Oury, notre idéal d'écriture se rapproche plutôt de l'essai, au sens de Montaigne, c'est-à-dire la traversée d'une expérience singulière ; en elle, le traitement par la parole personnelle et collective est impérieusement convoqué par une réalité qui survient telle un événement inattendu, et pour lequel précisément aucune loi préexistante ne fonctionne. L'esprit et le corps vivent ce passage par l'angoisse dont parle Georges Devereux[213], au contact d'une empirie vis-à-vis de laquelle le sujet ne peut nullement se tenir protocolairement protégé, en position de domination[214].

---

le tout en un discours finalement unifié — et ce, dans l'harmonisation des modalités de la formation, et surtout sous la forme de mémoires de recherche.

[211] Et je ne puis qu'être personnellement tout à fait en accord avec cette perspective que, en son temps, j'avais encouragé, avec Olivier Francomme, en proposant la création d'une école doctorale liée à la structure de l'ISLRF. Projet certes ambitieux à créer, qui ne rencontra pas une majorité d'oreilles attentives, bien que fort d'une accumulation primitive de matériaux et de réflexions de méthode ne demandant qu'à faire la preuve de leur *poiesis*.

[212] Méthodologie qui consiste à appliquer des hypothèses, des théories, sur des cas qui sont autant d'exemples à partir desquels tirer des conclusions à nouveau applicables, généralisables — c'est pourquoi je la désignerai ici comme une « logique du général », pour laquelle les objets étudiés ne sont que des cas particuliers entrant sous des lois dont l'important est de penser la généralité, leur valeur étant jugée à l'aune de la possibilité de les appliquer plus ou moins massivement ou finement.

[213] Contrairement à ce qu'on s'empresse souvent de retenir du titre fameux de Devereux, *De l'angoisse à la méthode*, il s'agit de demeurer dans un rapport à l'angoisse, hors duquel s'annule le champ du transfert (au sens psychanalytique), donc l'efficacité de l'interprétation des données. C'est ce qui fait la différence entre un champ épistémologique positiviste et le champ, précisément, reconnaissant la présence du sujet inconscient freudien. Le terme le plus approprié pour désigner ce point de proximité non destructrice de l'angoisse, est celui d' « embarras », que l'on doit à Lacan qui l'introduit dans son séminaire sur *L'Identification*, lorsqu'il commente l'œuvre de Freud *Inhibition, symptôme, angoisse*, et que Jean Oury définit comme « le point de l'angoisse articulée, seul lieu où du concept peut s'élaborer ». Ce point d'embarras pourrait désigner l'instance énonciatrice qui, tel un idéal du moi,

Ce contact peut partir d'un imprévu dans le quotidien, presque rien parfois, mais un rien dont l'organisation de la classe doit bien tenir compte. Ce peut aussi être plus fondamental : dans un texte libre d'enfant, ou dans des lieux de parole tout aussi libres, comme un Quoi de neuf ?, la parole qui sort est souvent en provenance directe de la vie intime, souvent inconsciente, totalement incalculable. Il serait réducteur ensuite de ne regarder cette parole que par le prisme de sa réutilisation dans une visée didactique, afin de s'entraîner à un type de discours particulier (débat, exposé, etc.). Cette singularité irréductible du sujet, c'est à partir d'elle que se structurent les enseignements des classes coopératives — et non l'inverse ! Dire que la classe se structure à partir du contingent et de l'imprévisible, cela semblera un paradoxe, si on s'imagine qu'une structure est quelque chose de fermé et de rigide. Pourtant, dans un Quoi de neuf ? par exemple, la classe s'ouvre à ce qu'apportent les enfants. Ce sont de tels lieux d'accueil qui font le vif de sa structure (de son « institutionnalisation »), et non les « cases » prédéfinies auxquelles souvent on réduit ces lieux de parole ou d'écriture libres, case dans lesquelles faire rentrer chacune des paroles ou productions des enfants. C'est cela qu'on appelle les « méthodes naturelles » : l'organisation des apprentissages à partir de la réalité de ce que font, vivent, pensent et ressentent les enfants. Et bien sûr, sur le plan non plus seulement des apprentissages, mais de la vie du groupe et de chaque enfant, l'expérience incalculable, c'est ce qu'apporte une existence véritable : ce qu'en psychanalyse on désigne comme le champ du désir, de l'angoisse, du fantasme, et qui déterminent les processus d'identifications, de projections et autres phénomènes de groupe qui sont l'un des leviers majeurs de tout processus éducatif — pour la bonne raison que c'est avec cette part-là, invisible parce que souvent ignorée, que se joue le rapport de l'enfant au grandissement et aux apprentissages. Ainsi, on peut affirmer que c'est à partir du hasard, du désir, des faits, que se construit toute pédagogie qui se prétend institutionnelle ou coopérative. Dans une classe, on vit, et ce qui vit n'est pas qu'élève, encore moins « apprenant », cet idéal proprement *délirant* des didacticiens : dans la classe, avant tout, il y a des sujets, des êtres… vivants.

On le comprend, une telle pédagogie ne peut se livrer en « recettes » générales : un cours magistral sur la pédagogie institutionnelle est un non-sens, laquelle ne « s'applique pas », mais se pratique, s'expérimente et se remet en question en permanence, et ce, seulement si le sujet de l'enseignant le désire. Bref, on ne « prouve » pas la pédagogie institutionnelle par un quelconque protocole : ses outils (les lieux de parole, les équipes de travail, les ceintures de comportement, la monnaie intérieure, etc.), on les met à l'épreuve, mais la seule évaluation sérieuse dont ils puissent faire l'objet ne peut se faire que dans la singularité d'*une* situation et d'un temps imprévisible, car c'est seulement dans le parcours de chaque enfant, qu'on verra ce qui a vraiment joué à tel moment, à telle occasion, dans son trajet et surtout en tenant compte de son rythme[215] : sur fond de techniques éducatives certes fortement charpentées, s'est tissé le rapport intime,

---

oriente toute la tentative d'élaboration monographique et plus largement praxique, de laquelle, sur ce point, nous nous sentons les héritiers, à la différence de plusieurs autres lieux de formation, pourtant proches par d'autres aspects.

[214] Position de domination protectrice qu'il est tentant, et parfois rentable, d'adopter dans le champ des sciences humaines, et de l'éducation en particulier. Une telle posture peut se retrouver par exemple dans le cas d'une analyse quantitative et statistique : réduite à un camembert, une population d'enfants ou d'enseignants ne sont plus autant vecteurs d'angoisse que lorsqu'on se tient à même la réalité complexe de la classe… Les ethnologues connaissent bien l'inutilité, en matière anthropologique, de se réfugier derrière certaines objectivités qui ne sont que des refoulements d'une angoisse qui, tôt ou tard, finit toujours par revenir — sous des formes cette fois beaucoup moins médiatisées, et beaucoup plus dommageables sur le plan épistémologique, mais surtout dans la réalité concrète, c'est-à-dire *violente*. Cette violence s'appelle « passage à l'acte » dans la réalité, et « coup de force interprétatif » dans la (pseudo-)analyse. Il est vrai que les chercheurs ayant eu recours à une telle hyper-rationalisation ont généralement abandonné depuis longtemps le terrain, dont ils auront entre temps prétendu livrer la loi ou la vérité, sans en assumer les conséquences contre-transférentielles, ou tout simplement pratiques. De la « gratuité scolastique », comme dirait Bourdieu, et de son rapport aux praxis…

[215] La notion de rythme, là encore, ne doit pas être entendue dans son sens purement mesurable, soit sous sa forme chrono-biologique (cette approche a fait l'objet du mémoire de Marion Gourié, *Les Rythmes scolaires*, 2013, http://aprene.org/node/2612), soit réduite à la dimension d'une cadence, pouvant encore faire l'objet d'une gestion.

fantasmatique et transférentiel, de tel enfant avec tel outil de travail, tel langage proposé par la classe, tel objet d'investissement et, donc, d'apprentissage. Et c'est cela qui fait la singularité du champ épistémologique de la pédagogie institutionnelle : un champ proche de la clinique, et dont rend compte mieux qu'aucun autre discours la monographie, à la fois narrative et analytique, et qui est selon l'expression de Jacques Lacan « sans doute le seul langage possible en pédagogie ».

Le rapport d'un tel discours pédagogique à l'expérience, surtout, se distingue des « exemples particuliers » par son aspect radicalement singulier, et je veux revenir sur ce terme : ce qui est singulier, c'est ce qui ne se rapporte à aucune loi établie, déjà là en situation, et qui pourtant est porteur de sa propre loi — cette loi non encore inscrite dans la situation, il s'agit donc de l'amener à se dire et, parce que maillée dans le tissu du champ éducatif, d'y pouvoir alors jouer son rôle de déclencheur. Cela implique donc de laisser a priori au sujet toute la liberté possible dans cet acte d'énonciation. Et de façon « homothétique » dans le genre d'écriture de la monographie, c'est dans la communication et le partage d'un tel savoir pédagogique avec le lectorat, que cette singularité vient se donner à ressentir : le lecteur d'une monographie ou d'un livre de pédagogie institutionnelle est singulièrement pris dans une lecture double, celle d'une transmission concrète d'outils, entre praticiens, et celle d'une identification intime à la situation décrite, à la dimension subjective — pas seulement à l'adulte enseignant, mais à tel enfant, à tel parent, etc., c'est-à-dire au sujet. Ces deux dimensions de lecture, transmission concrète et dimension subjective, sont indissociables : tout praticien sait qu'il n'est de meilleur outil que celui qu'on se fait à sa main, et que pour cela, il est toujours irremplaçable de s'être fait « passer » ledit outil par une autre main, une autre constellation singulière d'existence et d'expérience.

Or le sujet n'est pas un individu, c'est avant tout une dimension ; combien de gens peuvent être physiquement présents dans un endroit et pourtant « être ailleurs » : le sujet est absent. Rendre présent le sujet de l'enfant dans son travail scolaire, c'est la tâche primordiale de toute pédagogie. (Inutile de préciser qu'il en va de même pour l'exigence d'une pédagogie dans le cadre de notre formation.) De façon plus large, disons que dans une monographie, au travers du filtre de l'histoire qu'elle nous raconte, est rendue la présence d'acteurs ; mais en dessous, surtout, il y a des dimensions : de l'éthique, du sujet, du collectif, et ce sont ces dimensions actives qui ont une fonction efficace.

Ce n'est pas par coquetterie que nous défendons cette hétérogénéité du discours issu de la praxis pédagogique vis-à-vis des exigences des sciences expérimentales : c'est parce que cela nous est imposé par notre objet. Nous ne prétendons bien sûr pas être parfaitement arrivés à honorer une telle fidélité, mais celle-ci n'en a pas moins conservé dans notre travail la fonction de repère symbolique permanent[216].

Et c'est cette fidélité que nos collègues perpignanais ont reconnue et traduite dans la valeur qui a cours dans le monde académique : par-delà la différence profonde de logique, une reconnaissance de la valeur scientifique de ce que nous disons, et surtout de ce que nous faisons.

La constellation des mémoires[217]. Trajets à travers le matérialisme scolaire

J'en viens donc maintenant à ce que nous avons fait, c'est-à-dire au contenu de ces mémoires.

Le rythme, tel que nous en parlons en pédagogie, correspond plus au rythme dont parlent Jean Oury, Henri Maldiney et d'autres, philosophes ou psychiatres : il désigne une dimension profonde de l'être, définissant en lui ce qu'il y a de plus singulier, de plus incalculable a priori selon des rationalités générales. C'est un tel rythme qui guide le pas de chaque sujet, enfant ou adulte, dans le monde de la classe ou de la formation enseignante (initiale ou continue) ; et c'est selon ce rythme que l'on entre dans les outils notionnels et pratiques de la pédagogie. D'où l'importance, dans ce champ, des monographies, où la présence subjective des enfants reste au cœur décisif de ce qui est analysé.

[216] Par « point de repère symbolique », j'entends à peu près l'équivalent de ce qu'en psychanalyse on appelle l'Idéal du moi.

[217] La liste exacte des titres des mémoires soutenus entre 2011 et 2014 est accessible à l'adresse suivante : http://aprene.org/sites/default/files/user_1/liste_masters.pdf.

Certains mémoires ont questionné des méthodes didactiques et éducatives ; d'autres, des dimensions proprement pédagogiques, celles qui permettent de tenir compte de cette singularité des enfants et de construire à partir d'elle un groupe vivant, avec sa culture propre, qui ne soit ni un amas d'affects plus ou moins débordants ou contenus et manipulés, ni une addition de processus cognitifs supposés défaits de toute problématique désirante (on le verra lors de la table-ronde) ; certains, enfin, décrivent des questions d'organisation et de mise en place de la vie associative et culturelle propre aux Calandretas.

Parmi les questions didactiques, je compte d'une part les questions proprement linguistiques (dont nos amis catalans Cecilia Caralt[218], Erola Millego et Francesc Franquesa[219]), la présentation de *Familhas de lengas* (Xavi Ferré[220]), mais aussi un sérieux questionnement de la précocité dans le bilinguisme immersif (Marie-Pierre Vernières[221]), ou encore l'apprentissage des langues vivantes dans un collège occitan immersif (Delfina Furnari[222]), les interférences lexicales entre les langues et la création sémantique (Carolina Simon[223]) ; d'autre part, ont été abordées les méthodes naturelles d'apprentissage de la lecture et de l'écriture (journal scolaire, texte libre, albums, correspondance) (Valeria Adgé[224], Mirelha Dedieu[225], Irena Pradal[226]) et l'éducation artistique (Magali Comby[227]), jusqu'à l'enseignement de l'histoire (Felip Joulié[228]), en passant par l'intégration des nouvelles technologies au collège (Patrick Albert[229]) ; nous pouvons rajouter des réflexions portant sur des objets d'enseignement, en particulier autour de la revue *Lo Cobreto* (Pèire Raimond[230]).

Je n'insiste pas sur cet aspect, dont on peut se faire une idée avec la table-ronde que nous avons organisée autour des rapports entre langue, culture et didactique.

Quant aux questions propres aux Calandretas, elles ont concerné par exemple les conditions de création d'une école (Sophie Vialade[231]), mais aussi la place de la famille et son accueil par la pédagogue dans sa classe (Ania Fraisse Pla[232]), mais également la question du rapport entre la pédagogie dans les classes et la

---

[218] Cecilia Caralt, « Adquisició d'una L2 en group. Factors influents par l'ùs, la motivació i la qualitat de la llengua. Estudi longitudinal en una classe maternal multinivell », mémoire soutenu en juillet 2014.

[219] Erola Millego, Francesc Franquesa, « Les interferències lingüístiques del francès al català a las escoles la Bressola », mémoire soutenu en septembre 2014.

[220] Xavier Ferré, « Familhas de lengas. L'occitan, piejadís institucional de l'esvelh al multilingüisme », mémoire soutenu en septembre 2012, http://aprene.org/node/2624.

[221]

[222]

[223] Caroline Simon, « Les créations lexicales chez l'enfant bilingue à Calandreta », mémoire soutenu en septembre 2013.

[224] Valeria Adgé, mémoire soutenu en septembre 2014.

[225] Mirelha Dedieu, « Un apròchi didactic e pedagogic a l'entorn de la creacion d'albums del tèxte liure e de la correspondéncia dins una classa de Calandreta al cicle II », mémoire soutenu en septembre 2012. Ce mémoire est désormais présenté dans l'écrit commun de M. Dedieu et I. Pradal, « Una pedagogia de l'escrich e de la paraula », http://aprene.org/node/2627.

[226] Irena Pradal, La correspondéncia escolara : d'una tecnica Freinet a una institucion de classa », mémoire soutenu en septembre 2012. Ce mémoire est désormais présenté dans l'écrit commun de M. Dedieu et I. Pradal, « Una pedagogia de l'escrich e de la paraula », http://aprene.org/node/2627.

[227] Magali Comby, mémoire soutenu en septembre 2014.

[228] Felip Joulié, « La creacion d'un esplech d'aprentissatge de l'istòria dins l'encastre d'una didactica de l'istòria a Calandreta », mémoire soutenu en septembre 2014, http://aprene.org/node/2629.

[229] Patric Albert, « Les TICE et le Web 2.0 au collège Calandreta Leon Còrdas. Quelle place et quel rôle sont attribués aux TICE et particulièrement aux Wikis technologie du Web 2.0 dans le projet pédagogique spécifique du collège Calandreta ? », mémoire soutenu en septembre 2012, http://aprene.org/node/2618.

[230] Pèire Raimond,

[231] Sofia Vialade, « Dubertura e espeliment d'una escòla Calandreta. De l'escòla associativa a la classa cooperativa », mémoire soutenu en septembre 2013, http://aprene.org/node/2617.

[232] Ania Fraisse Pla, « Mitan familial e aprendissatge de la lenga occitana », mémoire soutenu en juillet 2012, http://aprene.org/node/2613.

fidélité de la formation enseignante à cette éthique (Patrici Baccou[233]), ou enfin la dimension politique du processus associatif (Joan Francès Albert[234]). Ces textes sont entrés, non seulement dans la complexité, mais dans la complication, de notre réalité. J'entends par là qu'elles ont éclairé les données familiales, sociales, politiques et économiques : autant de faits imposés, et sur lesquels l'enseignant(e) n'a pas forcément prise, tout en devant bien, dans le travail de la classe, agir sur les effets parfois pathogènes qu'elles engendre et rejaillissent sur l'enfant et sur le groupe, voire sur l'adulte. Par ailleurs, la nature politique propre à une tâche associative intègre la communauté parentale et l'engagement militant dans l'existence de toute école bilingue immersive. C'est à la fois la condition sine qua non pour que vive et survive une telle expérience en position de monolinguisme hégémonique ; une richesse en termes de tissu de vie dans lequel l'école peut tisser sa dynamique propre ; mais c'est aussi l'occasion de mélanges, de collages ou d'interférences entre différents plans relationnels qui peuvent avoir de graves conséquences affectives, voire politiques et même juridiques.

C'est pourquoi nous retrouvons les enjeux proprement pédagogiques, comme curseurs éthiques entre ces deux pôles que sont la dimension technique des méthodes d'apprentissage et la dimension de la réalité linguistique et sociale des données parascolaires. Les travaux qui ont abordé ces questions ont porté soit sur des outils et des institutions (la monnaie intérieure, le conseil et le cahier-journal, etc. : Valeria Védère[235], Sofia Vialade[236]), mais également sur des enjeux à mi-chemin entre psychologie et pédagogie (la notion de rythme (Marion Gourié[237]), le mutisme sélectif (Cristela Rubiela[238] et Anais Blanc[239])), ainsi que sur l'organisation de groupes de parole dans des moments d'EPS en collège (Emilia Fourcade[240]), ou des dimensions importantes (le jeu, non seulement comme objet d'apprentissage, mais comme concept pédagogique) (Francina Pujol[241])) ; enfin, des monographies ont été présentées, intégrées dans une réflexion autour de cette forme d'écriture et de théorie (Corina Lhéritier[242], Richard Lopez[243], Isabelle Robin[244]).

Je précise que la monographie a beau être présente comme repère dans nombre de nos mémoires, cela ne signifie pas que nous nous étions donné pour but d'écrire des monographies à proprement parler : un tel travail d'élaboration, tel que nous l'entendons avec nos collègues des groupes de pédagogie institutionnelle, exige d'autres relations, un travail de groupe sur un temps plus long et plus régulier que la seule période de formation initiale[245], dans d'autres lieux pédagogiques ; toutefois, certains mémoires n'en constituent pas

---

[233] Patrici Baccou, « Sortir de la classa De la classa-passejada de Celestin Freinet a la formacion pedagogica dels mèstres de las Calandretas », mémoire soutenu en juillet 2012, http://aprene.org/node/2620.

[234] Joan Francès Albert,

[235] Valeria Védère, « La monnaie au sein de la classe : une hérésie ou une évidence ? », mémoire soutenu en juillet 2013.

[236] Vialade, *op. cit.*

[237] Gourié, *op. cit.*

[238] Cristela Rubiela

[239] Anais Blanc,

[240] Emilia Fourcade,

[241] Francina Pujol, L'enfant entre corps et parole : un citoyen en devenir. En quoi l'enfant fait-il ses premiers pas de citoyen à travers le conseil de coopérative et les jeux traditionnels et sportifs ? », mémoire soutenu en septembre 2013, http://aprene.org/node/2641.

[242] Corina Lhéritier, « La monographie d'écolier : un langage *pour* la pédagogie institutionnelle ? », mémoire soutenu en juillet 2012, http://aprene.org/node/2611.

[243] Richard Lopez, « La fonction d'accueil. Mise en œuvre dans une classe TFPI vue au travers d'une monographie », mémoire soutenu en septembre 2013, http://aprene.org/node/2640.

[244] Isabelle Robin, « L'entrée dans la Loi en classe de Toute Petite Section - Petite Section. Comment poser des limites qui structurent à l'âge de l'opposition ? », mémoire soutenu en juillet 2013, http://aprene.org/node/2619.

[245] Et ce, même si, il faut le rappeler, la formation initiale d'Aprene dure trois ans, au lieu des deux années de Mastère.

moins des pans très avancés d'une telle élaboration[246], ou symétriquement, des questionnements plus larges sur le genre monographique et ses enjeux, réflexions qui n'auraient pas leur place dans une monographie proprement dite[247].

Un terme emprunté à C. Freinet pourrait rassembler une telle amplitude thématique : celui de « matérialisme scolaire ». Freinet insistait sur l'ouverture de la classe dans son contexte social proche, ainsi que sur les techniques d'apprentissages et l'organisation coopérative de la vie collective. À la suite de François Tosquelles puis de Fernand Oury, nous rajoutons à ce matérialisme une autre dimension : la production d'une existence de groupe et individuelle où l'on reconnaît le rôle du fantasme inconscient de chaque sujet, enfant et adulte, et les effets de cette dimension sur les phénomènes de groupe[248].

Une modélisation prudente, précaire, polyphonique

Ce tableau polymorphe, lisible en partie sur le site d'Aprene, repère quelques points cardinaux de l'aventure des Calandretas : sont ainsi questionnés tous les âges (des petites sections à la formation), tous les champs (du macrosocial au microsocial, du psychique au corporel, du cognitif au sémiotique), et tous les modes d'action (théorique et pratique, associatif et éducatif, économique et politique). Ces aspects sont inséparables dans la réalité du « monde Calandreta », et c'est en conservant ce regard en « focalisation interne », que nous avons décidé d'écrire. Nous avons tenté de modéliser notre propre complexité pédagogique qui, dans leurs contextes sociaux, associatifs et familiaux, donne à nos classes leurs conditions de possibilité pratiques, psychologiques, théoriques, politiques, et rend possibles leurs effets éducatifs,

[246] Certaines histoires d'enfants présentes dans nos mémoires ont ensuite connu le destin d'un travail monographique à proprement parler, et de publication dans des revues pédagogiques ou de présentation en public en tant que tel. je pense en particulier aux travaux de Corina Lhéritier et de Richard Lopez, précédemment cités.

[247] En fait, la différence ici ne réside pas dans la quantité de temps, ni même dans la qualité de l'élaboration, dont bénéficie une monographie « traditionnelle » : la différence est symbolique, et engage le statut des deux lieux dont je parle ici, d'un côté la formation universitaire évaluatrice, et de l'autre un groupe de travail radicalement défait de toute hiérarchie : une parité et une liberté totales dans l'écriture vis-à-vis de toute évaluation règnent dans les groupes tels que les « chamPIgnons », groupes de travail réguliers durant lesquels, régionalement, de petits groupes d'enseignants se retrouvent sur leur temps de repos pour « perlaborer » leur métier. Il faut s'entendre sur les mots, et prendre au sérieux ceux qu'on décide d'employer. On n'est pas auteur à moitié, pas plus qu'on n'est maître à moitié. Un maître ne s'autorise que de lui-même — c'est la définition que donne du philosophe Alain Badiou, lui-même philosophe : en praticien, il définit la maîtrise dans l'aire de sa propre praxis ; nous faisons de même, en précisant cependant une chose : un maître ne s'autorise que de lui-même *et* de celles et ceux dans le compagnonnage desquels il œuvre à toujours plus articuler le sens, l'éthique et la pertinence de sa praxis. Ce qui, de fait, introduit une distance de nature entre la praxis pédagogique et la situation inévitablement évaluative de la formation enseignante initiale. Cela n'empêche pas les points de rencontre, le travail sous-jacent de chaque aire par la proximité des enjeux de sa voisine ; toutefois, nous estimons impossible de faire comme si cette distance n'existait pas. C'est ce qui nous fait maintenir, contrairement à d'autres collègues et compagnons pédagogiques, la différence de principe entre ce que nous considérons comme le genre monographique dans toute la complexité dont il est porteur dans son circuit d'écriture et de lecture réelles, praticiennes, et son utilisation dans le cadre, politiquement crucial, mais restreint de droit, de la formation enseignante. Cela ne signifie pas que certains écrits seraient « moins bons » que d'autres au nom d'une telle distinction, mais que les fonctions qui y opèrent ne le font pas à même régime, voire s'atténuent beaucoup selon le lieu, et donc l'éthique, où s'inscrit le travail d'élaboration monographique.

[248] Ce que nous appelons « matérialisme », c'est donc deux choses : le matérialisme scolaire dont parlait Freinet, et qui recoupe les différentes techniques d'apprentissage et d'organisation coopérative de la vie du groupe ; mais aussi ce que, à la suite du psychiatre catalan François Tosquelles, il faut appeler le « matérialisme fantasmatique » : sans le tissage du fantasme singulier des praticiens, enfants comme adulte, dans la réalité de la classe, cette dernière ne deviendra jamais un milieu de langage, au sens anthropologique et profond du terme, c'est-à-dire un milieu symbolique et culturel (comme nous y reviendrons lors de la prochaine table-ronde), et restera une usine à connaissances, ne visant que l'application et la suradaptation à des normes sociales décidées parfois en dépit de tout sens de ce que sont et l'humain, et l'enfance.

culturels, cognitifs, mais aussi thérapeutiques. Ce modèle s'énonce dans chacun de ces mémoires mais aussi dans les rapports qu'il entretient avec tous les autres : une « constellation » dont la profondeur de champ propose une vision multifocale, avec des variations d'échelle, de perspective, et de souci.

Il était important de modéliser la complexité propre notre réalité, avant de découper cette dernière en « tranches de savoir » comme dirait Henri Michaux, et donc de dissoudre ce qui en forme la complexité. Une telle accumulation de tranches auraient pourtant constitué autant d'occasions de recherches plus pointues et circonscrites : ce n'est pas la même nature d'exactitude que nous visions. Il est des nœuds dans la réalité dont, à vouloir en isoler les différents fils, on ne saisit pas tant la logique qu'on la fait purement et simplement disparaître.

C'est pourquoi il convenait avant tout, selon nous, de conserver une homogénéité entre l'éthique qui a concouru à la naissance de nos classes, et celle de nos écritures. Et cela, aucune classification ne peut l'enrégimenter, même celle que je viens de présenter. Un nombre non-négligeable de mémoires, seulement « pratiques » ou en apparence, ont tenu à mettre l'accent sur l'intégration des outils et des techniques dans cette complexité de la vie des enfants et du groupe. Au lieu de n'être qu'une présentation d'outils avec un mode d'emploi illustré de quelques cas-types, ce qui a compté pour leur auteur a été de témoigner de l'appropriation intime de cet outil, donc de ses tâtonnements, qui mettent sa valeur dans son exacte perspective. Cette perspective tient ensemble un même tableau, et permet de comprendre comment, concrètement, la même pédagogie, le même *sens du précaire* emporte la vie des classes et la formation, telle que Felip Hammel puis Patrici Baccou, et nos autres collègues, administratifs autant qu'enseignants, qui la font vivre (et survivre) depuis vingt ans. Je pense par exemple à cette notion, en apparence si simple, de « sortir de la classe[249] », qui s'est affirmée dans le trajet de Patrici Baccou, depuis l'aventure des premières classes Calandretas jusqu'à la formation qu'il dirige à Aprene.

Mais ce souci de « se risquer » n'est pas réservé à une époque plus ou moins mythique des « fondateurs » : il peut toujours faire de chacune et de chacun un pionnier, comme Sofia Vialade[250], qui a tenu à présenter ensemble, en un même manuscrit, la fondation d'une école Calandreta et le récit de sa première année de classe. La naissance de son groupe-classe s'y lit au travers de ce qui s'est écrit dans le cahier du conseil de coopérative, humble outil pédagogique qui a pourtant permis que s'inscrivent, et donc deviennent efficaces, bien des décisions fines qui ont joué dans le rapport de chaque enfant et de l'adulte à ce milieu en train d'émerger. Le regard de l'auteure a tenu ensemble la logique sociale présidant à l'instauration d'une école, et la logique interne à ce monde en train de se construire. Dans ce mémoire, c'est une autre stratégie de discours qui a été adoptée, affichant le contraste entre les différentes logiques de la naissance administrative de l'école et de la naissance du groupe-classe, logique restreinte, mais plus subtile : l'auteure transmet là à la fois la concomitance et l'éloignement de ces deux logiques ; et cela du point de vue subjectif le plus engagé, et souvent le plus exposé à la fragilité et au doute : celui de l'enseignante. Dans ces travaux, nous assistons à la construction d'une aventure collective socialement viable, mais surtout ce grâce à quoi la valeur singulière de la classe ou de la formation n'en reste pas moins primordiale et souveraine, une fois son aire émergée dans le champ social. La classe devient elle-même un champ singulier : son sort administratif a beau dépendre des lois du champ éducatif et politique, l'organisation de la classe est irréductible à l'application de méthodes pensées en amont, « pour elle », c'est-à-dire sans que ses sujets aient leur mot à dire. La classe et la formation sont un groupe-sujet, pas un groupe assujetti[251].

Précaire certes, insuffisante sur bien des points cela va de soi, cette modélisation collective appelle à être reprise, réélaborée, ré-énoncée — mais ignorer la nécessité d'en avoir dû passer d'abord par elle, pour produire directement des mémoires à l'allure plus « scientifique », plus « sérieuse », n'eût précisément pas été sérieux à nos yeux. Ce fut, et c'est, notre façon de prendre nos lecteurs au sérieux : dire ce que nous faisons, sans doute de façon imparfaite, et non pas dire ce que les autres font, ou ne font pas, ou jamais

[249] Baccou, *op. cit.*

[250] Vialade, *op. cit.*

[251] Je reprends ici une distinction bien utile, jadis apportée par Félix Guattari, dans *Psychanalyse et Transversalité*, Paris, François Maspéro, « Textes à l'appui », 1972.

assez bien, ou devraient faire, en restant tranquillement sur le bord, si possible en surplomb, à diagnostiquer les mains propres et inactives, quand ce n'est pas pointeuses du doigt…

D'une ouverture à d'autres paroles

Bien sûr, cette continuité éthique entre le faire et le dire portait en elle un risque de partialité. Notre vision adopte une focalisation interne : les auteurs appartiennent à la constellation qu'ils décrivent et modélisent. Comment lutter contre l'entropie de l'entre-soi ? Cela, il n'y avait pour nous ni à le nier, ni à croire qu'on pouvait l'éliminer par une illusoire objectivité (hormis dans le cas de certains objets d'étude, proprement objectivables) : il a fallu l'assumer, et surtout lui opposer un contrepoids. L'ouverture a été ce contrepoids.

Ouverture à quoi ? Aux différentes communautés ayant légitimité à questionner nos assertions : communauté associative des familles et collègues qui font vivre nos écoles ; les groupes de pédagogie institutionnelle au sein desquels se travaillent les réalités de nos classes, en bouleversement permanent ; les autres réseaux de l'ISLRF ; mais aussi le monde social et politique qui agit en permanence dans l'existence administrative, plus précaire que jamais, de nos écoles ; et enfin, la communauté scientifique, académique et au-delà. Vis-à-vis de ces différentes communautés, nous avons cherché à proposer une valeur d'échange qui permette un commerce équitable — pas une uniformisation. Un taux qui permette de traduire la valeur produite dans le monde des praxis, mais sans supposer inévitable de céder immédiatement aux seuls chercheurs académiques ou d'organisations d'expertise nationales ou internationales la responsabilité d'établir à notre place cette valeur qui nous signifie.

Cette ouverture est là au départ de notre propre organisation : c'est sur elle que fonctionne toute organisation coopérative véritable — aucun chantier ne le montrera mieux que l'évaluation, dont parlera P. Baccou juste après ma communication. Toutefois, elle a pris deux formes supplémentaires, qui, elles, mériteraient d'être généralisées. En effet, nous sommes particulièrement heureux, et fiers, d'avoir accueilli d'une part trois de nos collègues de l'école publique, qui ont apporté à la formation d'Aprene leur savoir pédagogique. Et d'autre part, nos trois collègues des Bressolas déjà cités : ce qui, sauf erreur, a constitué la toute première expérience d'ouverture entre des composantes de l'ISLRF au niveau de cette formation et, surtout, entre nos cultures linguistiques et pédagogiques.

Je ne saurais trop insister sur notre désir de voir une telle coopération se généraliser, chance que devrait pouvoir saisir tout enseignant du réseau de l'ISLRF, et même au-delà en fait. Ce que nous avons immédiatement perçu dans ce partage de nos expériences, dans ces regards croisés, c'est la possibilité d'une étude comparée de nos pratiques, de nos différences, complémentarités et points de fragilité, etc. Et là encore, selon la même éthique que j'ai décrite : entre pairs, absolument pas dans le but de nous « objectiver » les uns les autres, c'est-à-dire avant tout de nous désubjectiviser : nos différentes écoles doivent conserver leurs singularités, les laisser travailler par le regard des autres sans cesser de les revendiquer, se les donner à voir les unes aux autres sans avoir l'impression de se faire inspecter comme des souris de laboratoire ou des chiens de faïence. De quoi tresser un réseau d'échanges, et dessiner une véritable aire de discours partagé.

Nous appelons de nos vœux cette relance de notre aire de discours, pour une nouvelle vague d'études sur la réalité des Calandretas, mais aussi sur les rapports que son aventure entretient avec d'autres : avec les autres écoles et instituts de l'ISLRF ; mais également avec d'autres écoles multilingues de par le monde[252], d'autres écoles coopératives[253], et d'autres aires épistémologiques ou cliniques[254].

---

[252] Un projet avec la Bolivie fut à deux doigts de se réaliser, avec le collège expérimental multilingue du Kurmi Wasi, d'Achocalla, dans la banlieue rurale de La Paz.

[253] Ces écoles ou classes isolées sont déjà, et depuis longtemps, des correspondantes bien connues des classes calandretas et de leurs enseignants. Mais en ce qui concerne le proche, nous allons bientôt, avec Patrici Baccou, présenter la praxis des Calandretas aux enseignants et chercheurs rassemblés autour des premières écoles Freinet en Chine. La rencontre aura lieu à Hangzhou en mai 2016, lors du premier Symposium du China Cooperative

Corollaire à ces vœux, questionner les conditions dans lesquelles nos travaux peuvent s'intégrer à d'autres recherches, exogènes : comme source documentaire devant à son tour être analysée, mais dans une démarche de co-construction du savoir, ce qui reconduit, malgré le changement d'échelle que constitue la communauté scientifique par rapport à notre praxis de formation, la même alliance qui définit notre aire de discours entre souci épistémologique et éthique.

Voilà. Quant à nous, nous espérons avoir créé l'accumulation primitive d'une matière échangeable, et sous une forme elle-même échangeable. Que des différences parfois sensibles d'estimation se fassent jour lors du passage entre nos différents champs, c'est tout à fait prévisible ; que des réévaluations à la baisse naissent de telles rencontres, nous avons été tout à fait prêts à l'entendre, et surtout à en tenir compte quand cela pouvait nous aider à améliorer nos dispositifs. Mais à la condition qu'un tel échange respecte une éthique minimale : celle d'un vrai dialogue, et pas celle d'un jugement, d'une parole ne laissant aucune place à sa propre mise en question par une nécessaire dialectisation avec les logiques praxiques.

Je peux dire combien nous appréhendions une telle réévaluation à la baisse[255] ; mais à notre très heureuse surprise, c'est dans l'ensemble une belle réévaluation à la hausse du taux de change de notre valeur sur le cours dit « scientifique » de la recherche que nous ont signifiée nos collègues de l'IFCT. Aussi, si nous connaissions déjà les points de fragilité de notre formation, nous avons grâce à leur regard mesuré la relativité de ces fragilités.

L'ISLRF et les Calandretas encore plus, savent combien la précarité peut être tout à la fois le signe d'une grande complexité et d'une grande richesse humaine, mais aussi, hélas, une très grande faiblesse sur le plan de la survie sociale… Et la valeur dont nous avons voulu que nos mémoires soient les porteurs, c'est aussi ceci : donner à voir ce que si peu de gens pensent à venir regarder… Voir les classes, mais aussi ce qui est écrit autour d'elles, et surtout à partir d'elles : telles sont les preuves, au statut politique autant qu'éthique et théorique, que nous pouvons donner en faveur de la pertinence de notre discours. Et ce sont ces preuves que, présentées par nous avec tous les doutes quant à leur force de persuasion, le regard extérieur de nos collègues perpignanais nous ont fait le contre-don de les estimer comme recevables. De quoi dire, face à un certain nombre de logiques mortifères, après Miguel de Unamuno : *Venceréis, pero no convenceréis.*

Ainsi, avec cette aventure placée sous le signe permanent de l'ouverture, furent réunies, imparfaitement certes, mais concrètement, les conditions d'un gain tout à fait majeur, et prometteur : une formation structurée autour de pédagogies coopératives diverses, dont l'accueil institutionnel s'est parlé et agi dans une ambiance occitane, faite d'humour et d'accueil, de *paratge*. Dans une langue enracinée dans un

---

Research Centre for Modern School, intitulé : « The cooperative birth of a collective researcher Freinet pedagogy and educational materialism ».

[254] En effet, nous appelons toujours plus à ce que soit au moins laissée tranquille notre liberté *réelle* d'ouverture, c'est-à-dire à toute expérience qui nous paraît être source d'enrichissement et d'analyse, par-delà le compartimentage abrasif dans lequel la hiérarchie de l'Éducation nationale tend, dans des cas de plus en plus fréquents, enfermer la liberté pédagogique. Combien d'enseignants, par exemple, autour surtout de Corina Lhéritier et de ses amies de la Calandreta de Nîmes, se régénèrent chaque année à la rencontre avec les éducateurs, cliniciens et infirmiers de psychothérapie institutionnelle, lors des Journées Saint-Alban ou celles de La Borde ? Brancher notre champ sur une telle clinique, si proche de nos pratiques, est dans la logique naturelle de l'ouverture, du « sortir de la classe ». Combien nos amies doivent désormais la justifier pied à pied, via des critères évaluatifs orthonormés, et aux antipodes de leur éthique, voilà qui est plus que dommage :s c'est dommageable car c'est à coup de telles hégémonies comptables sans aucune pensée pour les articuler avec une pertinence réelle, qu'on tue le désir des praticiens, ceux-là même au nom desquels on justifie ces politiques qui n'ont rien d'éducatives, et ne sont plus que de la gestion de stocks humains et de soldes épiciers.

[255] Cette appréhension ne sera pas pour surprendre qui connaît les occitans de mes amis, qui, je l'ai souvent remarqué, développent très, trop souvent, un complexe d'infériorité. Allez savoir pourquoi… Après tout, en matière de complexes, il y a peut-être pire, et à tout prendre, celui-là les protège de certaines inélégances. C'est sans doute aussi pour cela que je les aime.

profond arrière-pays, mais profondément ouvert au multilinguisme, *soutenance incluse* — et je me dois d'insister sur ce point, le tout dernier. Car qu'avons-nous établi, finalement, comme principe de fonctionnement ? Non pas *tous* parler la même langue, mais pouvoir nous entendre[256]. L'accès à la parole commence toujours par savoir entendre.

Ici, je voudrais revenir à un adage qui vient du compagnonnage des Calandretas avec la pédagogie institutionnelle. René Laffitte, le pédagogue qui permit la rencontre entre ces deux mondes pédagogiques, a dit un jour à ses amis occitans : « Une école occitane qui tient vraiment compte de la pédagogie institutionnelle n'est pas une école bilingue, mais une école trilingue, dans laquelle se parlent la langue occitane, la langue française, mais aussi, et avant tout, la langue du sujet. En oubliant cette troisième langue, on n'apprend pas au sujet à *parler* en occitan, mais à *se taire* en occitan. » Ce vademecum, qui rappelle à l'art de savoir entendre cette « langue[257] » en-deçà des mots, qui vient de la plus intime pénombre en chacun de nous, n'a pas fini, je l'espère, d'accompagner l'aventure calandrine comme un permanent rappel à l' « intranquillité » pédagogique. Or dans la rencontre que nous avons faite avec le monde universitaire tel qu'il nous a accueilli en Catalogne, nous avons été accueillis avec ces langues qui fondent la singularité de notre aventure : les enseignants occitans ont pu écrire en occitan sur des sujets éducatifs qui vont bien au-delà de la seule identité culturelle et linguistique — ce qui je crois est en soi une première dans les sciences de l'éducation ; les auteur(e)s ont défendu leurs écrits en occitan, devant un jury qui leur a répondu en catalan (ou en français pour les allophones comme moi !). Et si elles, et ils, ont pu être entendu(e)s dans cette langue que presque partout ailleurs on tient pour invisible[258], ce faisant, c'est le sujet en chacun(e) d'entre les occitan(e)s qui a ainsi pu prendre la parole, parce qu'il, ou elle, se sentait entendu(e), et donc reconnu(e) comme un être de paroles, au lieu de taire encore une fois son accent propre, à force de voir ignorer l'onde juste sur laquelle résonnent notre expérience, ce qu'elle a d'intime et de pourtant partageable.

POST-SCRIPTUM. PRÉCISIONS SUR *AIRE DE DISCOURS*, *RHIZOME* ET *RÉSEAU*

Je souhaite revenir sur la notion d' « aire de discours » : plus précisément, cette aire forme un « agencement collectif d'énonciation », concept que Gilles Deleuze et Félix Guattari ont forgé pour définir un groupe pratique vivant, désirant et producteur de pensées, d'actions et de rapports humains riches[259].

---

[256] Cela semble avoir surpris beaucoup de gens. Je me souviens pourtant que le tout premier jour où les Paissels ajudaires (les tuteurs et maîtres formateurs d'Aprene) m'accueillirent dans leurs séminaires de formation, se posa la question de savoir s'ils devaient parler français en ma présence. Ce à quoi je leur répondis : « Je comprends peu l'occitan, mais suffisamment pour essayer au moins de suivre : je suis dans le bain et je verrai bien. » À la fin de la journée, je ne parlais pas plus occitan, mais j'avais suivi l'ensemble des discussions, j'étais entré dans le détail des situations, toujours de façon parcellaire et imparfaite pour ce qui est de la signification des mots, mais somme toute avec une exactitude dans le sens. Je ne parlais pas occitan, mais « j'étais parlé » occitan, accueilli dans ce milieu où l'occitan est langage : vécu premier d'accueil, qui m'a fait depuis développer cette idée selon laquelle, dans cette ambiance singulière, l'occitan n'est plus seulement une langue plus ou moins dominante ou dominée, et encore moins une langue disciplinairement apprise, mais une institution du groupe qui en rend plus humains, plus libres et plus unis les sujets qui le composent. (*Calandretas, 30 ans de creacions pedagogicas*, Montpellier, La Poesia.)

[257] Le terme de « langue » est ici inapproprié, et bien sûr, tenait au jeu de mot de René Laffitte. La pertinence de ce trait n'en est pas moins exacte, si on comprend que ce à quoi faisait ici allusion le pédagogue, ce n'est autre chose que le concept de *lalangue*, forgé par Jacques Lacan précisément pour comprendre comment la parole la plus intime et inconsciente, désirante, dépend de toute la « fabrique du dire » (Jean Oury) et vient se tisser dans les usages les plus quotidiens de la langue, à travers les échanges et leur ambiance, c'est-à-dire des discours.

[258] Corinne et moi.

[259] On trouvera essentiellement ces thèses inaugurées en 1971 dans *L'Anti-Œdipe*, puis mûries et portée à leur incandescence philosophique en 1981 dans *Mille Plateaux*, les deux ouvrages formant l'ensemble sur-titré *Capitalisme et Schizophrénie* (Paris, Éditions de Minuit, « Philosophie »).

Si je convoque ici le concept de Deleuze et Guattari, c'est parce qu'il pense ensemble la dimension sémiotique et pratique de tout groupe, dans une exacte concordance avec les précédentes approches que j'ai proposées, lors du précédent colloque ISLRF[260], de la praxis pédagogique et linguistique des Calandretas et de leur formation. Mais c'est aussi, et peut-être avant tout, parce qu'il est né en s'inspirant directement d'une pratique réelle : celle de la psychothérapie institutionnelle et de la pédagogie institutionnelle, c'est-à-dire très exactement ce à quoi les Calandretas s'efforcent de demeurer fidèles.

Or ce concept d'*agencement collectif d'énonciation* est corrélé à un autre terme, celui de *rhizome*, qui désigne un modèle de déploiement du réel comme de tels agencements entre différentes présences désirantes et langagières, sans obéir à une logique arborescente ou intégratrice : une conception du réel (humain, mais au-delà), qui rejette les causalités ensemblistes, macrosociales, hiérarchiques et autres, et tentent de saisir au contraire ce que Deleuze avait appelé antérieurement la « logique du sens », et que Guattari, lui, avait analysé comme des phénomènes de « transversalité », c'est-à-dire précisément des phénomènes observés dans les milieux travaillés par « l'analyse institutionnelle » de Tosquelles et Oury, les deux autres fondateurs de la psychothérapie institutionnelle. Rappelons que par « institution », il faut entendre ce qui fait qu'un groupe fonde sa propre loi, dont il est reste maître, loi symbolique qui l'aide à exister, à « persévérer dans son être », en l'occurrence à être toujours plus un milieu éducatif, milieu de langage aidant les sujets à grandir, à exister en leur nom propre, étayés par la culture et la langue de leur groupe.

Le modèle du rhizome a connu un succès médiatique tel qu'on s'en sert pour désigner, un peu trop rapidement, toute construction en réseau. En ce qui nous concerne, parler d'un rhizome au sujet de la structure de l'ISLRF me semble, tel quel, inadapté : il s'agit certes d'un réseau, mais construit socialement et administrativement, portée par une convergence de convictions, d'intérêts et de méthodes pratiques, selon une logique associative somme toute très cadrée et fondée sur une communauté idéologique (du moins dans le champ restreint de la défense de certaines valeurs qui, à nos yeux, sont fondatrices). Est-ce dire pour autant qu'aucune logique rhizomique n'est à l'œuvre dans, ou entre, des points de ce réseau ? Je ne le pense pas, et ce pour deux raisons.

La première raison est un constat. Ces points faisant rhizome ne sont pas fixables d'avance, ni calculables : ils n'existent que dans l'organisation concrète à partir de ce qui émerge dans le vif du quotidien, dans l'ouverture des lois à la rencontre fulgurante et contingente de l'inattendu, qui gît dans le hasard des jours ou les profondeurs des existences, et qui vient à s'inscrire dans la vie collective, la forçant à défiger en permanence ses habitudes de pensée et d'agir. Ces situations concrètes ne changent de qualité d'existence (de « régime d'existence »), elles ne deviennent de véritables moments coopératifs, que si elles sont habitées par le désir des sujets qui y co-opèrent. Bref, il n'y a qualité rhizomique d'existence dans notre milieu qu'à la seule condition de repérer si y sont à l'œuvre des phénomènes d'institutionnalisation, de transversalité aux phénomènes verticaux (hiérarchiques) ou horizontaux (spontanéistes) dont sont souvent composées les réalités microsociales de nos classes et de nos associations. C'est au repérage permanent de tels phénomènes que une bonne part de nos écrits et communications proprement pédagogiques se sont consacrées dans une partie des mémoires, mais également lors des colloques ISLRF, et ailleurs (je pense en particulier aux interventions de Corina Lhéritier et moi-même[261]). En un sens, la présente communication pose la question : la formation Aprene correspond-elle à un tel fonctionnement, est-elle un « agencement collectif d'énonciation » ? L'ouverture qu'elle promeut entre les désirs praticiens,

---

[260] Cf. « Défiger le signe linguistique Passage et parole ou : la fonction du sens à travers le système intégratif de la langue », Colloque international *Immersion, pédagogie et nouvelles technologies*, Institut supérieur des langues de la République française, Grande-Motte, avril 2013, http://aprene.org/node/2734.

[261] Dans le colloque *Les Minorités invisibles*, colloque de sociolinguistique organisé par l'Université de Montpellier. Cf. « Deux régimes d'invisibilité. Une certaine invisibilité, seule condition possible pour une communauté humaine », Colloque international de sociolinguistique *Les minorités invisibles : diversité et complexité (ethno)sociolinguistiques*, Université Paul Valéry-Montpellier 3. 28-29 novembre 2013, édité par K. D. Léonard, *Les minorités invisibles : diversité et complexité (ethno)sociolinguistiques*, Michel Houdiard Éditeur, p.40-52.

les paroles et les actes ? Obéit-elle vraiment à une éthique du rhizome ? Mérite-t-elle de se dire fidèle à son idéal pédagogique de la coopérative, ou non ? Ma réponse, on l'a vu, n'a rien d'un satisfecit ou d'une condamnation, elle n'est que la fixation temporaire, et locale, d'une analyse permanente. À la rigueur, la valeur permanence de sa validité n'est due qu'à la seule et triste raison que nous parlons d'une expérience achevée, donc morte, de notre travail.

La seconde raison de mon optimisme est, précisément, ce point sur lequel j'ai insisté en conclusion : à savoir l'importance du principe d'ouverture, dont nous n'avons pas seulement fait un étendard idéologique, mais que nous avons tenté d'ériger en principe d'organisation concrète, vis-à-vis de nos collègues des Bressolas et de l'école publique. Si une telle qualité de travail entre pairs, une véritable immanence praticienne, arrive à s'institutionnaliser dans le cadre de nos formations, et si la qualité scientifique des manuscrits produits est en conséquence, alors, oui, nous pourrons dire qu'il y a du rhizome dans l'ISLRF. Pour l'instant, dans l'actualité de ce que nous avons fait, et non dans la généralité de ce que nous souhaiterions faire, nous pouvons dire qu'il y a eu une telle qualité d'agencement, et que notre formation a fonctionné à régime *praxique*. Ce qui n'est pas rien.

Langue, culture et didactique à Calandreta

Quelques propositions occitanes d'articulation entre ces enjeux majeurs pour le bilinguisme immersif[262]

Version provisoire sans le diaporama accompagnant les présentations, et sans les quelques ajouts survenus durant la présentation.

Table ronde organisée par Pèire Joan Laffitte[263]. Intervenants : Mirelha Dedieu, Irena Pradal, Magali Comby, Patrici Baccou, Felip Joulié, Peire Raimond.

INTRODUCTION

Nous avons proposé cette table-ronde autour des rapports entre langue, culture et didactique, parce que l'expérience immersive se fonde sur une approche psycholinguistique, mais elle implique une autre immersion, celle de la langue, ici l'occitan, dans les autres « disciplines » scolaires — et ce, bien sûr, afin de permettre l'immersion réciproque desdites disciplines dans le bain de langue occitane. Dans la conférence introductive, on a eu un aperçu de cette immersion réciproque en ce qui concerne les mathématiques. Nous souhaitons continuer cette réflexion à travers plusieurs situations, évoquées par quelques mémoires de recherche écrits dans le cadre d'Aprene, dans le Mastère Meef-EBI. Plus particulièrement, nous avons souhaité diriger notre réflexion vers cette question : qu'est-ce qu'une culture ? Et de la didactique, vous verrez que nous en viendrons évidemment, et bien vite, à la pédagogie. Et tout cela va nous faire varier nos points de vue.

Par « culture », on entend généralement un patrimoine que l'école a pour fonction de transmettre : un ensemble de valeurs, de savoirs et de savoir-faire ; par cette transmission, les enfants intègrent ces valeurs, et s'intègrent eux-mêmes à la société. La langue fait partie de la culture, et toute langue est porteuse d'une culture. On peut dire alors que pour nos écoles bilingues, le poids de la culture à transmettre est double : il y a la culture scolaire de la République, et il y a la culture occitane, la culture dont est porteuse la langue occitane. En un sens, cette première acception de la culture en fait une matière didactique comme les autres, à la rigueur un peu plus transversale que les autres domaines d'apprentissage, au point même que finalement elle englobe toutes les disciplines : les mathématiques, les sciences de la nature, appartiennent *aussi* à la culture, au même titre que les arts et la littérature, que tout écolier doit intégrer.

Mais la culture n'est pas que cet objet qu'un mandat social impose à l'école depuis l'extérieur, par l'entremise des programmes, officiels ou autres. La culture, si on la regarde d'un autre point de vue, intérieur à la classe, c'est avant tout *autre chose*, dont on ne tient généralement jamais compte quand il s'agit de l'école : c'est la culture du groupe-classe lui-même, le signe qu'il est en vie. Si une classe existe vraiment, si elle est un milieu de langage, au sens anthropologique, c'est-à-dire un milieu structuré par la loi symbolique, où l'on tient compte de la singularité intime de

[262] Table-ronde *Culture, langue et pédagogie*. Colloque ISLRF, 19 mars 2016, Perpignan.

[263] *Maître de conférences HDR en sciences du langage à l'Espé d'Amiens ; Équipe d'accueil « Sens, texte, informatique, histoire » (4509), École doctorale « Concepts et langages » (0433), Université de Paris-Sorbonne ; Intervenant formateur à Aprene ;Membre du conseil scientifique de l'ISLRF et d'Aprene ; Coresponsable de la branche occitane du Master Meef-EBI en 2011-2013*

chaque enfant (de son désir inconscient comme disent les psychanalystes), alors on observe des phénomènes profonds de deux ordres : premièrement l'adhésion des enfants à l'univers imaginaire et symbolique de la classe : phénomènes de croyance et d'identification ; et deuxièmement une puissance créatrice, s'exprimant à travers des œuvres (linguistiques, artistiques, etc.), mais aussi à travers des comportements, des décisions, des actions, etc. : des phénomènes artistiques et politiques témoignant d'une *poiesis*. Cette puissance concerne autant chaque personne que le groupe lui-même.

À nos yeux, c'est avant tout cela, la culture : ce que développe tout groupe véritablement vivant, et pas une situation socialement imposée de reproduction (ce qui a priori est le contrat de départ de toute situation scolaire). La culture d'un groupe signe sa singularité, fondée sur l'adhésion profonde de chacun de ses sujets, enfant comme adulte, à ce milieu qui, en se déployant, aide chacun d'eux à vivre et exprimer sa propre singularité personnelle, donc à grandir et à devenir toujours plus humain. Des monographies et d'autres études témoignent de ce que les classes coopératives développent une telle vie culturelle. En leur sein, que devient alors la culture, dans sa première acception de « patrimoine », objet d'un enseignement (inter-)disciplinaire ? C'est ce que nous allons tenter de montrer à travers les cas suivants.

Pèire Raimond — « L'intérêt pédagogique de l'utilisation en classe Calandreta d'une revue littéraire et félibrige du Cantal, *Lo Cobreto* (1895-1939) »

En l'absence de l'auteur, Pierre Johan Laffitte se charge de cette présentation.

Je commencerai par évoquer le travail de Pèire Raimond, « L'intérêt pédagogique de l'utilisation en classe Calandreta d'une revue littéraire et félibrige du Cantal, *Lo Cobreto* (1895-1939) ». Ce travail nous plonge au cœur de l'enjeu patrimonial. L'auteur s'est d'abord proposé d'établir le corpus de *Lo Cobreto* sur plusieurs années (début du XXe siècle). Dans un premier temps, l'auteur a dialogué avec le Cirdoc afin de tenir compte des exigences proprement patrimoniales. Le but fut d'établir des critères d'établissement éditorial, afin de réfléchir autour de ce cas précis sur les conditions de collaboration entre une équipe patrimoniale, bibliothécaire et muséale, et le travail d'une population scolaire : deux communautés aux besoins différents, et devant s'articuler. Quel outil devait être créé pour être manipulable par des enfants, afin de leur transmettre ce patrimoine historique et linguistique, culturel au sens le plus large du terme ? En effet, *Lo Cobreto* constitue une porte d'entrée privilégiée dans la langue et la culture occitanes, d'un point de vue à la fois typologique (variations dialectales et autres), historique (réalité sociale et artistique) et éducatif (comment passer de l'objet d'apprentissage à l'outil d'expression ?).

C'est ce qui a permis à P. Raimond d'élaborer ensuite un outillage didactique permettant son exploitation à travers la diversité des situations d'apprentissage, et la mise en valeur du patrimoine occitan. De ce travail la langue ressort autant comme objet d'enseignement que comme le vecteur, non seulement d'un savoir patrimonial, mais de sa réactualisation, de son questionnement par les enfants. Même si ce dernier aspect reste encore à approfondir, on peut en voir le point de perspective : la langue est le milieu par excellence où ressentir une contemporanéité, une familiarité, bref une connivence qui, selon Michel de Certeau, est la tâche première de l'historien.

Felip Joulié — « La création d'un outil d'apprentissage de l'histoire dans le cadre d'une didactique de l'histoire à Calandreta »

Le second cas concerne l'enseignement de l'histoire et je vais passer la parole à Felip Joulié, dont le manuscrit a rendu compte de « La création d'un outil d'apprentissage de l'histoire dans le cadre d'une didactique de l'histoire à Calandreta ». Ce travail pose lui encore la question de la culture, mais dans un sens encore plus concret : comment l'enseignement d'une telle « matière », ici dans sa dimension historique, peut-elle s'ancrer localement, et s'articuler avec d'autres techniques de la classe ?

La vie se décloisonne et aspire les autres apprentissages dans l'ouverture qui s'établit avec l'arrière-pays, et sa langue. Felip a mis au point un outil cohérent, mais pas fermé, expérimenté, mais que chaque enseignant et chaque classe, occitanophones ou non, peuvent « faire à leur main », loin des solutions préconçues et hors-sol qui dominent une offre didactique « clé en main », souvent injonctive vis-à-vis de ceux qui l'appliquent au lieu de la pratiquer, et donc de la cabosser.

[Suit la présentation par Felip Joulié — cf. document pdf consultable sur demande ou sur la version présentée sur le site www.aprene.org.]

Mirelha Dedieu et Irena Pradal — « Une pédagogie de l'écrit et de la parole »

Je passe à présent la parole à Mireille Dedieu et Irène Pradal, dont les deux manuscrits forment un recueil intitulé « Una pedagogia de l'escrich et de la paraula ». Elles questionnent l'entrée des enfants dans la production et l'échange écrits et oraux, en particulier à travers les albums, le texte-libre et la correspondance. Elles analysent comment naît une culture propre aux groupes (classe, école, groupes de correspondants, etc.), et comment la langue occitane, porteuse vive de ces discours, en ressort d'autant plus vivante.

[Le texte suivant a été rédigé en collaboration entre mes deux collègues et moi-même.]

Notre travail présente quelques techniques d'apprentissages de la langue écrite et s'articule autour d'une réflexion basée sur notre pratique, inspirée des méthodes naturelles de Célestin Freinet. Nous allons sommairement décrire les trois techniques suivantes: la création d'album, l'écriture de textes libres et la correspondance scolaire.

Nous avons à cœur, à l'aide de ces techniques, de faire de nos classes des lieux qui permettent de construire une culture.

Cette culture se définit par deux choses : le fait de pouvoir « dire le monde » (le comprendre, l'interpréter), et de permettre une ouverture (sur le monde, et sur d'autres patrimoines culturels).

Mais avant tout, la culture, c'est un fonctionnement collectif de la vie du groupe. En effet, le psychiatre Jean Oury définit le collectif comme un cadre qui va organiser ce qui se passe, où libertés, responsabilités, échanges vont pouvoir s'exercer : La singularité de chacun va pouvoir s'épanouir. Et au cœur de toute culture, c'est cela qui nous importe : que chaque enfant ne soit pas le récepteur passif d'un contenu, mais soit l'un des créateurs d'une culture commune.

Création d'albums

Dans la classe nous créons plusieurs albums dans l'année. Le thème et la structure de chaque album ne sont pas prédéfinis en fonction d'un programme ou de progressions disciplinaires, ils sont inspirés des besoins et désirs de la classe. Bien évidemment le travail d'écriture met en œuvre les compétences scolaires: mais surtout, il leur donne du sens.

La création d'album, de par son dispositif pédagogique, offre une entrée dans la classe; le travail d'écriture et d'illustration permet à chacun de s'y inscrire, notamment pour ceux qui n'osent pas encore s'exprimer dans les lieux de parole ou à travers le texte libre. L'album est un espace collectif où la coopération et la singularité du sujet se croisent. Par ailleurs le simple fait de devenir auteur modifie le rapport à l'écrit, le rapport aux autres et à soi-même: l'album est l'œuvre de la classe, et permet à l'enfant qui y participe d'entrer dans le groupe, de s'y inscrire.

Mais l'album, comme discours global, fait appel à plusieurs langages, pas seulement la langue. Le texte est intimement lié à l'illustration. L'illustration ne se limite pas à mettre en valeur le travail écrit: elle est un langage plastique visuel porteur de sens. Au-delà, d'autres langages sont souvent convoqués: les autres matières visuelles (plastiques, voire vidéos), mais aussi le son, le corps. Cette multitude de langages n'est donc pas seulement linguistique, elle est sémiotique.

Avec Le dessin conté, prémices du texte libre…

Nous entrons encore plus dans le rapport intime de l'enfant à la vie culturelle du groupe.

Comment s'organise cette activité ?

Chacun représente par un dessin une histoire imaginaire ou réelle, et l'illustration sert de tremplin à l'écriture.

Une fois le dessin achevé, chacun écrit son texte en s'aidant des outils mis à disposition pour écrire (affichage, répertoire, aide-mémoire...).

Tant que l'enfant n'est pas autonome en écriture, le texte est dicté à l'adulte.

Temps 1 Écriture

Dans l'emploi du temps de la classe, un créneau hebdomadaire est destiné à ce moment d'écriture libre. La régularité dans le temps est importante, elle ancre l'acte d'écriture, lui donne un rythme, et permet de progresser : plus on écrit plus on est en capacité d'écrire.

Temps 2 Présentation et choix

Ensuite, ceux qui le souhaitent présentent leur texte, chaque présentation est suivie d'un temps d'échange. À la fin de la séance un vote est organisé pour choisir un texte.

Temps 3: Mise au point, socialisation et publication

Le texte choisi sera mis au point collectivement, il servira de support pour l'apprentissage de la lecture, de la grammaire, conjugaison...

Une phrase extraite du texte dite « phrase-clé » sera affichée dans la classe. Pour chaque texte nous créons une illustration collective.

Le texte et l'illustration sont publiés dans le journal de classe.

Ici encore l'illustration et le texte créent un discours unifié, complexe.

Quelle est la valeur propre de l'écriture libre, qu'elle passe par le dessin ou la langue ? Nous citerons ici deux de nos amis.
Brigitte Vicario écrit à propos du texte libre : « Le texte libre est un outil pédagogique complet et spécifique. Tout en apprenant à lire et à écrire, parce qu'il est libre, chaque texte est un précipité tangible et momentané de l'existence de tel enfant dans la classe. L'auteur souvent à son insu, y inscrit l'agencement intime de son univers ».
René Laffitte, quant à lui, écrit : « 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 » : ici, c'est la socialisation de la valeur intime de la parole de chaque enfant qui est permise, et visée : c'est irréductible à un « entraînement à écrire correctement », tâche purement didactique.

Avec la **Correspondance scolaire…**
…nous ne sommes plus dans la seule fabrique de la culture, mais dans son échange, sa diffusion : c'est la dimension indispensable d'ouverture. La culture de classe n'est pas figée, elle s'ouvre dans ses sources. Comme avec le journal, elle se rend publique en se diffusant dans d'autres classes. Elle est une porte permettant l'ouverture de nos classes et de leur culture. *Co-respondre*, c'est *répondre avec*, c'est-à-dire entrer en lien avec l'Autre. Dans la plupart des cas cet Autre sera d'abord inconnu. Mais peu à peu il se révèlera et il permettra de nous connaître mieux nous-mêmes.
La correspondance fait partie des techniques que Célestin Freinet a développé dans ses classes avec cette volonté de mettre les enfants acteurs dans leurs apprentissages.

Cette correspondance scolaire peut prendre plusieurs formes :
- collective : c'est une réalisation où tous les acteurs de la classe jouent un rôle pour mettre au point la lettre : travail en équipe, concertation, rédaction, mise en commun et écriture vont aboutir à « notre » réponse.
- individuelle : tout au long de l'année, deux enfants vont s'écrire régulièrement. Les paires s'établissent en fonction des sensibilités de chacun. La correspondance individuelle permet à l'enfant de s'affirmer, indépendant et responsable.
Bien sûr, il faut qu'il y ait avant tout le désir des maîtres eux-mêmes d'ouvrir les portes de leur classe, de partager leurs travaux et projets respectifs, bref leur « intimité », et faire de leur classe un tremplin d'ouverture au monde, un milieu ouvert. Il faut ne pas avoir peur d'accueillir et d'écouter la parole de l'autre.
Mais au fond, n'est-ce pas déjà cela qui se fait quand on accueille la parole de chaque enfant, lors du Quoi de neuf ? ou en écoutant un texte libre ? L'ouverture à l'autre, fondation de toute culture, se révèle ainsi au cœur du quotidien, pas seulement aux frontières de notre classe. La culture est un « fait social total », comme dit Durkheim : l'adulte est lui aussi totalement intégré dans son existence.

La grande majorité de nos correspondances se font entre classes de Calandreta : la langue utilisée est donc l'occitan. Cela socialise la langue au dehors de l'école, ce qui n'est pas toujours évident dans certains endroits où la situation de diglossie laisse une part minime aux locuteurs occitans.

La correspondance permet un travail important sur la langue et ses catégories, qui viennent naturellement se mettre en œuvre.
Certains échanges ont lieu avec des écoles francophones ou des classes immersives comme la Bressola ou Diwan. La langue utilisée est alors le français mais des échanges, des réflexions, des apprentissages mutuels se feront autour des différents systèmes linguistiques et culturels lors de la rédaction des lettres. Cela embraye alors avec notre outil « Familhas de lengas ».
Mais dans tous les cas, l'occitan demeure la langue-pivot, car c'est à travers lui que la classe parle. Et au cœur de la vie du groupe, c'est le langage commun par où circule la culture : il aide à la faire vivre, elle vit à travers lui. Au sens fort du terme, l'occitan est une institution de nos classes : il cesse d'être l'objet figé d'un patrimoine extérieur, antérieur, transmis. Et quand nous correspondons, ce n'est pas seulement de l'écrit qui est échangé mais un don véritable et réel du vécu de chaque classe, de sa culture, de sa langue.

L'écriture, sous ses différentes formes, dont nous venons de rappeler quelques-unes des principales, vient témoigner de ce qu'il y a une vraie vie dans le groupe. La classe est faite de plusieurs paroles, chaque voix est unique. Cet ensemble crée une harmonie à l'intérieur de laquelle il y a parfois des dissonances.
La culture, c'est pour chacun de ses sujets le fait de pouvoir accueillir l'inattendu et l'imprévu, et articuler du sens, sans pour autant plaquer des idées toutes faites (y compris quand ces idées semblent aller de soi : des principes moraux, des valeurs patrimoniales, etc.). Et cet inattendu construit une aire culturelle vivante, au lieu de la mettre en danger, comme on pourrait le croire de prime abord.
La culture de la classe, et les techniques que nous avons présentées, permettent à chaque enfant une entrée dans le langage étant comme l'un de ces moyens, de façon aussi libre que possible. Pour qu'il n'y ait pas vécu de danger, nos techniques sont des repères utiles et signifiants, ce que nous appelons des institutions, qui en posant un cadre sécurisant et régulateur, libèrent la parole. C'est toute la différence avec un protocole didactique, qui fait soit seulement « intégrer des savoirs », soit « appliquer des règles d'usage ».

MAGALI COMBY — « ARTS PLASTIQUES ET PÉDAGOGIE INSTITUTIONNELLE DES FONDEMENTS PARTAGÉS »

En l'absence de l'auteur, Pierre Johan Laffitte se charge de cette présentation.

À présent je souhaite évoquer le travail de Magali Comby qui, accueillie dans la classe de Mireille Dedieu puis avec sa propre classe, a réfléchi sur son propre parcours, sur la rencontre entre la démarche d'une plasticienne et celle de la pédagogie institutionnelle. Un tel travail poursuit ce que Mireille a évoqué, en parlant de la dimension non seulement linguistique, mais sémiotique, des albums et plus généralement de l'expression libre.

Avant toute chose, ce mémoire est une magnifique illustration de ce que Célestin Freinet appela « l'art enfantin », dans toute sa diversité. En effet, Magali Comby questionne tous les langages, depuis le land art jusqu'à l'expression corporelle, en passant évidemment par la langue. Mais elle questionne leur utilisation *à régime artistique* (en reprenant ici une notion de Jakobson).

Sa question est : quelle est la genèse profonde de la créativité de l'enfant ? L'auteure déborde la stricte dimension artistique, pour poser la chose ainsi : le sujet humain n'existe que s'il se vit comme une source créatrice ; il crée sa propre valeur, unique, et cette valeur se partage. Elle peut s'incarner dans la production d'œuvres d'art, mais cela, en un sens, est secondaire : la créativité est présente en chacun de nous ; seulement, elle n'est accessible que si le sujet évolue sereinement, dans un milieu qui respecte son rythme intime, vie fantasmatique irréductible à la notion chronobiologique de rythme, mais tout autant aux cadences managériales qui témoignent, il faut bien le dire, de la dégénérescence de l'école. Cette dégénérescence ne date pas d'hier, elle est une tentation, une entropie contre laquelle, selon M. Comby, tentent de lutter également praxis artistique et praxis pédagogique. Leur question commune reste : Comment instaurer un lieu qui accueille ce que la personne a d'unique, et l'aide à le déployer au plus haut de ses forces ? Quels sont les outils, les techniques qui permettent au désir de se traduire en langages ?

Mais surtout, quelle est l'éthique qui permet à ces outils d'aider l'enfant à renforcer la liberté de son expression, au lieu de chercher avant tout à con-former ses usages langagiers, comme cela reste l'horizon de la plupart des activités soi-disant « expressives » (savoir narrer, décrire, dessiner, écrire « à la façon de… », peindre « en s'inspirant de… », faire une poésie « comme… » : bref se comporter langagièrement « comme il faut ») ? C'est la question que pose, en profondeur, M. Comby, dans un abord psychanalytique très subtil. L'éthique, c'est respecter le désir incalculable dont chaque enfant est porteur, sans l'abandonner à son sort, mais en l'aidant à le travailler. C'est aider sa parole à devenir langage : c'est, pour l'enseignant, prendre *d'abord* un risque : celui de laisser cette parole se déployer, et seulement ensuite lui apporter les outils qui pourraient l'aider. Au lieu de cela, au regard des exigences toujours plus « orthonormées » des injonctions officielles, la tentation est plus forte que jamais de chercher avant tout à faire rentrer ce que l'enfant a à dire dans une démarche d'application, dans un discours préfabriqué, un corps de valeurs déjà définies à sa place — bref, nous retrouvons ici la « culture » selon la première acception que nous lui avons donnée, et qui pèse alors comme un Surmoi sur l'adulte, et donc sur l'enfant. Cela, de fait, constitue le danger le plus aigu de la place réservée à la culture au sens patrimonial dans les apprentissages, un danger dont l'analyse reste massivement refoulée par l'institution scolaire… Mais pas toujours : on en vient donc maintenant au regard de P. Baccou.

PATRICI BACCOU — « SORTIR DE LA CLASSE. DE LA CLASSE PROMENADE DE CÉLESTIN FREINET À LA FORMATION PÉDAGOGIQUE DES MAÎTRES DES CALANDRETAS »

Ce rapport à la culture, on le voit, est continu et permanent dans les approches linguistique et pédagogique des Calandretas. Une telle sensibilité ne va cependant pas forcément de soi. Transmettre un savoir prédéfini est déjà difficile : prendre le risque de fomenter un milieu culturel qui n'est riche qu'au risque d'être imprévisible, cela peut s'avérer déstabilisant pour un enseignant qui aurait trop besoin de se rassurer sur son savoir. Un tel choix ne se décrète pas à la place de quiconque ; c'est bien cela, une pédagogie du désir : ça ne s'impose pas du dehors, ni aux élèves… ni aux enseignants. C'est pourquoi l'entrée dans le métier par les trois années de formation à Aprene doivent elles aussi, non seulement transmettre, mais fonctionner avec cette même conception de la vie une telle culture de la vie riche au risque de l'angoisse. Cela porte un autre nom : l'ouverture, qui est le propre de la culture des classes. Patrici Baccou l'a résumé dans le titre de son mémoire : « Sortir de la classe » ; cela a été la philosophie naturelle des premières écoles Calandretas, et il l'a apportée avec lui dans la formation des maîtres.

[Suit le texte de Patrici Baccou — consultable sur demande ou sur la version présentée sur le site www.aprene.org.]

CONCLUSION

On le voit, la culture au sens patrimonial n'est pas un objet neutre, forcément bon : tout dépend de l'éthique avec laquelle elle est intégrée dans la vie de la classe et des enfants — c'est-à-dire dans la culture du groupe. Le danger de tout enseignement culturel, c'est l'identitarisme ; nul besoin de dire que ce danger concerne tout autant la transmission d'une culture majoritaire qu'une culture minoritaire ; le problème dans le second cas, qui est le nôtre, c'est que nous soyons d'autant plus tenté de renforcer cet identitarisme que nous nous sentons en position de danger, diglossie massive oblige ; or un enfant n'a à être enrôlé sous aucun drapeau, aussi légitime soit-il aux yeux des adultes, surtout de ceux en qui il place toute sa confiance. Et cela, c'est à hauteur d'adulte qu'il faut le penser, et l'accepter.

Ces quelques travaux ont permis de voir se nouer plusieurs enjeux majeurs de l'enseignement bilingue immersif dans le cadre des langues « dites régionales », et que je veux rappeler en guise de conclusion :

- l'organisation des apprentissages en tant qu'ils embrayent sur la langue au lieu d'être simplement le contenu indépendant et intouché d'un occitan purement véhiculaire ;
- la nécessité de transmettre un patrimoine culturel, historique et social hors duquel une langue perd toute sa *substance* ;
- la transformation vivante d'un tel patrimoine, sous peine de le figer et de tomber dans un travers « muséal » et identitariste ;
- les modalités pédagogiques de cette transformation, c'est-à-dire la libre maîtrise par le groupe de ce patrimoine, et son intégration dans la vie culturelle propre à la classe, seul signe sérieux de l'existence réelle d'un groupe-sujet.

Fonction de la culture et du langage dans le champ d'une classe coopérative

Voici un ensemble de textes autour de la *culture de la classe*. La plupart ont été rassemblés dans les actes du Colloque tenu à Bordeaux en juillet 2017, autour de la pédagogie Freinet. Ces actes sont parus, sous ma direction, dans la revue *L'Année de la recherche en sciences de l'éducation*, dans son numéro de 2018 (à paraître, à l'heure de constitution de ce document). Cette revue, dont je suis corédacteur en chef avec Jean-Claude Sallaberry, est l'organe de l'Afirse-sf (Association francophone internationale de recherche scientifique en éducation — section française).

On trouvera tout d'abord deux textes-cadres : l'Éditorial et la présentation du numéro.

Ensuite, on trouvera deux articles. L'un collectif, et l'autre, personnel.

Le premier article s'intitule : « Culture en Calandreta. Passerelles, questionnements, échanges ». Il a pour objet la place de la culture environnante dans la pédagogie des classes Calandretas (écoles bilingues immersives occitanes) et d'Aprene (leur centre supérieur de formation initiale et continue). En annexe, est reproduit une contribution à un chapitre commun, faisant le point sur les rapports entre didactique et pédagogie. C'est dans la distinction et la liaison entre ces deux approches que doivent s'entendre nombre de nos thèses.

Le second article s'intitule : « *Ici, naît une culture…* Fonction de la culture dans le champ d'une classe coopérative ». Il développe une approche de la culture *de* la classe, phénomène anthropologique accompagnant la vie de tout groupe humain.

Cet ensemble de textes constitue un approfondissement de la présentation faite lors du Colloque ISLRF de Perpignan, lors d'une table-ronde déjà consacrée à la culture (cf. *infra*, p.193sq.).

COOPÉRATION, ÉDUCATION, FORMATION

La pédagogie Freinet face aux défis du XXIe siècle
Année de la recherche en sciences de l'éducation, 2018
Sous la direction de Pierre Johan Laffitte

ÉDITORIAL (PIERRE JOHAN LAFFITTE, JEAN-CLAUDE SALLABERRY)

En juillet 2018, un colloque international a eu lieu à Bordeaux, accueilli par l'Université de Bordeaux. Il était coorganisé entre l'AFIRSE-section française et l'ICEM[1], avec l'appui de l'ÉSPÉ d'Aquitaine[2] et du LACES[3].

Quant au contenu, on trouvera des réflexions concernant autant des expériences en classe, au primaire et au secondaire, que dans d'autres domaines : université, formation, et au-delà. C'est cet ensemble que l'on a décidé de suivre, étant donné qu'il suit la progression historique et « praxique » qui a fait passer la pédagogie Freinet à un ensemble de champs qui, initialement, n'étaient pas celui de son fondateur.

Toutefois, il importe de ne pas réduire Freinet à quelqu'un de « renfermé » sur sa classe, et encore moins à un « spécialiste des apprentissages », comme on réduit souvent hélas la pédagogie à la didactique, et le praticien enseignant à un technicien fermé à la société. Rappelons-le, la notion principielle de la pédagogie de Freinet est la coopérative, et elle s'intègre dans une conception politique et philosophique ample. Par ailleurs, faut-il le rappeler, l'expérience de Freinet naît après le passage traumatique, à l'échelle civilisationnelle, et mutilant, à l'échelle personnelle, de la Grande Guerre, qui renforce la conviction pacifiste de Freinet et sa volonté de la traduire sur le plan pédagogique. Mais surtout, l'expérience concrète de Freinet s'inscrit dans la continuité d'un âge, celui où le travail était un lieu où la démocratie et l'utopie avaient à s'inventer et s'imposer, tout autant que sur le plan plus large de la société et des rouages politiques — la coopérative scolaire est sœur cadette des coopératives ouvrières et agricoles. À une époque où nous voyons la notion de « démocratie » se vider de plus en plus de sa substance dès lors que l'on quitte la figure juridique du vote et de la délégation du pouvoir politique, pour entrer dans l'aire économique de la domination marchande, il importe de réaffirmer qu'une véritable réinvention de la vie du peuple (*laos* autant que *demos)*, s'opère là où il vit, c'est-à-dire autant où il travaille que là où il évolue le reste de ses jours et de ses ans. Or dans l'école, on travaille — que l'on soit adulte ou enfant. Et plus qu'à d'autres âges, dans les groupes qui se forment dans une classe ou une école, le travail ne va pas sans bouleverser l'existence et le regard que l'on porte sur soi, les autres et le monde. Les Freinet parlaient d'une « pédagogie populaire » : il s'agirait de prendre au sérieux ce nom de « peuple », et de voir en quoi le projet d'une école n'est pas seulement celui d'un destin subordonné à une fonction de reproduction des valeurs sociales, mais peut être un lieu où peut s'opérer une expérience politique véritable — qui ne réduit pas la pédagogie à l'idéologie, mais de façon radicalement singulière, aide à faire émerger ce que Fernand Oury appelait « le peuple libre des enfants » : pas une néo-société, ni « l'homme de demain », mais tout simplement un groupe de praticiens.

En effet, une telle ouverture à la complexité historique ne dilue pas la pédagogie concrète dans de « grands enjeux », mais rive l'abord sérieux de ces derniers aux contingences quotidiennes d'une classe, qui se distribuent en deux soucis : celui de faire grandir librement et puissamment un sujet, et un groupe. Le premier souci signe l'entrée de la libre parole et de la créativité de l'enfant comme dimension primordiale dans le champ des apprentissages. Le second souci prend la forme de l'organisation coopérative des conditions de travail du groupe autour de techniques de vie et de décision, de partage des responsabilités,

[1] Institut coopératif de l'École moderne-mouvement Freinet.
[2] Composante de l'université de Bordeaux.
[3] Laboratoire Cultures, Éducation, Sociétés

bref une « discipline de navire » (Freinet) — mais sans autre maître à bord, ni Dieu ni capitaine, que le Conseil. Sans cette exigeante rigueur, nulle classe coopérative ne pourrait déployer, en place de l'espace orthonormé de la classe traditionnelle, sa complexité pratique et intellectuelle extrême sans devenir un chaos qui ruinerait toute volonté sérieuse de produire une valeur collective et personnelle. Sans une telle organisation, nulle vie véritable dans le groupe ne pourrait émerger, ruinant *de facto* toute « méthode naturelle d'apprentissage ». Contrairement à ce que l'on croit vu du dehors, l'organisation rigoureuse et la création la plus ouvrante ne sont pas contradictoires, pouvoir et liberté sous-tendent l'expérience scolaire de la responsabilisation. Ainsi, ce qui grandit, c'est la vie et non les compétences validées par des experts, c'est l'enfant et pas seulement l'élève, c'est le sujet qui croît dans son être, pas « l'apprenant » intégrant savoirs et savoir-faire pré-pensés sous forme de capsules applicables par des enseignants réduits à redevenir de bons applicateurs d'une scientificité qui saisonnièrement nous est vendue comme la panacée *enfin* universelle. Le tâtonnement expérimental cher à la pédagogie de Freinet n'est pas qu'une méthode cantonnée aux seuls enfants : c'est le principe épistémologique d'une pensée et d'une pratique en construction collective et intime, et qui fait qu'un praticien ne se réduira jamais à n'être qu'un pratiquant plus ou moins docile. Et quand on parle de praticien dans l'aire de la coopérative, il s'agit toujours autant des enfants (ou adolescents) que des adultes ; la distinction statutaire entre élèves et enseignants, souvent chargée d'effets imaginaires nocifs (identifications, défenses, rejets), se dissout vite quand on s'acharne ensemble à terminer un journal à temps, ou qu'on discute ferme d'un point au Conseil. Tâtonner ensemble pour soutenir l'assertion subjective personnelle ; tâtonner personnellement pour apporter au groupe du grain à moudre, des outils efficaces, matière à penser ou à créer : c'est cela, le quotidien d'une classe coopérative — ou de tout autre milieu qui s'inspire et de sa pratique, et de son éthique.

Ce colloque, on le doit à l'esprit coopératif avec lequel l'AFIRSE-section française et l'ICEM ont travaillé à cette rencontre — l'ICEM, c'est-à-dire le « mouvement Freinet », pour le désigner de sa légitime descendance. Y ont participé et assisté des praticiens se reconnaissant un lien fort avec cette pédagogie. Ce lien revêt des formes particulièrement diverses, et c'est surtout sur ce point que nous tenons à insister, à l'orée de ce recueil dont, par ailleurs, nous tiendrons à préciser l'exacte limite de son ambition éditoriale.

Trois journées durant, nous avons eu des échos des *praxis* que les techniques et l'éthique coopérative de la pédagogie Freinet aident à exister. Qu'appeler « praxis pédagogique » (à la suite de Francis Imbert), au sujet d'une classe, d'une école, ou de toute autre situation sociale et professionnelle qui s'en rapproche, dans le champ socioéducatif, psychiatrique, etc. ? Une praxis, ses praticiens en sont les *maîtres* : maîtres des moyens et des conditions de production, mais aussi maîtres de la valeur qui est produite, et maîtres de leur propre existence, tant personnelle que collective. Par praticiens, il faut entendre autant les enseignants (ou éducateurs, ou psychologues, etc.) que les autres acteurs (élèves, étudiants, patients, personnels auxiliaires, etc.). Cette maîtrise est substantielle, elle concerne tout l'être, et de chaque sujet, et de tout le groupe.

En particulier, « théorie » et « pratique » ne constituent à nos yeux qu'une distinction seconde : théorie et pratique sont deux modalités, indissociables, d'une même maîtrise. Un partage statutaire entre d'un côté les enseignants, et de l'autre les chercheurs, a pour nous des relents douteux — y compris, mais là le propos n'engage que les deux auteurs du présent texte, jusque dans la reconnaissance hautement ambivalente du statut « d'enseignant-chercheur », où les stigmates d'une reconnaissance de surface n'a pas changé grand-chose, on le voit quotidiennement, dans la *doxa* du champ éducatif et dans sa structuration hiérarchique où pouvoir et savoir coagulent encore de façon trop consanguine.

Il n'y a pas d'un côté les praticiens, « au savoir-faire admirable, porteur d'une grande sagesse, d'un potentiel théorique riche, etc. » (on reconnaîtra ici le ton inimitable de nombreuses instances « autorisées »), et de l'autre les théoriciens et autres experts qui, eux, produiraient cette plus-value théorique comme on récolte les marrons tirés du feu par des enseignants et leurs ouailles réduits à des souris de laboratoire — fût-ce selon un « protocole expérimental » dont, étrangement, les signataires obéissent souvent à la hiérarchie du champ du pouvoir « scolastique », pour reprendre un terme aux échos autant freinétiens que bourdieusiens.

Une pratique dans laquelle les praticiens ne se réduisent pas à des pratiquants, où ils sont les sujets de leur travail ; sujets, et non pas seulement « agents » d'un processus de production (de savoir, de savoir-faire, de savoir-vivre) dont les principes et les cadres auraient été décidés ailleurs, en amont, et dont l'estimation et la réappropriation de la valeur seraient récupérés toujours ailleurs, en aval, et généralement par les mêmes instances décisionnelles. On pourra juger un tel tableau grossier et caricatural ; le quotidien de nombre d'enseignants, à tous les niveaux de la maternelle à l'université, et dans tous les champs d'intervention, témoigne pourtant qu'il peut être difficile de mettre en œuvre une liberté pédagogique digne de ce nom. Mais, et ce fut l'un des nombreux lots d'oxygène salubre de ce colloque, nous avons heureusement entendu des voix témoignant de véritables univers coopératifs, où une certaine éthique du rapport à l'autre au travers d'une pratique partagée portait en actes une pertinence pédagogique, accueillant l'aire complète de l'existence de l'enfant, l'adolescent et l'adulte, au lieu de croire plus rentable de ne voir en ces personnes que les découpages obsédants et supposés scientifiques qui en font des « élèves », « apprenants » et « dys- » de tous ordres, bref des cases normatives ne laissant nulle place (hormis celle de la contingence et des marges superflues) au hasard de la rencontre véritable, que ce soit avec les autres… ou avec soi-même, sa richesse et ses failles.

Oui, nous avons eu le témoignage de nombreuses poches, souvent isolées, petites, mais pas toujours, loin de là. Nous vous laissons, dans ce recueil, en découvrir quelques-unes. Mais ce n'est qu'un encouragement. D'autres lieux, pluriels, existent, où vous pouvez voyager dans cette odyssée pédagogique. La toute première escale que nous vous annonçons est la publication d'un livre qui récoltera d'autres travaux ayant gravité autour de notre colloque, et dont Olivier Francomme et Denis Morin, au nom de l'ICEM et de l'AFIRSE-sf, seront les coresponsables. Cet ouvrage aura une ambiance beaucoup plus concrète, de la même façon que le présent recueil a, lui, opté pour une coloration plus théorique ou généraliste. Nous abordons là à notre dernier point, à savoir les limites dans lesquelles s'inscrit volontairement le présent recueil, qui ne se prétend en rien une « somme ». Entre ces deux ouvrages, nous voyons une stricte complémentarité, et pas une quelconque hiérarchie, en tant qu'aires de discours où s'inscrivent de telles trajectoires de pertinence. Que ces aires puissent connaître d'autres croisements, agencements ou greffes, et qui sait plus affûtées, c'est possible (ou réel !), et c'est même ce que nous appelons de nos vœux. Deux groupes, celui de l'AFIRSE-sf et celui de l'ICEM, ont créé cet espace, durant trois jours. Il serait exagéré de prétendre qu'on a voulu « déplacer les frontières » dans le champ éducatif, et que ce recueil s'en ferait l'écho. Et ce, même si, à plusieurs égards, nous avons aimé voir différentes voies pédagogiques se croiser, ou se recroiser (on remarquera en particulier la place que les militants de l'École moderne ont tenu à faire à leurs camarades de pédagogie institutionnelle). Évidemment, un tel bougé dans les frontières a un effet : certains champs, certains plateaux et certaines pratiques se retrouvent soudain rapprochés, alors que par ailleurs leurs orientations peuvent diverger, et parfois de beaucoup. Nous avons tenu à maintenir une telle hétérogénéité à cette aire de discours, dont notre entreprise, qui ne se veut en rien œcuménique, a décidé de laisser lisibles ces divergences, ces champs de débat, parfois de conflit sur des questions profondes, qui engagent l'éthique de chaque auteur.

Présentation du numéro (Pierre-Johan Laffitte)

Un colloque s'est tenu, sous le signe de la pédagogie coopérative dont la naissance porte le nom de Célestin Freinet. Ce n'est pas fétichisme que d'afficher ainsi le nom du grand pédagogue de Saint-Paul-de-Vence, c'est notre façon de reconnaître l'existence d'un champ de pratiques et de théories qui n'aurait pu voir le jour en-deçà d'une telle intervention inaugurale au début du XX^{e} siècle, dans le vaste mouvement coopératif touchant le champ du travail ouvrier et agricole, de la révolutionnaire transformation du travail et de la vie sociale, et de la décision inouïe de considérer l'écolier comme une personne — la « pédagogie nouvelle » n'a d'autre dénominateur commun que celui-là. Ce dénominateur, aujourd'hui, semble précisément en voie de devenir la pire des choses : un nom historique, un monument du passé, alors qu'au

contraire, cette décision éthique fondamentale n'a peut-être jamais été autant porteuse de paradoxe, voire de scandale. Quand il paraît anti-scientifique (« Ah, la forme, là est le grand crime ! », disait déjà Zola en son temps) de parler de « l'enfant » au lieu de l'élève, et qu'il semble encore plus sérieux de corriger son vocabulaire en ne parlant plus que de « l'apprenant », on comprend que le sérieux a sacrément pris du plomb dans l'aile.

Aussi nous a-t-il semblé bon — et bien naturel pour nombre d'entre nous ! — de recentrer le débat autour de deux « vieilleries » qui, dans le quotidien des pratiques et au crible de nos analyses, résistent aux effets de mode, aussi « high tech » ou scientistes soient-ils : la libre parole de l'enfant, et la coopération pour bâtir ensemble un milieu de travail et de langage digne de ce nom, la classe. Matérialisme scolaire et libre participation du sujet sont les deux faces de la pédagogie coopérative. Et notre colloque a permis de vérifier combien, dans différents domaines et champs, cette pédagogie fait parler d'elle, mais surtout fait agir.

On l'a dit, deux publications doivent rendre compte de ce colloque, et leur distribution correspond à leur ancrage social. La revue de l'AFIRSE-sf propose un ensemble de contributions essentiellement destinées au champ des sciences de l'éducation, alors que le second recueil, à venir, reprendra sous un jour plus « concret » expériences de classes — ou d'ailleurs — et propositions d'outils. Cette distribution appelle néanmoins quelques commentaires afin de ne pas être mésinterprétée.

Avant tout, elle correspond à deux « genres » de discours initialement distincts, mais elle ne constitue en rien une hiérarchisation entre ces discours ; tout particulièrement, cette distinction ne signifie pas que l'un serait plus « scientifique » que l'autre, tant ce mot redevient porteur d'une doxa dont on aura compris qu'elle est radicalement infidèle à l'éthique coopérative et à son champ épistémologique. Non seulement la production de la pertinence réside autant dans l'articulation d'outils concrets que dans une approche plus abstraite, mais surtout, elle ne scinde, disjoint, jamais théorie et pratique. Tout dépend du régime de discours dans lequel on se situe. La pédagogie se situe dans une logique praxique, dans laquelle théorie et pratique appartiennent à une même boucle dans laquelle les énonciateurs ne se répartissent pas selon leur statut social, mais avec la parité et l'autorité que leur dicte leur engagement dans la praxis. La pertinence d'un concept pédagogique ne peut se penser sur le modèle d'une préconception d'ingénierie qui ensuite serait appliquée et testée en classe, puis traitée, faisant ainsi du « champ scientifique » l'alpha et l'oméga de toute pertinence éducative, et laissant aux praticiens « de terrain » le statut d'agents (re)producteurs. Cela, au demeurant, n'implique pas que quiconque n'est pas praticien de la classe devrait rester muet ; seulement, dans le champ des pratiques et des sciences humaines, nous estimons qu'il ne peut y avoir pluralité de discours sans complémentarité entre eux, c'est-à-dire sans incomplétude à la racine de chacun. Nulle science humaine, fût-elle « expérimentale », ne saura se détacher de cette condition (que d'aucuns désigneraient comme l'épreuve de la castration symbolique…) sans perdre *de facto* son régime praxique de pertinence. Cette dernière suit la logique des praxis, elle s'intègre à la dynamique qui donne naissance aux classes et c'est ainsi qu'elle émerge, cabossée par les praticiens qui manipulent *tous* les outils en les repensant à leur main et à leur désir (au sens psychanalytique du terme). Ce n'est que dans une boucle permanente entre praxis concrète et fonction analytique que réside la pertinence d'un discours praxique ; et nous insistons bien sur le fait qu'il s'agit d'une *fonction* d'analyse, dont tout sujet est porteur — l'enfant et l'adulte, le praticien de la classe autant que son visiteur plus ou moins engagé, et non selon qu'il sera investi d'une prérogative statutaire dont la propriété symbolique et sociale serait réservée au champ scolastique (au sens que Bourdieu, mais aussi Freinet après tout, donnèrent à ce terme).

Cette distinction entre nos deux ouvrages ne va pas sans produire un effet d'analyse au sein même de la « recherche scientifique », c'est-à-dire du champ dans lequel évolue notre propre revue. En effet, les deux régimes de discours ont beau différer, ils n'en sont évidemment pas hermétiquement clos : des chercheurs énoncent leurs propres avancées dans l'aire des classes coopératives, de même que des propositions théoriques et épistémologiques sont portées par des pédagogues. Ce croisement donne lieu à plusieurs collaborations dans notre recueil, mais il est nécessaire de poser que ce recueil témoigne aussi d'une hétérogénéité de prises de parole, dont il nous semble artificiel, voire peu scrupuleux, de minimiser la portée — aussi l'avons-nous actée, et la présentons à votre propre jugement.

Un exemple de cette hétérogénéité fut la présence de la pédagogie institutionnelle dans ce colloque « Freinet » : les histoires de ces deux mouvements pédagogiques sont liées, faites de proximité et de distance ; que l'une ait accueilli l'autre n'est pas anodin, dans ce qu'elle dit des relations fréquentes entre les praticiens, et dans ce qu'elle peut annoncer de prochaines coopérations, sans que cependant rien n'émousse le tranchant de certaines positions fondatrices de l'une, de l'autre et de leur *concordia discors*. Mais plus encore, il n'y a pas « la », mais « les » pédagogies institutionnelles : originellement inspirées de Raymond Fontvieille, ou de Fernand Oury et Aïda Vasquez, puis des différentes générations qui, au fil d'une histoire elle-même mouvementée, ont développé des pratiques, des cliniques et des théories spécifiques. Là encore, que faire : les réduire en un œcuménisme navrant et homogénéiser leurs discours ? Ce serait nier les orientations éthiques et intellectuelles qui décidèrent en profondeur de ces divergences entre des voies qui ne s'en retrouvent pas moins en des points cruciaux. Il n'était pas lieu ici d'ex-pliquer cette histoire com-pliquée, et im-pliquant tant de subtilités, et nous avons finalement laissé une place à chaque auteur, au risque d'une certaine disparité ou de court-circuitages : qu'au moins, s'énoncent ici des paroles, en sachant qu'aucune ne prétend dire le tout d'un champ complexe de praxis et de discours.

Dans quel ordre avons-nous construit ce parcours ? La pédagogie Célestin Freinet et de l'École moderne met en jeu un principe profond, dont les racines et les effets traversent différents champs épistémologiques : le tâtonnement expérimental, et ses figures didactique (les méthodes naturelles d'apprentissage) et pédagogique (la coopération). De cela, peut-on déduire « une autre forme scolaire » ? Et quels échos peut-on trouver dans d'autres pratiques de la recherche ? C'est par cette ouverture, générale, croisée et hétérogène, et qui constitue la 1e section de notre recueil, que nous proposons de faire entrer dans la discussion.

Mais cette recherche n'existe pas seulement à cette échelle, elle naît avant tout dans les classes et par rapport à des problématiques plus ciblées, dans différentes situations, et en particulier didactiques. En particulier, on verra ici des classes de l'enseignement secondaire qui, même si elles sont prises dans une organisation disciplinaire, n'en adoptent pas moins la perspective coopérative comme une possibilité, précisément, d'introduire transversalité et décloisonnement dans les relations entre élèves. La 2e section de notre recueil rapporte différents témoignages relevant de ce champ, tout particulièrement dans l'enseignement des sciences, de l'éducation physique et sportive, des nouvelles technologies, mais également dans l'enseignement agricole.

L'onde pédagogique ne se limite pas à la seule sphère de l'enseignement primaire et secondaire. Les 3e et 4e sections seront consacrées à la présence de la pédagogie coopérative dans le champ de l'université et de la formation, nombre de communications ayant apporté un tel témoignage. Dans ces communications, on sera sensible à la fluidité qui s'opère entre les différents parcours des auteurs, qui en intervenant dans le champ de l'enseignement supérieur, n'en portent pas moins l'expérience pédagogique que, très souvent, ils ont avant cela mis en œuvre dans les classes. On verra également, et avant tout, comment le souci coopératif et d'autres enjeux intrinsèques à la pédagogie Freinet et à la pédagogie institutionnelle se déploient dans un champ d'intervention vis-à-vis duquel, sinon, elles pourraient être particulièrement rétives.

La 5e section constitue un élargissement de cette ambiance pédagogique, et témoigne de ce qu'elle est présente dans d'autres champs, celui de l'éducation tout au long de la vie et de l'analyse des pratiques managériales.

La sixième section de ce numéro se fera l'écho d'une réflexion qui a parcouru nombre de nos débats, d'où il est ressorti que la pédagogie coopérative ne doit pas se lire dans sa seule dimension de « combat idéologique », en ceci que son but premier n'est pas de bâtir une utopie qui servirait de laboratoire à une néo-société : le but principiel d'une telle praxis est de permettre le grandissement du sujet humain dans son désir, et la mise en place d'un milieu de vie où ce grandissement soit concomitant, et non pas écrasé, avec le développement d'une qualité sociale adaptée au groupe, généralement restreint, dans lequel tout être humain trouve à vivre et à travailler. Disons-le autrement : la dimension la plus légitime sur laquelle brancher la pédagogie nous semble être l'anthropologie, car développer un milieu pédagogique, et faire de la classe un milieu de langage, c'est questionner la complexité humaine dans sa plus grande amplitude :

biologique, sociale, politique, mais aussi subjective. Un tel milieu travaillé, analysé, se fait le prisme au travers duquel peuvent légitimement venir se travailler nombre de dimensions aliénatoires de la vie réelle, pulsionnelle, familiale, économique, sociale, des enfants, de leur famille et des divers groupes auxquels ils appartiennent ; mais ce milieu lui-même développe sa propre complexité. Autrement dit, dans notre champ, qu'entendre par « anthropologie » ? Qu'un groupe restreint, celui d'une classe ou de toute autre situation d'organisation coopérative, se fait en développant une complexité qui, à son tour, engendre des effets eux-mêmes complexes : investissement psychique et fantasmatique des sujets dans la vie du groupe ; redéploiement politique des statuts, du pouvoir, de la responsabilité et de la liberté des sujets investis dans la Loi du groupe ; et enfin développement d'une vie propre au groupe, relevant de l'imaginaire, du symbolique et du discours — à proprement parler une « culture ». Des phénomènes dont la richesse et la créativité, alors que n'importe quel ethnologue les considérerait avec neutralité comme signes d'une vie culturelle véritable, résonnent encore étrangement dans la doxa éducative comme autant d'aberrations, d'erreurs de conformité ou de préoccupations secondes vis-à-vis de la « priorité » des programmes et autres obnubilations sur les « fondamentaux ». Au contraire, nous posons que, tout comme Lacan a dit qu'en psychanalyse, la guérison vient de surcroît, les apprentissages ne (re-)deviendront le but auquel un système éducatif se donne sérieusement les moyens de faire accéder les écoliers, qu'à la condition de les remettre à leur seule place logique : une place seconde, non pas parce qu'ils seraient négligeables et secondaires, mais parce que l'urgence de leur refondation s'intègre dans la logique de la classe et dans sa dynamique, qui en constitue l'écosystème *sine qua non*. La pédagogie comme anthropologie, la pédagogie comme une écologie de la classe, milieu de langage, tel serait finalement l'enracinement le plus profond où penser les phénomènes humains qui se déploient et se redéploient, du seul fait de bouleverser les structures établies et supposées indiscutables de la relation scolaire « traditionnelle ».

Culture en Calandreta

Passerelles, questionnements, échanges

Isabèu Vergnes, Patrici Baccou, Xaví Ferré, Pèire Joan Laffitte[1]

Résumé. Dans les classes coopératives des Calandretas, écoles bilingues immersives occitanes pratiquant la pédagogie institutionnelle, l'ouverture au plurilinguisme est inséparable d'une ouverture aux cultures, au sein du territoire occitan qu'au-delà. Le programme de formation continue *Culturas* forge et analyse des outils pour travailler la richesse multiculturelle du quotidien ; enfants et adultes construisent ainsi coopérativement une culture commune de l'ouverture.
Mots-clés. Calandretas culture, formation continue, occitan, pédagogie institutionnelle.
Abstract. *In cooperative classes of Calandretas, Occitan immersive bilingual schools practicing institutional pedagogy, opening to multiculturalism is intricated with opening to cultures, within and outside Occitan territory. Continuing education program* Culturas *builds and analyses allowing work with daily multicultural richness of classes; children and adults cooperatively build a common culture of openness.*
Keywords. *Calandretas, culture, continuing education, Occitan, institutional pedagogy.*

Introduction. La culture et la langue occitanes des Calandretas

Calandreta est le réseau associatif des écoles bilingues occitanes[2]. Sa visée première est de transmettre la langue et la culture occitanes. Pour cela, nous avons choisi la méthode d'immersion linguistique associée à la pédagogie institutionnelle [3]. Les problématiques linguistique et culturelle sont liées, et le bilinguisme immersif constitue un puissant outil de construction culturelle — mais pas n'importe laquelle. Du point de vue sociolinguistique, la situation de forte diglossie au détriment de l'occitan devrait nous dicter une stratégie minoritaire, et nous mener à la défense patrimoniale exacerbée d'*une* culture, « la nôtre ». C'est là une tendance identitariste, ou plutôt une tentation[4], contre laquelle notre réflexion linguistique et pédagogique œuvre à se dresser en permanence. Nous nous voulons un *mouvement* pédagogique. Notre souci est d'ouvrir les enfants au plus vite à la comparaison entre les langues rencontrées dans le quotidien de nos classes, à condition (c'est là la tâche pédagogique proprement dite) que celles-ci soient ouvertes sur le monde des enfants, les familles, le quartier, les correspondants. Ainsi en témoigne le programme *Familhas de lengas* (« Familles de langue ») (Ferré).

Quelle place donner à la culture dans notre travail ? Sur le plan linguistique, nous posons que ce qui est premier n'est pas une langue, ni deux, mais le fait interlinguistique lui-même, le passage entre différentes langues (Laffitte, P. J., 2013). De même, nul substrat positif ne définit une culture antérieurement à son existence parmi d'autres. Contre ce fixisme, une dose *suffisante*[5] d'identité est nécessaire, c'est-à-dire un travail sur ce que nous finissons bien par être, nous, tressés d'histoires multiples et de territoires ouverts. Telle est la part sérieuse de notre travail de transmission au sein de ce champ qui varie dans l'histoire et la géographie, et qui a pour nom « occitan ».

---

[1] Tous quatre sont membres de l'équipe des *Paissels ajudaires* à Aprene (centre supérieur de formation occitane) dont P. Baccou est directeur. I. Vergnes parle au nom de l'équipe *Culturas* ; X. Ferré est responsable du dossier *Familhas de lengas* ; P. Baccou est membre de l'association Champ PI. Tous trois sont enseignants en école primaire. P. J. Laffitte est sémiologue. Cf. www.aprene.org et *infra*, l'article de Morin, Paragot, Francomme et Karakatsina.

[2] Quelques données : 3900 enfants scolarisés, 250 enseignants et 300 employés dans 65 écoles gratuites, 4 collèges et 1 lycée, tous laïques, à travers 17 départements. Et des milliers d'associatifs, réunis autour d'une Charte adoptée en 1998. Cf. www.calandreta.org.

[3] Toutes nos classes ne sont pas des classes coopératives, et encore moins des classes de pédagogie institutionnelle. René Laffitte, par qui l'aventure de Calandreta rencontra la pédagogie de Fernand Oury, y a toujours insisté : statutairement, les Calandretas ne « pratiquent » pas la pédagogie institutionnelle, elles en « tiennent compte », une telle pédagogie ne s'imposant pas, pour la simple raison qu'elle est une pédagogie du désir, et que le désir ne s'impose pas. Depuis 1995, Aprene s'impose un objectif impossible, comme l'est le vrai métier d'éduquer : faire passer les futurs enseignants par l'expérience de la pédagogie institutionnelle, trois ans durant, à temps plein ; et ensuite, parier en faveur du sujet qui, seul, décidera de mettre ou non en place une telle classe. La formation continue, dont il sera question ici, est pleinement homogène à une telle entrée dans le métier.

[4] Contrairement à ce que l'on croit un peu vite, un tel danger d' « identitarisme » n'est pas le lot que des cultures « minoritaires » ou « régionales ». Toute langue d'enseignement, porteuse de sa culture, connaît ce danger de figement : le français de l'école « française », tout autant que l'occitan, ou le catalan, le corse, etc.

[5] Au sens où, par exemple, Melanie Klein parle d'une *mère suffisamment bonne mais pas trop*, afin que l'enfant dispose d'une base vitale pour oser se jeter dans l'inconnu et tâtonner dans son rapport à ce qui va devenir un monde, et dans lequel il adviendra toujours plus comme sujet ouvert à l'autre. Comparaison n'est pas raison, mais dans cette ouverture au monde à travers du langage et de la chaleur familiale (ou familière), il n'est pas interdit de voir une matrice culturelle, un passage entre sphère personnelle et sphère groupale : de quoi lancer une existence.

Il n'y a de stabilité que locale. Chaque Calandreta transmet des ressources culturelles en rapport avec l'histoire dans laquelle elle s'intègre (Baccou, Joulié), et reliées aux spécificités dialectales qui forment la variété de la langue occitane. Nous sommes heureusement confrontés à ces variations (parfois infimes) de nos récits, au métissage permanent de nos racines et de nos errances familiales, régionales, économiques et politiques. L'intégration culturelle de ces variations n'a elle-même rien de figé, et les sphères les plus intégratrices n'imposent en rien leur domination. Et ce, afin que notre sens commun à exister singulièrement et ensemble ne dérive en une appartenance figée. Notre conception de la culture est un rhizome, pas un ensemble clivé et hiérarchique. Telle est du moins la décision qui préside à notre regard sur la réalité du monde occitan, ou notre regard occitan sur le monde — ces deux syntagmes s'étant imposés au fil de nos tâtonnements comme complémentaires… À cette condition *sine qua non*, l'aire occitane constitue une irremplaçable expérience du monde à l'échelle de questionnements locaux, terrain optimal car proximal pour défiger nos allant-de-soi.

Cette complexité, nous refusons de la « simplifier » par facilité didactique, en un patrimoine estampillé. Notre gain en termes de visibilité sociale serait même stratégique, mais il viendrait au prix de tourner le dos à ce qui fait pour nous le fondement de notre éthique pédagogique : accueillir la singularité, celle du sujet autant que des cultures. Mais surtout, on ne simplifie que ce qui est compliqué ; ce qui est complexe, on le modélise, on l'analyse.

Questionner le fait culturel, nous le faisons depuis plusieurs années dans les classes, mais aussi en formation continue dans le programme *Culturas*. Ce chantier de formation continue est né d'une réflexion lors de notre congrès confédéral bisannuel de 2014, au sujet de la place faite dans nos classes à la diversité des ressources occitanes, et des ponts tendus entre les variantes à l'intérieur de notre territoire qui s'étend de la Provence à la Gascogne[6]. De façon multiple, construire un objet d'analyse, la culture, aux alentours duquel s'exprime un souci : Qu'est-ce que la culture dans, et de, la classe ? Adultes et enfants, avec des praticiens venus d'autres aires, forgent des outils permettant d'éclairer, d'identifier et de valoriser l'ouverture multiculturelle dans notre quotidien. À ce prix, pourrons-nous parler, au sujet de nos classes, de construction d'une identité pluriculturelle ? Ce questionnement passera à travers deux lieux, *Culturas* et une classe de CE1-CE2.

1. *Culturas*. La formation continue, ou assumer un questionnement

a. Pondericas. *Des ponts entre des cultures plus ou moins voisines*

La culture occitane, une et multiple : assumer cet énoncé prête à conséquences. Une culture de l'ouverture se soutient de ponts et passerelles, ou *pondericas*. Au cours de nos rencontres, nous avons avant tout situé les écarts entre nos conceptions des cultures, de quoi pouvoir être à même de repérer et valoriser leur diversité dans le quotidien de nos classes. L'étape suivante a été un point sur les ressources et outils déjà existants, et sur leurs liens. Ces outils, porteurs d'une valeur « qui nous parle », nous viennent de ce que nous appellerions volontiers un « humanisme occitan », ensemble culturel et linguistique pluriséculaire vivant. Tenir compte de cet engagement subjectif pour mieux le réguler est nécessaire au regard de notre autre visée, l'analyse de l'utilisation de ces outils par les *calandrons* (élèves de *Calandreta*) et nous-mêmes, et des phénomènes culturels induits dans nos classes.

Quant à la cartographie de nos discussions, nous sommes partis du « dehors » de notre aire linguistique. Claude Labat, spécialiste de la mythologie en Pays Basque, est intervenu dans le deuxième volet de la formation et nous a permis d'entrer dans sa culture par une porte locale, mais pour en souligner la part de permanence anthropologique (Labat). Et ce, par une comparaison qui nous a marqués, entre le Pays basque et une île : à marée basse, l'île se révèle archipel, et ce que l'on croyait isolé apparaît lié au reste du monde. Puis la danse traditionnelle nous est apparue propice aux ponts culturels à l'intérieur et vers l'extérieur de l'espace occitan. Enfin, les sauts béarnais ont orienté notre débat vers une diversité proprement intra-occitane, vu qu'ils sont méconnus des Languedociens. Les sauts, culture au sens patrimonial du terme, ont ainsi existé sous le jour d'une co-construction, tant de sa signification que des catégories de sa transmission.

Mais surtout, ce simple fait a placé notre groupe devant le besoin d'articuler les demandes de chacun, et donc de coopérer. Or la coopération, apparemment étrangère à la question culturelle, est au contraire cruciale à notre communauté, nous permettant d'être des praticiens plus ou moins à l'aise avec tel ou tel outil. Ainsi, nous en sommes arrivés logiquement à un élément culturel propre à nos classes, mais sur un mode inattendu.

[6] Il faut y ajouter la *Vall d'Aran* et les *valadas* du nord de l'Italie.

Chaque écart culturel se révèle porteur d'une richesse dialectale que, en classe, nous mettons d'emblée au cœur des échanges. La variété linguistique est convoquée comme partie prenante de la construction culturelle, qui *est* le fonctionnement réel de la langue. Ces échanges nous ont menés plus loin qu'attendu dans l'étude des flux culturels traversant nos classes, et ont permis de questionner l'identité supposé lier notre réseau d'écoles. Notre prochaine formation devrait être un temps d'analyse de ces flux à l'intérieur de la classe, afin d'approfondir l'analyse de l'évolution culturelle du groupe et des sujets : non plus en termes de cultures entrant ou sortant de la classe, mais d'une culture propre à la classe elle-même. Il importerait alors de mettre en relief les points complexes de ces articulations, et d'analyser en quoi nos élaborations collectives défigent nos pratiques et représentations culturelles[7].

Comme nous y enjoignait Pindare il y a vingt-cinq siècles, et depuis sa berge orientale de notre Méditerranée, *Partage* doit demeurer *notre maître à tous*. Une passerelle ne prend sens qu'à être empruntée afin de la faire nôtre, où que se trouvent les rives entre lesquelles elle se tend — à moins que ce ne soit la passerelle elle-même qui, d'un jet premier, ne fassent d'un même élan exister l'une pour l'autre chacune des rives…

b. De la parentalité des cultures à l'historialité des sujets

Tel a été le trajet *subjectif* de notre réflexion. C'est cette subjectivité, son engagement dans l'énonciation d'une culture, que nous devons assumer — et pour cela, l'analyser. Nous confronter à la construction de *pondericas* a éclairé l'importance de la perméabilité entre les ressources culturelles d'un territoire, voisines ou lointaines. Cette *parentalité* des cultures, le linguiste Pierre Salles nous a aidés à l'approfondir.

La parentalité de cultures est irremplaçable, c'est une richesse extraordinaire que nous avons à portée de main. Chaque élément culturel apparenté entre l'autre et moi va constituer un pont psychologique et culturel, c'est-à-dire l'opportunité de bâtir plus solidement, pour moi comme pour l'autre, une culture, une connaissance du monde et des hommes, une intelligence partagée. Cela nous renvoie au beau concept troubadour de *paratge*, qui comprenait à la fois l'idée de noblesse, de parentalité familiale et culturelle, mais aussi l'idée du beau et du précieux. (Salles, 2014.)

Au regard de cette notion de parentalité culturelle, la mythologie pyrénéenne s'est avérée éclairante, preuve éloquente du déploiement de ponts culturels de proche en proche, entre des cultures toutes singulières, bien que voisines. Le travail réalisé avec P. Salles a fait remonter en nous de nombreux personnages courant sur l'ensemble de la chaîne montagneuse (Salles, 2007) : *Pirèna, los gigants, la bèstia de 7 caps, les trufandecs,* etc. (Pyrène, les géants, la bête à 7 têtes, les lutins). Autant d'êtres mythologiques que l'on retrouve sous d'autres noms dans différentes régions non seulement de la Gascogne, mais du Pays Basque et de la Catalogne. P. Salles nous a également aidés à tisser ces liens dans la diachronie, avec les mythologies grecques, romaines, etc.

Cette parentalité, tout à la fois géographie et archéologie, soutient une conscience historique de soi, *historialité* (A. de Waellens, cité par P. Ricœur) nécessaire à toute conscience d'une identité en mouvement. Cette conscience n'est plus un savoir neutre, sans chaleur, qu'on acquerrait avec plus ou moins d'intérêt ou de plaisir, mais la reconnaissance, au travers d'un éloignement spatial ou temporel plus ou moins grand, d'une part parlante de nous-mêmes. Le tout est alors de savoir entendre et traduire cette parole qui nous revient à travers cette altérité où semble se jouer une part commune à notre identité.

Fonder notre pédagogie sur l'accueil de la singularité de l'enfant n'empêche pas d'envisager de tels liens culturels. En bâtissant des ponts entre mythologies, l'enfant délimite sa propre « insularité », pour reprendre à C. Labat son image. Et comme eût dit Valéry, il s'affirme *île singulière*. À partir de la conscience des autres mythologies, il bâtit sa propre altérité mythologique, mais surtout s'élabore en lui son mythe intime, statue intérieure indispensable pour devenir un être de langage. Il devient *pontifex oppositorum*, bâtisseur de ponts entre des opposés, ce que le psychanalyste Leopold Szondi désigne comme la qualité liante première du Moi (Delion).

Ici encore, transmettre une culture ne condamne pas à une identité figée, sa convocation selon une certaine éthique tresse deux buts éducatifs : la construction didactique d'un outil, et la prudence pédagogique à ce qu'un tel outil n'écrase pas la singularité de l'enfant proportionnellement à son efficacité et à sa force attractive.

c. De la classe à la formation continue, un même souci partagé

Quels ont été les retentissements de cette participation sur nos classes ?

[7] Pour donner un aperçu de cet horizon, celui d'une étude culturelle de la vie du groupe-classe, nous renvoyons à l'article suivant (Laffitte, P. J., 2018).

Chaque rencontre réactive en nous un *désir* d'échanges et de recherche. La stratégie immersive vaut aussi pour notre groupe, qui fonctionne autour du conseil et alterne accueil d'intervenants extérieurs, engagement personnel et réflexion collective. Bref, la formation, continue et initiale, se structure comme nos classes, dont elle partage et les techniques, et l'éthique.

Nous avons (ré-)appris à repérer ce qui existe au quotidien, et à être toujours plus à l'écoute des flux et reflux des phénomènes culturels qui, en provenance du monde familial, social, politique, traversent les classes.

L'année dernière, notre étude a porté sur les mouvements de population et leurs effets sur nos identités culturelles. Le territoire occitan, lieu de passage, est encore une fois un terrain à même d'étayer un travail d'ouverture de nos classes sur les enjeux contemporains. Dans un sens centrifuge, nous sont revenus en mémoire les Béarnais ayant migré en Argentine, et les témoignages de leurs descendants ; et dans un mouvement centripète : les Bohémiens sédentarisés en Pays basque, les Aragonais voisins et cousins directs, ou encore les *guerilleros* arrivés en Béarn pour fuir la Guerre civile espagnole — et enfin les « migrants » : mouvements complexes, cruciaux pour la richesse de la culture réelle imprégnant chacun de nos « pays ». Tout cela se révèle concerner très rapidement nombre de familles, permettant aux enfants de faire entrer leur personnalité propre dans la classe. Comment celle-ci accueille et donne de la valeur aux cultures de chacun, pour lui permettre de bâtir sa propre identité pluriculturelle ? C'est ce que nous allons voir à présent.

2. Les cultures dans la classe : une conscience culturelle en construction

Dans nos classes, une place est institutionnellement réservée à l'accueil des langues des parents et, partant, aux diverses cultures présentes dans l'école, le quartier, la ville, etc. : présentation de langues (inspirée de la présentation de choses), albums-enquêtes, exploitation de correspondances menées dans d'autres langues, mais aussi venues fréquentes de parents pour partager leur culture (récit, chant, cuisine, etc.). Nous allons en présenter deux exemples.

a. Le goût du passage : une certaine tonalité dans l'échange

Nous avons eu l'an passé la visite de fils d'immigrés espagnols, Éric Fraj, chanteur occitan, et Juan Ortiz, écrivain, chercheur et spécialiste des *guerilleros.* Les enfants ont **parlé** de leurs propres grands-parents, immigrés espagnols ou autres, et l'échange tourna autour de leur reconnaissance et de leur dignité — *Lo gran pair qu'èra un eròi!* (« Mon grand-père était un héros ! ») — *Papé tanben que viengó pr'amor de la guèrra civila* (« Mon papé aussi est arrivé à cause de la guerre civile »). Projections, identifications : autant de phénomènes pédagogiques moteurs (Vasquez, Oury).

Mais ces phénomènes se produisent ailleurs qu'à la seule surface thématique. Les *calandrons,* touchés par la rencontre avec Juan et Éric, furent également attentifs au fait d'échanger en plusieurs langues, catalane, espagnole, française et occitane. L'entrée dans l'usage et l'introjection du *goût des langues* se fait par le canal privilégié de cette *tonalité* (notion d'origine peircienne). Dans tout discours réellement émis et reçu, le ton est plus décisif pour le sens, sans doute, que tout contenu « manifeste » : le ton de qui ne craint pas le passage d'une langue à l'autre. L'évidence de l'ouverture à l'altérité ne s'acquiert nulle part de façon plus profonde que dans l'*ambiance*, corollaire phénoménologique du concept de ton, au niveau, non plus du discours, mais de la situation. Cette acclimatation au passage n'oblige pas à savoir parler soi-même la langue de l'autre : il s'introjecte d'abord en l'écoutant, en acceptant donc que l'autre « nous parle » dans sa langue (comme on dit : « il nous énonce et nous enveloppe dans son monde »). Là encore, le parallèle avec l'entrée du bébé dans le langage et la loi culturelle est parlant : le bébé est parlé avant de pouvoir parler lui-même ; il vit dans un bain de langage avant de savoir y nager seul. Et c'est l'aisance avec laquelle il voit nager autour de lui qui lui transmet de ne pas avoir peur de plonger toujours plus dans ce bain. S'il intègre cette faculté au cœur de la rencontre entre plusieurs flux de langues, le visage du fait linguistique prendra pour lui immédiatement des traits interlinguistiques. Une telle immédiateté, première, sans être la seule voie vers le plurilinguisme et sa culture, n'est est pas moins proprement irremplaçable.

b. La structure feuilletée de la culture : un goût singulier

L'actualité entre régulièrement dans la classe en occitan, en particulier lors du *Qué i a de nau?* (Quoi de Neuf ?) et d'autres présentations ou « lectures-flash » ritualisées. Cette année, dans la classe de CE1-CE2, un exposé a été réalisé par deux enfants de CE1 sur le thème des migrants. En fin d'année, Anna, mère d'élève, a proposé de venir en classe témoigner de son parcours de migrante polonaise. Réfugiée à dix ans en France, elle nous expliqua comment elle avait construit son « mille-feuille de cultures » et accepté ses langues et cultures en les mêlant, créant ainsi une troisième culture, et en acceptant d'ingurgiter ce gâteau qu'elle avait elle-même confectionné. À la fin de la rencontre, un des élèves de CE2, Joanis, a dit : *Nosautes*

tanben que hèm un milahuelhas, nosautes tanben qu'avem duas lengas e culturas. (« Nous aussi nous fabriquons notre mille-feuille, nous aussi nous avons deux langues et cultures »). En moi, cela a fait écho à notre abord de la mythologie durant la formation continue : la prise de conscience culturelle aide à accepter et reconnaître ses différentes (res)sources culturelles, et à créer du lien avec l'autre pour poursuivre sa construction.

À la suite de cette rencontre il nous a semblé évident en *Conselh* (conseil de coopérative) de créer un spectacle rendant compte de cette rencontre. Or nous étions un mois seulement avant la date de restitution aux parents des productions de classe. La cohérence du groupe étant très forte, nous avons pourtant osé l'aventure — non sans quelque appréhension ! Anna a de suite proposé de nous accompagner dans le spectacle. Elle a donné confiance au groupe[8], en particulier en nous aidant à rester justes dans notre propos.

Vu le temps dont nous disposions, le travail d'écriture est allé de pair avec le travail de répétition et de création des décors. Cette ultime « ouverture à l'imprévu » de la classe n'a été possible que par l'habitude acquise tout au long de l'année de travailler en équipes structurées, et par la présence efficace d'une tablature institutionnelle, librement discutée et d'autant mieux ajustée, donc respectée, ordonnant notre usage de l'espace (une classe, c'est petit…) et du temps : écriture, choix de poésie, création des paroles de la chanson, etc.

Les ingrédients de notre propre mille-feuille[9] se sont alors habilement agencés, et l'ultime production de notre groupe a inscrit son feuilletage : le spectacle, le résumé photographique réalisé comme script du spectacle, qui a amené la création d'un album, mémoire du projet et lien de construction d'une culture commune pour les *calandrons*, attentifs à partager leur expérience créatrice avec les autres classes de l'école et leurs correspondants.

Notre projet imposait une pression qu'il nous a fallu supporter, au nom du sens qu'il revêtait pour chacun d'entre nous. Le tout, dans le cadre imposé d'un calendrier, et d'une exigence acceptée pour la réussite collective, d'où des régulations en conseil parfois vives. Les temps d'écriture ont été de grands moments de réflexion, de négociation, de « toilettage » critique de nos travaux, où chacun apporte ce qu'il peut, à son niveau. Et le groupe a su garder le cap.

Lorsqu'on accueille un enfant venant d'une école monolingue, on mesure à quel point ces habitudes sont ancrées chez les *calandrons*, à l'échelle du groupe-classe comme de l'école. La langue, objet d'apprentissage, est nouvelle certes, mais l'occitan est avant tout la langue culturelle du groupe : c'est elle dont le nouvel arrivant entend qu'il lui faut l'intégrer, quand les autres « le parlent » dans *leur* occitan, avant que lui-même ne sache le parler. La juste place d'un enfant dans le collectif, impliquée tout en restant singulière, peut mettre du temps à se négocier ; mais quand les enfants s'approprient tout ensemble et ce lieu, et sa loi, et sa langue, alors ils deviennent les passeurs les plus hautement conscients de cette culture feuilletée et multiple.

c. Au jeu sérieux du désir

Si l'on ne recourt pas à une pédagogie coopérative, une telle efficacité nous semble impossible. Comment, et pourquoi ? Ce qui est essentiel dans ce projet, au-delà du thème et de son résultat, c'est la façon dont l'accueil et la coopération ont tous deux ensemble permis au groupe, en un temps très court, de créer une œuvre à l'élaboration complexe. Par exemple le double travail de création d'album et de mise en scène était mené de front, une équipe prenant les photos quand une autre répétait la scène, et que d'autres travaillaient sur l'écriture et les décors. Les élèves sont habitués à travailler en équipes structurées, où chacun a un rôle et un statut. Ce fonctionnement, rôdé en temps normal, permet, quand survient un chantier extra-ordinaire, une montée en régime des fonctions de chacun.

L'enjeu esthétique du spectacle renforce bien sûr l'implication, et du coup, une plus grande appropriation des notions culturelles abordées. Toutefois, il s'agit pour nous de bien autre chose que de « motiver » des élèves par des projets « enthousiasmants » : notre quotidien ne peut se nourrir que de cet extra-ordinaire, et son ordinaire n'en est pas moins investi avec autant de sérieux et de ténacité. Lors de tâches souvent ardues, le seuil de résistance à la frustration est souvent dépassé. Ce qui permet, seul, d'affronter et dépasser la difficulté, n'est pas le plaisir, mais le désir (au sens psychanalytique : Pochet, Oury) de grandir. Tout objet d'apprentissage convoque l'objet du désir (Laffitte, R.). Rien de plus sérieux

[8] Et ce faisant, qui sait, peut-être s'est-elle redonné une certaine confiance à elle-même… La « fonction de portance » du groupe joue souvent bien au-delà des limites habituelles de la classe.

[9] Reprendre la métaphore d'Anna n'est pas qu'une facilité d'écriture : c'est dans la parole singulière de la mère que prend racine le travail du groupe, et notre imagination propre se déploie, logiquement, à partir de ce qui en elle a *fait image*, et déclenché un processus créatif.

qu'un tel travail[10], symboliquement sanctionné par le passage d'une ceinture de niveau ou de comportement. Si du « jeu » est présent dans la classe, c'est celui de Winnicott : pas un amusement, mais la place laissée au libre tâtonnement nécessaire à tout grandissement.

Moyennant quoi, tous les ans, des mille-feuilles s'élaborent, qui instituent *notre* culture. Dans ce « nous », les enseignants ne sont pas détachés, au contraire ils s'y *retrouvent*. L'occitan, pour nous qui décidons de le transmettre malgré des conditions d'une précarité jamais éradiquée, porte une culture d'accueil. Accueillir les autres cultures dans une classe elle-même riche de sa propre diversité, permet la construction d'une culture du groupe-classe où chacun forge sa propre représentation du monde, en lien avec l'Autre, et non contre (et même si ce lien est travaillé d'antagonismes). Nous parlons bien ici de pluriculturalisme en construction. La culture ne s'entend plus seulement comme un objet d'apprentissage, mais comme construction d'une communauté de pratiques. Le bilinguisme immersif y joue comme outil privilégié d'articulation et de traduction, et la pédagogie institutionnelle ne cesse d'être, après des décennies d'utilisation, le liant organisationnel et symbolique le plus efficace car le plus précautionneux.

Bibliographie

Baccou Patrici, (2012), *De la classa-passejada de Celestin Freinet a la formacion pedagogica cooperativa dels mèstres de las Calandretas*, Mémoire de Master, Université de Perpignan-Via Domitia/ISLRF

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

Chaurin, É. *La Comparaison des langues en contexte immersif : analyse de pratiques enseignantes en écoles et collège dans les Calandretas, établissements bilingues français-occitan*, thèse de doctorat de l'U. de Toulouse-Jean Jaurès, 20017.

Delion, P., *Le Bébé, l'enfant autiste et la sémiotique*, Paris, Puf, 2000

Ferré Xavi, (2012), *"Familhas de lengas". L'occitan, étayage institutionnel de l'éveil au multilinguisme*, Mémoire de Master, U. de Perpignan-Via Domitia/ISLRF

Joulié Philippe, (2013), *La creacion d'un espech d'aprendissatge de l'istòria dins l'encastre d'una didactica de l'istòria a Calandreta*, Mémoire de Master, Université de Perpignan-Via Domitia/ISLRF

Labat, C. *(2012), Traité de mythologie basque avant qu'elle ne soit enfermée dans un parc d'attraction, Lauburu, ELKAR, Bayonne.*

Laffitte, P. J., *« Défiger le signe linguistique », Année de la recherche (…)*

Laffitte, R., « L'ingénieur et le lichen. De l'objet d'apprentissage à l'objet du désir », *in Mémento de pédagogie institutionnelle, Vigneux, Matrice, 1999*

Lanusse, A, Gauthier, D, *(2009), Lo que me conto mi abuelito, CREAV* Comunication inédite*,* Pau

Lougarot, N, Bohémiens, ed.Gatuzain, (agotat), http://hebentik.blogspot.fr

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

Pindare, *Sixième Ode Pythique*, Paris, Les Belles Lettres, « Budé »

Pochet, C., Oury, F.*, L'Année dernière j'étais mort. Signé Miloud*, Vigneux, Matrice, 1986

Ricœur, P.*, Temps et Récit, Paris*, Le Seuil, « Points », 3 volumes, 1991

Salles, P. (2014), Conférence donnée lors du stage « Culturas », à Arzacq, inédit

Salles, P., Morlaas Lurbe, Regents cycle 2 Béarn (2007)*, 7 camins* (jeu inducteur d'écrits et de valorisation du panthéon pyrénéen), Éditions Calandreta du Béarn – CAP OC, Sceren

Vasquez, A., Oury, F., *Vers une pédagogie institutionnelle*, Paris, Maspéro, « Textes à l'appui », 1967 (rééd. Nîmes, Champ social Éditions)

Winnicott, D. W. (2002), *Jeu et Réalité*, Paris, Gallimard, « Folio »

(Mémoires de mastère consultables sur le site d'Aprene : www.aprene.org)

[10] La motivation, toujours artificielle, ne sera jamais que l'ersatz du désir, et s'en contenter en guise de dispositif didactique idéal témoigne bien d'un certain état de la pensée éducative ambiante…

ANNEXE PERSONNEL (NON PUBLIÉ DANS LES ACTES DU COLLOQUE)

Voici le texte de conclusion d'un chapitre sur les outils didactiques mis en place par les enseignants de Calandretas, dans un ouvrage collectif dirigé par ***Martí Teixidó i Planas.*** *Ce texte résume notre position sur les rapports entre didactique et pédagogie :*

Il nous semble nécessaire de distinguer entre la didactique et la pédagogie. Non pas pour les opposer, mais au contraire pour ne pas les confondre, et d'autant mieux les lier. Il est à nos yeux aussi vain de nier la nécessité d'une didactique, que de réduire la pédagogie à la gestion d'une suite de séances ou séquences didactiques plus ou moins sophistiquées.

Il est nécessaire que des outils, toujours plus efficaces, soient mis au point en profondeur, avec passion et précision : par des enseignants, des équipes, par des chercheurs, par tout autre acteur qui peut apporter sa pertinence propre dans le champ de la transmission des savoirs. Transmission, et non « formation » ou « inculcation » : on transmet un trésor de connaissance et des outils de pensée et d'existence, on se transmet cela entre praticiens.

Mais en retour, il serait vain de croire que de tels outils peuvent, tels quels, être d'une efficacité réelle en profondeur dans la classe et dans la vie de ses sujets. Dans leur quête d'une perfection ou d'un approfondissement dans leur champ propre, les plus pertinentes des méthodes d'apprentissage, les plus élaborées des approches de telle ou telle discipline, ne pourront jamais éviter le fait d'être cabossées par le réel quotidien des classes. Si de tels outils « pointus », dans leur précision quasi-mécanique profonde, ne sont pas resitués, réintégrés, dans l'écosystème qui seul peut leur fournir une énergie nécessaire — du sens, des perspectives, de la vie —, alors ils seront aussi efficaces qu'une machine à vapeur en plein Sahara.

Cela tient à des points et théoriques, et d'éthique du champ éducatif. D'une part parce que tout praticien se doit de se faire l'outil à sa main. D'autre part, si on suit la métaphore fameuse de Claude Lévi-Strauss dans La Pensée sauvage, parce que la pensée humaine est plus proche du « bricolage » que du plan d'ingénieur et de son idéal d'ordonnancement a priori de tout le protocole à suivre, son application, sa « mise en œuvre ». Sinon, l'élève comme l'enseignant ne sont plus des praticiens, mais des pratiquants à qui on dénie la liberté de penser leur pratique : ils ne s'approprient plus un outil en vue de leur propre liberté de production, ils appliquent un protocole (ils suivent une méthode) au nom de la supposée expertise de son auteur. De fait, dans nombre d'études didactiques dites « scientifiques » et les méthodes qui en découlent, très — trop — souvent les « praticiens », l'enseignant comme les élèves, ne sont là que comme informateurs, applicateurs, bref des souris de laboratoire… (Il n'y a qu'à voir la hiérarchie des signatures et des contributions dans les publications en la matière…).

Mais surtout, cela tient au fait que la classe coopérative institutionnelle est un écosystème complexe, où les phénomènes de groupe et les phénomènes inconscients créent un tissu singulier, incalculable à l'avance, dans lequel les apprentissages sont pris. Non pas pour s'y dissoudre — d'où l'importance d'apports didactiques toujours plus affûtés ! —, mais pour se brancher sur deux sources d'énergie que le système scolaire habituel refoule ou néglige massivement : le désir de l'enfant (pour peu qu'il trouve du sens à être là : la perte de désir, la crise du sens, touche l'école comme n'importe quelle autre partie de la société), et la dynamique collective des phénomènes de culture, de partage et surtout de coopération, qui sont au cœur de la pédagogie coopérative et immersive de Calandreta. Se brancher sur cette énergie, la transformer en effort collectif et intime d'organisation, cela représente à la fois un redéploiement de la vie de la classe, et l'occasion rare, dans le quotidien habituel de l'écolier, de penser sa propre pratique, acte pourtant reconnu par tous les psychologues comme fondateur d'une véritable intelligence, maîtresse de son existence et de sa puissance d'affirmation.

Edgar Morin, en anthropologue, insiste sur le fait que toute pensée et toute pratique sont intégrées dans leur environnement — « éco-intégrées », dit le penseur —, et que tout environnement humain digne de ce nom est complexe. À ce titre, penser le métier de l'enseignant comme la gestion à base de « motivation »

d'une journée immuablement faite d'une suite de séances ou de séquences didactiques, chacune très élaborée dans son pré-carré, c'est renoncer à toute complexité. La classe ressemble alors à une pépinière, à un alignement orthonormé de pots où chaque plante croît dans son propre isolement. Tout à rebours, la complexité humaine réelle de tout groupe ressemble plus à une prairie — et c'est à cela que l'on reconnaît une véritable richesse écologique. La classe coopérative n'est pas une pépinière, c'est une prairie, avec toute sa complexité, et donc le besoin d'organiser cette complexité, de savoir l'accueillir comme telle sans pour autant que l'anarchie s'installe. Célestin Freinet comparait la classe coopérative à une « discipline de navire », à ceci près que, sur ce navire pédagogique-là, l'enseignant n'est pas « seul maître à bord », mais c'est « le peuple libre des enfants », comme l'appelle Fernand Oury, qui prend en main sa destinée. À ce prix, il est possible, dans l'espace et le temps limité d'une classe primaire ordinaire, de déployer l'infinie richesse d'un groupe humain travaillé par le désir de grandir, et donc d'apprendre.

Nous pouvons pointer le sort de trois de ces outils didactiques sur le plan de l'immersion dans le bilinguisme — lequel n'est selon nous que la porte d'entrée dans le multilinguisme, notre véritable souci éducatif.

De façon empirique, puis de plus en plus intégrée dans un regard d'ensemble, posant théorie et expérience en interaction, le programme « Familles de langues » est né à Calandreta, par des enseignants et des équipes de ces écoles. Ouverte à des champs de savoir multiples — psycholinguistique, histoire des langues, didactique du bilinguisme, etc. —, cette didactique a élaboré les grandes articulations théoriques (les palanques, etc.) et pratiques (la transversalité de ce souci de l'altérité linguistique dans toute la vie de la classe, les moments spécifiquement consacrés à l'analyse…).

Récemment, la thèse d'Émilie Chaurin a débouché sur des pratiques concrètes, à partir de son analyse d'un corpus, certes limité, d'enseignants de Calandretas (en niveau élémentaire). Ce travail a ceci de précieux qu'il a permis de proposer une typologie, non seulement des pratiques, mais également des classements possibles parmi les actes cognitifs et analytiques, selon leurs degrés de complexité syntaxique, orthographique, etc. Ainsi, un regard fin et précis est désormais en la possession de la communauté calandrine, qui peut, au travers de la formation initiale et permanente, se remettre à nouveaux frais à la tâche de transmettre la langue occitane : entre adultes, d'adultes à enfants, peu importe : au sein d'une communauté de langue, de culture, d'effort pour faire croître la valeur d'un savoir partagé et singulièrement utile à chacun de ses membres. Mais cela, au prix seulement de voir cette vaste analyse être réintégrée dans la logique des classes ou des groupes de formation, dans le désir de chacun et dans le point où chacun se trouve dans son cheminement propre, dans la réalité concrète de la vie scolaire du groupe, de l'école, du centre de formation…

Quant au thermomètre des langues, il est à nos yeux un outil précieux, mis au point par une équipe de pédagogues, de chercheurs et d'intervenants académiques : proposé par nos amis catalans, nous n'avons pas hésité à l'intégrer dans notre dispositif, pour faire l'épreuve de son efficacité ; et nous espérons que notre environnement, avec ses spécificités et sa complexité, permettra en retour d'assouplir certaines de ses modalités, d'en ouvrir d'autres au dialogue avec d'autres outils didactiques ou pédagogiques, etc.

Ici, naît une *culture…*

Fonction de la culture dans le champ d'une classe coopérative

Pierre Johan Laffitte[277]

Résumé. Quelles dimensions anthropologiques repérables dans une classe coopérative institutionnelle font d'elle un milieu de culture : phénomènes imaginaires et symboliques, psychiques et sociaux, comportements, productions de langage… ? Une analyse institutionnelle permanente permet à cette dialectique culturelle de ne pas céder sur la singularité du sujet, fondement de toute éthique pédagogique.
Mots-clés. Anthropologie de la classe – classe coopérative – culture – dialectique négative – pédagogie institutionnelle.
Abstract. *What are the anthropological dimensions at work in an institutional cooperative class, that make it a universe culturally structured? Phenomena imaginary and symbolic, psychical and social, behaviours, productions of language… A permanent institutional analysis of this cultural dialectics allows no to yield on the singularity of the Subject, i.e. the ethic foundation of pedagogy.*
Keywords. *Anthropology of classes – cooperative class – culture – negative dialectic – institutional pedagogy.*

Dans les années 1980, lors d'une réunion de travail, un groupe de pédagogues parle d'une classe coopérative mettant en œuvre les techniques Freinet et la pédagogie institutionnelle (TFPI)[278]. L'un d'eux remarque : « Ici, naît une culture » (Laffitte, R., 1985). Prenons ce mot au sérieux : qu'appeler « culture » dans une telle classe ? On trouvera ici quelques propositions, non pour décrire une classe coopérative, mais tracer quelques perspectives dans un paysage déjà né, peint et théorisé dans de nombreux écrits de praticiens.

Qu'appeler « culture » dans une classe coopérative institutionnalisée ?

Par « culture », le champ éducatif entend généralement un ensemble de valeurs, savoirs et savoir-faire préexistants, patrimoine que la société donne à l'école mandat de transmettre par l'entremise de programmes, officiels ou informels. Les enfants intègrent ces valeurs, et s'intègrent eux-mêmes à la société. Cette première acception fait de la culture une « matière » au sens disciplinaire, peut-être plus transversale que d'autres, au point même qu'elle finirait par les inclure toutes : mathématiques ou sciences de la nature appartiennent aussi à la culture que tout écolier doit intégrer, au même titre que les langues ou les arts.

Mais la culture *de* la classe, c'est avant tout autre chose, souvent ignoré : elle naît du groupe lui-même, de sa logique interne d'existence, comme pour tout groupe humain véritable (et non le rassemblement arbitraire d'une masse d'agents sociaux). « Culture » prend alors son plein sens anthropologique. Son champ intègre à la fois des formes symboliques (productions d'œuvres, discours, savoirs, etc.) et le champ invisible, imaginaire et fantasmatique, de l'investissement des sujets dans cette vie symbolique. Cette vie est indissociable des formes concrètes que prend son organisation sociale (dans le temps, l'espace et les échanges), dimension *coopérative* de ce milieu fonctionnant collectivement en démocratie directe, et fondé sur ce qu'Aïda Vasquez et Fernand Oury appellent l' « institutionnalisation de la classe[279] » :

> *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*

[277] Sémiologue, ancien élève de classe coopérative, coopérant avec des enseignants TFPI

[278] Les propositions faites ici s'appliquent en grande part à nombre d'autres classes coopératives, même si elles ne se revendiquent pas de la pédagogie institutionnelle. Réciproquement, je n'entends pas « rapatrier » tout le spectre des pédagogies coopératives sous cette bannière. Ma position reviendrait plutôt à affirmer que la pédagogie institutionnelle d'Oury, Vasquez et leurs compagnon(ne)s constitue une pratique et une théorie critiques (en particulier via la psychanalyse et les sciences humaines analysant l'inconscient et les phénomènes de groupe) de la pédagogie coopérative mise en place par Freinet et ses héritiers. Deux branches singulières aux spécificités antagonistes par moments, mais un tronc assurément commun, le « matérialisme scolaire » (Freinet), et surtout, à la racine, le même souci de l'enfant, de sa liberté et de son existence.

[279] Mon utilisation des termes *institution/institutionnalisation* suit le discours de la pédagogie institutionnelle d'Oury et Vasquez. Ils s'entendent en un sens différent, quasi-inversé parfois, de leur usage dans le champ de l' « analyse institutionnelle » de G. Lapassade, R. Lourau et leurs héritiers, lui-même issu de la pédagogie institutionnelle autogestionnaire de Raymond Fontvieille. Il n'est pas lieu d'entrer dans ce qui, trop rapidement défini, n'apparaîtrait que comme chicanes d'érudits et narcissisme des petites différences, aux antipodes du sérieux de la scission originelle entre les deux pédagogies, où se jouent et une éthique, et une épistémologie.

statuts de chacun suivant son niveau de comportement, c'est-à-dire selon ses possibilités, les fonctions (services, postes, responsabilités), les rôles (présidence, secrétariat), les diverses réunions (chefs d'équipe, classes de niveau etc.), les rites qui en assurent l'efficacité. Nous pensons qu'il est possible d'institutionnaliser le changement, c'est-à-dire de faire en sorte que ce changement soit permanent. (Vasquez, Oury, 1967, p.56)

Repérer dans la vie de la classe l'articulation de ces formes concrètes, symboliques, imaginaires et fantasmatiques, sera notre première perspective. Mais pour repérer de tels phénomènes culturels, et pas seulement des activités de reproduction du patrimoine social, encore faut-il qu'une classe existe à un tel régime de complexité « anthroposociale » (Morin). Il lui faut devenir un milieu de langage, au sens anthropologique du terme, c'est-à-dire structuré par la loi symbolique, dans lequel règnent les « 4L » (Pochet, Oury, 1986) : lieu, limite, loi, langage, qualités instillées dans le milieu par l'institutionnalisation permanente de son organisation coopérative. La seconde orientation de nos propos consistera donc à observer les conditions de naissance et de renaissance permanente de la vie culturelle d'une classe institutionnelle.

Texte culturel et parole désirante : deux singularités liées

La culture est une fonction socialisante essentielle à la vie d'un groupe, à tel point que ce qu'on a appelé l' « anthropologie culturelle » en a fait sa perspective unificatrice, posant que la culture n'est pas qu'une superstructure, pas qu'un ensemble de signes qu'il faudrait rapporter à d'autres dimensions profondes pour qu'ils déploient leur pleine portée signifiante. Ainsi, quand Clifford Geertz pensa la culture sur le modèle d'un *thick text*, un « texte étoffé » (Geertz), la culture devint, étymologiquement, un tissage actif donnant sens à la vie du groupe, et constitué de fils de diverses natures. Sans se référer strictement à ce courant anthropologique, on va tirer quelques-uns de ces fils, dont les entrecroisements font la singularité du tissu de la classe.

En effet, si monographies et livres témoignent de ce que les classes coopératives développent une telle vie culturelle, leurs analyses ne visent pas tant ce tissu en lui-même, que la fonction qu'il prend pour les sujets qui évoluent et grandissent dans la classe : une fonction d' « arrière-pays » (Yves Bonnefoy, repris par Jean Oury). Un « arrière-pays » n'a pas de contours en soi, il se dessine toujours en arrière-plan, délimité par le premier plan où évoluent les sujets, qui ne se singularisent qu'à se détacher sur ce fond qui les détoure, les entoure et les « informe ». La singularité vive du tableau est fondée sur l'adhésion profonde de chacun de ses sujets, enfants comme adulte, à ce paysage (Henri Maldiney) qui, en se déployant, aide en retour chacun d'eux à exprimer et inscrire sa propre singularité dans le tissu commun, à grandir et devenir toujours plus humain.

Dans la structure de ce tissage, comment penser l'accueil des moments d' « anti-structure » (Turner) qui y font trouée ? En particulier comment tenir compte de la singularité intime de chaque enfant ? Ici, la pédagogie institutionnelle dépasse le seul programme d'une lecture « culturaliste » de la classe, en l'inscrivant dans une anthropologie qui tienne avant tout compte du champ inconscient du fantasme, au sens freudien et lacanien : pour Oury et Vasquez, cette singularité, irréductible à toute norme, relève de la dimension du désir inconscient (Lacan, 2007). Partant, le souci consiste à ne pas réduire le désir aux catégories préexistantes de la culture, mais à l'accueillir afin qu'il se « dialectise » (Lacan, 1966) en une parole qui, écoutée et partagée, le déploie et le délimite dans la socialisation que permet l'organisation coopérative du groupe, à travers différents lieux d'échanges oraux, écrits ou autres. Parmi ces lieux : Quoi de neuf ?, bilan-météo, présentation de choses, table d'exposition ; texte libre, journal, art enfantin ; correspondance ; conseil de coopérative, etc. (particulièrement récapitulés dans Laffitte, R., 1999).

Dans la classe institutionnelle, la fonction culturelle participe de l'accueil de la singularité première : celle des paroles qui, provenance du sujet, déploient les « arabesques du désir » (Tosquelles) sur fond du tissage culturel. Les tracés forment eux-mêmes autant de fils qui alimentent vivement ce texte commun, étendent sa texture et renouvellent cette surface d'arrière-fond pour d'autres sujets. Surtout, la subjectivité portée par ces fils donne à l'arrière-pays plus qu'un air de familiarité : une visagéité imprègne le monde qui se dessine et évolue au travers de la vie quotidienne. Parole singulière et tissu commun de l'échange sont ainsi des conditions réciproques de déploiement dans l'aire de vie du groupe. Alors, cette qualité de singularité, témoin d'une présence subjectivement désirante dans la texture même du milieu travaillé par le langage, marque le milieu lui-même : ainsi émergent deux degrés, distincts, mais insécables, formant ce que j'appellerai une singularité anthropologique.

Croyance et confiance : la classe comme lieu commun

Apparaissent alors des phénomènes profonds. Peu à peu, les sujets de la classe, enfants comme adultes, adhèrent à son univers imaginaire et symbolique ; et ce, à travers des phénomènes de croyance et d'identification. On se reconnaît en la loi du conseil, en ses décisions que l'on vote ensemble. Croire c'est accorder sa confiance, dans un cadre donné, à ce dont on reconnaît l'efficacité : l'efficacité des principes et des lois est réelle, même si leur existence reste imaginaire, conventionnelle[280]. Le Conseil n'est pas un être physique vivant, mais les effets de sa loi, eux, sont tangibles : sinon, c'est signe que la loi ne fonde pas la communauté de confiance de ses sujets. Une loi n'est respectée que si elle déploie au sein du groupe sa puissance institutionnalisante, et, pour chacun de ses membres, l'aptitude à vivre singulièrement. Mais ce respect n'est porteur de liberté que si la loi demeure dans la maîtrise que peuvent en acquérir ses propres sujets (décider, une loi, en changer, ça s'apprend — et à tout âge…). Les sujets d'une coopérative ne sont pas assujettis à une loi décidée ailleurs, tel un fatum extérieur au groupe : enfants et adultes travaillent ensemble cette loi, et c'est parce qu'il s'agit de *leur* loi qu'ils peuvent lui obéir sérieusement[281] sans ce sentiment de s'aliéner à la domination indiscutable d'une hiérarchie transcendante[282].

La croyance embraye sur la confiance : la croyance est une confiance emphatisée, la confiance est une croyance éprouvée. La croyance pure resterait de l'ordre de l'aliénation spéculaire, tandis qu'ainsi comprise, elle produit quelque chose. On se situe alors, à proprement parler, dans une praxis pédagogique (Imbert). Cette praxis engendre un second niveau de phénomènes culturels observables dans la classe : ils relèvent d'une *poiesis*[283], puissance créatrice s'exprimant sous différentes formes.

Tout d'abord la culture se repère bien sûr à travers des œuvres de langage (linguistiques, et artistiques au sens large, donc aussi corporelles) telles que des textes, dessins, peintures, spectacles, etc. Les « méthodes naturelles d'apprentissage » ont mis à l'honneur le texte libre, l'art enfantin, et une telle productivité a souvent été emblématique de la pédagogie Freinet, sans doute parce que ce sont les formes les plus identifiables, et proches des traces évidentes de « culture ». À cet égard, l'œuvre de Pierre Clanché a de longue date posé les fondements d'une enquête anthropologique de cet univers enfantin (Clanché, 1988, 2009).

Mais la culture recouvre aussi des comportements, décisions, actions, etc., phénomènes sociaux et politiques témoignant d'une communauté d'habitudes d'interprétation, d'action et d'échanges : au sens propre, des *lieux communs* (Laffitte, P. J., 2015,1). Cette notion ne doit pas être prise au sens péjoratif de « stéréotype » : un lieu commun, *topos*, constitue un carrefour par lequel le passage de chaque sujet établit une communauté, quelle que soit par ailleurs l'hétérogénéité de ces cheminements (Goyet). Toute culture construit une *topique*, ensemble lié et cohérent de *topoi*, catégories quadrillant et interprétant le réel, et elles-mêmes travaillées par des catégories intégrées ou transversales. La topique de la classe, ce sont ces lieux communs tels qu'ils articulent l'aire culturelle du groupe : ses référents, ses structures interprétatives partagées et par lesquelles « on » lit et partage le monde, soi-même et nous-mêmes, nos ressentis, nos actes, etc. Ces lieux communs, ce sont les institutions formant réseau, mais aussi les expériences, savoirs, créations et affects alimentant un vécu de communauté.

Cette dimension structurante d'une topique est essentielle. En effet, on peut certes observer des traces de poiesis à hauteur de personne, à hauteur de groupe, et, entre ces deux plans, à travers tout un camaïeu de phénomènes ; mais cette gradualité seule ne suffit pas à ce qu'un tel ensemble, non travaillé, forme une topique. Sa structuration passe par le fait de pouvoir dire un tel vécu, de l'échanger, donc de le rendre visible par des repères progressivement communs, l'inscrire dans des discours d'organisation (conseil), d'information (Quoi de neuf ?) et d'imagination (expression libre, etc.). Pratiques et discours lancent la force centrifuge de la socialisation de ce vécu, même par-delà la classe (correspondance, journal, enquêtes, etc.). Cette dynamique intégratrice fait passer la multiplicité incalculable de ces vécus échangés au travers des différents niveaux de l'organisation coopérative (travail personnel, en petit groupe, collectivement).

---

[280] Il s'agit de cette existence qu'Edgar Morin appelle « noologique » (Morin). Pensons au titre du livre de Catherine Pochet et Fernand Oury, né d'une question qu'une enfant, intriguée par ce « fameux » Conseil annoncé depuis quelques jours comme là où se règleront les problèmes : « Tu en parleras au Conseil — Mais *qui c'est, l'conseil ?* » (Pochet, Oury, 1979).

[281] Le sérieux implique l'apprentissage du fait que cette loi n'est pas imaginairement toute-puissante, puisqu'elle sait les limites de son aire : elle tient compte des programmes, ne dicte pas ses lois au reste de la communauté scolaire, respecte les interdits sociaux environnants, etc.

[282] Cette situation dominée, c'est l'adaptation plus ou moins consentie des enfants à la loi de l'adulte (fût-elle lubie démocratique), comme on en voit dans des situations scolaires lambda.

[283] J'emploie ce terme, d'origine aristotélicienne, pour réintroduire, dans le champ de la « praxis » au sens marxien, la part du travail « vivant » (notion héritée de Hegel par le jeune Marx), non réductible à la forme socioéconomique du labeur, et à sa valeur marchandable, calculable, gérable. Dimension proprement créatrice et organisatrice de l'être, comme y a insisté Edgar Morin (Morin). Imbert analyse combien toute praxis digne de ce nom ne saurait se penser sans un tel champ (Imbert). Dans une perspective distincte, d'autres ont questionné la croisée entre création artistique et pédagogie (Comby).

Cette structuration règle l'appartenance culturelle, et procure cette chaleur du partage hors de laquelle nul mammifère humain ne saurait survivre. Pareille intégration n'est pas vouée à une hiérarchie figée rivant la culture à l'univocité d'une doxa ou d'une Terreur. La géométrie de la classe varie, les groupes évoluent, l'hétérogénéisation est le principe moteur de toutes les activités. Dans un tel lieu, si les sujets le désirent, stéréotypies et homogénéités sont en position d'être défigées. Voici, sous son jour anthropologique, la puissance d'institutionnalisation permanente de la classe.

La classe devient ainsi un lieu commun (elle est symboliquement structurée, tel un langage) de lieux communs (culturels, activés tels des repères partagés créant une aire de discours où chacun se sait participer, sans pour autant devoir y asservir sa singularité de parole). Aussi loin du figement établi que de l'amorphe atopie, la classe institutionnalisée est à proprement parler un milieu de langage, c'est-à-dire une structure ouverte, vive et étoffée.

Les identifications : du sujet dans la culture

La médiation d'images culturellement valorisées étaye la construction de la personne. Dans la classe, comment lire pareille dynamique ?

Cette participation subjective obéit en grande partie à la logique des identifications, au sens psychanalytique du terme (Vasquez, Oury, 1967) : aire primordiale de toute dynamique éducative, puisque c'est par introjection de « traits » partiels empruntés à tel ou tel repère identificatoire, qu'on évolue dans l'existence, et que s'élabore cette distinctivité qui nous marque singulièrement, tel le « trait unaire » dont parle Lacan. Cette distinctivité n'en est pas moins le fruit complexe d'un « bricolage » spéculaire, au sens où Lévi-Strauss parle du bricolage par où se construit la pensée humaine (Lévi-Strauss). Mais une telle qualité dans le processus identificatoire n'a rien d'assuré ; une identification trop massive peut se faire fusionnelle, d'où des réactions parfois violentes, mais saines, de dé-collage. La classe coopérative, en mettant les enfants en situation de changer plusieurs fois par jour de statut dans le groupe, offre son hétérogénéité par où se transforment ces imprévisibles constellations identificatoires. S'identifier faute de mieux aux rôles figés de leader (ou de contre-leader) est l'effet pervers de situations, banales, où on a affaire non pas à un groupe, mais à un rassemblement massif où surnagent les « fortes personnalités », positives ou négatives. Au contraire, permettre à chacun de passer, au fil des activités, d'un statut à un autre, de ceinture bleue en orthographe à orange en numération, puis à jaune en course et à vert en imprimerie, cela défait la personne d'une image univoque de soi, oppressante dans une perfection plus ou moins surmoïque, ou inhibitrice dans une dévalorisation plus ou moins intériorisée. S'identifier à « un grand en math », ou à « une grande en sport », c'est aller trouver un support identificatoire là, puis là, puis ailleurs. Comme l'abeille butine, le sujet a besoin d'un écosystème relationnel enrichi pour faire son miel fantasmatique de toute la floraison imaginaire dont est porteur un groupe humain hétérogène.

Au fur et à mesure des années, ces images agissantes que sont les supports identificatoires lient les générations présentes à celles du passé, et le groupe-classe va se renforçant : son tissu culturel s'étoffe et s'assouplit. Un texte libre ou un dessin ayant jadis marqué le patrimoine de la classe peut transmettre sa portée de groupe en groupe. À ce titre, on peut distinguer le *groupe*, qui est actuel, et la *classe*, l'être abstrait, lieu qui perdure, bassin où viennent se déverser les différents flots générationnels, et où, traversant ces couches, émergent des liens qui enracinent la psyché présente de chaque enfant dans cette archéologie, aussi fantasmée que matériellement concrète, présente dans les traces laissées par les groupes antérieurs. Ainsi, une année, il y eut un ceinture marron en comportement (ce qui est rare) ; bien plus tard, des élèves demandaient encore : « Et ça, maître, *le* ceinture marron, il savait le faire ? »

Dans cette dialectique entre culture et personne, le souci reste de laisser se poser à sa juste place le désir du sujet, dont le paradoxe est qu'il reste de l'ordre du non-spéculaire. Un tel souci n'implique ni une « psychanalyse à l'école », ni un « centrage sur l'enfant » (le meilleur moyen pour le clouer en place d'objet : de soin, d'analyse, etc.). À rebours, l'organisation coopérative du travail est une stratégie indirecte qui joue sur la qualité ambiante : c'est l'ambiance du lieu qui, non personnifiée, accueille la singularité de chaque sujet. De plus, le but n'est pas de soumettre l'enfant de façon définitive à cette culture : dans la classe, on demeure… un temps ; et un jour, il faudra bien la quitter, et mourir à elle, pour renaître plus loin. Dans le cheminement de chacun, dans son autonomisation progressive dans l'existence, tout dépend donc de la qualité et de la complexité de l'attachement à la culture du groupe.

L'éthique du lieu : ambiance, histoire, archéologial

Cette dialectique entre culture et désir s'observe au travers de phénomènes qui, au travers des générations, dessinent la géographie humaine du milieu.

Fondamentalement, les mots peuvent reprendre du sens, les noms redeviennent de vrais repères (Zonabend, 1991). J'avais proposé d'appeler les institutions, qui sont de tels mots, des « noms communs praxiques », offrant leur lexique à la syntaxe complexe du texte culturel de la classe, où chaque praticien fait circuler son propre nom, y énoncer son Je, voire l'y réaffirmer, et donc progresser dans son existence, seule dimension de laquelle, en fin de compte, relèvera le *nom propre* du sujet. (Laffitte, P. J., 2015, 1)

Une telle dialectique n'existe pas hors du temps : une histoire se construit, ou plus précisément la vie du groupe acquiert une qualité historiale, par laquelle le présent, pour les praticiens de la classe, s'étoffe d'un passé, qui échappe au néant auquel le voue le destin scolaire habituel. Au fil des générations, apparaissent des phénomènes d'ancestralité et de permanence de certaines figures, de certains noms porteurs de fonctions actives. Reprenons le cas « du » ceinture marron : support identificatoire d'autant plus fort qu'il lègue une pure image abstraite, figure sans visage, mais porteuse d'un nom propre qui survit… Outre le ceinture marron, pensons à ces albums-enquêtes transmettant un savoir collectivement ouvragé, à tous ces textes libres signés de leurs auteurs, dans les journaux qu'ont rédigés et maquettés les anciens sur cette même imprimerie, ou avec ces mêmes ordinateurs. Ces inscriptions nous inspirent des idées de recherche ; avec elles, nous pouvons aujourd'hui apprendre à lire et penser, et le ceinture jaune en lecture qui veut s'entraîner pour sa prochaine ceinture ira choisir parmi celles de ces traces qui demeurent, dans le fichier de lecture de niveau orange, entretenu avec soin par un responsable désigné en conseil.

Les traces viennent d'avant, mais aussi d'ailleurs : les envois des correspondants, passés et présents, leurs lettres, albums, journaux, dessins, adressés depuis ces lieux autres qui ont (eu) souci d'échanger avec nous ou nos ancêtres, et déploient notre existence par-delà l'enceinte de nos murs…

Ce qui se décrit ici[284] va au-delà d'une chronologie ou d'une géographie objective de l'action éducative : elle transforme l'espace anonyme en un lieu, où le temps et l'espace de la classe rendent accessible, au groupe et à ses sujets, une qualité d'historialité à leur investissement.

D'où un dernier phénomène, que Jean Oury appelle « l'archéologial » (Oury, Philibert) : dimension plus archaïque encore que l'historialité, il relève non plus d'un « récit commun », mais de ces dépôts stratifiés, non conscients, qui dessinent l'immanquable singularité d'un village, qu'on ne pourra jamais confondre avec un autre, et qu'on appelle parfois « l'âme d'un lieu ». De même, deux classes ont beau se revendiquer des mêmes outils pédagogiques, leurs cultures seront quant à elles irréductiblement singulières. L'archéologial gît au cœur de l'ambiance du lieu, laquelle relève de la dimension éthique : chaque groupe est porteur d'une éthique, c'est-à-dire d'une qualité singulière au lieu politique formé et transformé par ses sujets, qualité n'ayant rien à voir avec une quelconque morale imposée a priori (laïcité, religiosité ou toute autre forme d'idéologie). Un *ethos* se partage dans l'aire d'existence d'un groupe, il en marque chaque sujet de façon sous-jacente, mais indéniable. À un détail près : un tel ethos, dans une praxis, ne saurait impliquer une intégration psychique complète, qui nierait la singularité personnelle en ne retenant d'elle que son adaptation à des stéréotypies (aussi chatoyante qu'en soit la phénoménologie, et telle que peut en rendre compte une psychosociologie). Cette singularité personnelle constitue au contraire le fondement de toute éthique, laquelle consiste, pour reprendre les mots de Lacan, à « ne pas céder sur son désir » (Lacan, 1986), adage que Jean Oury adaptera à la guise des praxis : « l'éthique est le rapport entre mon désir et mon action » (Oury, *passim*). L'archéologial est cette présence transversale à l'hétérogénéité des éthiques singulières qui parcourent et habitent la classe, année après année ; une présence qui dessine une ambiance où se respire et se joue un air qu'on ne peut confondre, et qui en même temps ne se répète jamais.

La singularité comme souci, aussi loin de l'anonyme protocole d'intégration que de l'identité répétée d'une appartenance bloquée : persistance à jamais précaire de l'humain, dont on vient d'entrapercevoir la fabrique structurale.

Analyse institutionnelle

Comment un lieu, la praxis de la classe, peut-elle accompagner une telle exigence éthique, et inscrire dans sa propre topographie l'effet insistant d'un tel « pli[285] » ? Que le « pli » singulier du groupe serait de

[284] Dans ce continuum de traces, le terreau des livres du coin bibliothèque mêle d'autant plus sa fertilité propre, la littérature redevient un repère symbolique familier aidant à construire un sujet de savoir. La culture patrimoniale n'est pas *non grata* dans la conception étoffée et locale de la culture d'une classe coopérative. Dans cet écosystème infiniment plus riche, elle peut au contraire retrouver son statut *classique* de présence (elle aussi) familière et étrange à la fois, où profiter du fertile réseau sous-jacent entre toutes ces racines hétérogènes — à la différence des classes où l'on voit régner des séances orthonormées et revenir de plus en plus des tables alignées en rangs d'oignons, empêchant les interactions de dépasser le sort des boutures empotées sous des serres. Je renvoie à l'article précédent où I. Vergnes développe une réflexion sur la façon de transmettre la, ou les culture(s) occitane(s) (Vergnes & al.).

[285] Il faut noter que cette question est au cœur du concept de *Collectif*, tel que Jean Oury l'élabora tout au long de sa vie (Oury, J., 1985 ; Laffitte, P.J., 2015, 2).

ne faire plier aucun de ses sujets sur son irréductible singularité : voilà un paradoxe, qui instaure deux régimes de singularité, et dont, bien loin de le « dissoudre », il faut au contraire assumer les conséquences émancipatrices. Comment tenir bon face à la *doxa*, qui ne peut voir ce qui va à son encontre que comme un paradoxe, et n'en supporte que la dissolution ? En défigeant en permanence notre vécu et notre regard, c'est-à-dire en les analysant.

Analyser signifie non pas tout changer, mais changer le régime de lecture de ce qui se passe dans la réalité : analyser, c'est questionner la réalité comme structure symbolique, et non plus comme un immédiat agglomérat d'images, d'affects et de faits. Ce questionnement surgit toujours d'un conflit, d'un dysfonctionnement : si l'on ressent le besoin de se déprendre de ces images, c'est que leur « allant de soi », dans lequel on se tenait quiets, ne va plus tellement de soi que ça : pour saisir leur logique, il faut poser qu'il y en a une, sous-jacente, et faire des hypothèses. La réalité ne devient une structure que si l'on ressent la nécessité de la questionner et la travailler[286]. Il y a là une décision[287], qui fait bifurquer le réel dans une voie réouvrant du possible.

Cela, seul peut l'assumer un sujet. Pourtant, cette « analyse institutionnelle » (terme initialement proposé par François Tosquelles et Félix Guattari), n'est l'apanage ni d'un « analyste » ni d'un expert extérieur. Il s'agit d'une fonction assumée par la praxis et ses sujets, sous forme d'hypothèses et de tâtonnements : fonction collective et subjective assumée par tous dans une ambiance de confiance éthique au sein du groupe, et nécessaire au courage d'élaborer de telles voies de pensée et de pratique, au risque de faire des erreurs. À travers « l'écran du dit », surface phénoménale de la vie de la classe, il s'agit d'entendre ce qui relève de la « fabrique du dire », repérer la part sous-jacente de la vie du groupe et celle, inconsciente, de la parole du sujet. cette écoute suit un souci polyphonique, vis-à-vis des productions linguistiques, graphiques, sonores ou corporelles ; mais aussi de thèmes récurrents dans la boîte à questions ou les albums-enquêtes, ou encore sur les thèmes revenant à telle période au Quoi de neuf ?, ou les problèmes soulevés lors du conseil (mais aussi les réponses à la rituelle question : « Qui pense que la classe va bien/mal ? ») : aux oreilles des pédagogues qui continuellement travaillent ensemble à savoir entendre, ces « petits riens » expriment le « discours du groupe » (Perbal-Laffitte). Ce mouvement d'analyse permet de dépasser la surface des interrelations apparentes et conscientes et les seuls « indicateurs » de la productivité scolaire que sont les résultats dans les apprentissages.

Dialectique négative

Dans une telle analyse institutionnelle, quelle place occupe la culture ? Le champ des identifications ne doit pas être perçu au pied de la lettre imaginaire de nos vécus. À travers projections et introjections, ce qui agit, c'est la part de désir inconscient qui vient investir la réalité quotidienne partagée. Fernand Oury, pastichant Freud au sujet du rêve, disait du texte libre qu'il était « la voie royale vers l'inconscient ». Cette part reste intime, non consciente, mais n'en est pas moins agissante — c'est du moins le point de départ radical de la pédagogie et de la psychothérapie institutionnelles. Le désir et l'angoisse demeurent inconscients et inaccessibles ; en tenir compte n'est possible qu'au travers du fantasme et de sa logique (Lacan), sans pour autant croire les épingler : un texte libre, un dessin, une prise de parole ou un comportement lors d'une séance de sport laissent s'inscrire, au travers des réalités concrètes, « conscientes », les problématiques subjectives les plus inconscientes. Tenir compte de ces traces ne se peut que de façon indirecte, et c'est pourquoi leur accueil, ritualisé, donc normalisé, mais pouvant parfois se faire plus élaboré, est une fonction constante de la classe coopérative institutionnelle.

La dynamique des institutions et de la vie de la culture offre au sujet la possibilité de travailler ce qu'il en est de son désir. Et réciproquement, cet accueil ouvre la classe aux effets incalculables que provoque l'expression du fantasme dans le tissu de la vie concrète. Le champ inconscient aide le groupe à lutter contre le figement doxique et identitaire qui guette toute culture. Fruit de cette interaction entre forces désirantes et forces acculturantes, le tissage institutionnel et culturel de la vie quotidienne s'étoffe, et cette étoffe offre à la logique fantasmatique une substance au travers de laquelle tresser ses arabesques. Ces arabesques ne peuvent se dérouler hors de ce tissu existant qu'en retour elles étoffent pour en devenir part

[286] Pas de conseil de coopérative sans des problèmes quotidiens : « M'dame, il m'a tapé ! M'dame, y'a plus d'peinture… » À ces demandes de régler automatiquement les problèmes par l'adulte supposé tout savoir et tout pouvoir, Catherine Pochet a cette réponse qui interrompt ces réflexes : « Tu en parleras au conseil », et ouvre (à) la nouvelle temporalité de l'analyse (Pochet, Oury, 1979). Pour qui sait entendre, la réalité regorge de problèmes et de conflits, c'est-à-dire des seules sources sérieuses pour la naissance d'une coopération et d'une institutionnalisation de la vie commune. Faire société n'est pas le jeu gratuit d'adultes démocrates en mal d'utopies, mais le fruit de raisons concrètes de coopérer…

[287] Cette dimension est au cœur d'un autre séminaire de Jean Oury, *La Décision* (Oury, J., 2015).

intégrante à leur tour, en laquelle de prochaines arabesques viendront trouver points d'agrippement, pour mieux déployer leur traçage.

Le contrat scolaire social relève de ce qu'Oury et Vasquez appelaient les « données » (Vasquez, Oury, 1967), avec lesquelles la classe compose ; par distinction le déploiement de la vie coopérative de la classe intègre ces données dans sa dynamique propre, aussi loin de les ignorer que de s'y soumettre sans discuter. Si le groupe est tenu de tenir compte de ces données, en revanche il reste libre de décider la façon dont il va s'organiser pour remplir ce contrat social, et ne pas se contenter de la tâche pauvre de l'appliquer. Cette logique est celle, spécifique, d'une praxis, par distinction avec une situation lambda : faire grandir des sujets libres, et non seulement communiquer des capsules de savoirs ou de savoir-faire prédéfinis (via des protocoles ou manuels de plus en plus stéréotypés). Aussi, avec les termes de Félix Guattari, on pourrait dire que, dans une classe coopérative institutionnelle, la culture participe du mouvement qui, d'un *groupe assujetti* (à la hiérarchie du champ éducatif et à sa *doxa*), fait naître un *groupe sujet* (Guattari).

Ce devenir à l'œuvre dans les classes et quelques autres praxis (psychiatriques entre autres) constitue à mes yeux l'articulation, aussi rare dans sa rigueur logique et matérielle que rarement reconnue, qui répond à l'une des questions majeures de notre époque : le désastre de la culture, son figement en une satisfaite positivité identitaire (Horkheimer, Adorno). Adorno insiste sur la nécessité, dans la « dialectique de la culture », de ne jamais céder sur le travail du négatif : cette irréductible force, cette part incalculable et inassimilable, il faut sans cesse accepter de la voir revenir (en-)rayer la perfection du miroir qu'on se tend à soi-même et dans lequel on finit par croire sans restriction, par-delà toute confiance sérieusement fondée. Maintenir une « dialectique négative » (Adorno), défiger le spéculaire, est un impératif proche de l'éthique des classes coopératives, de son accueil de la logique inconsciente du fantasme : laisser cette logique bouleverser la réalité concrète est la seule voie pour analyser et toujours redéployer ce qui en elle peut se révéler de bouleversant. Grandir, dans une classe comme ailleurs, c'est dépasser l'image de soi qu'on croyait avoir atteinte avec la satisfaction (ou la résignation) d'un parcours déjà tracé (d'avance). À ce prix, la qualité de subjectivité qui se dessine dans le milieu restreint de la classe peut demeurer tout aussi loin du miroir du moi personnel (ou du nous groupal), que de l'amorphe agglomérat anonyme des agents de reproduction sociale et des masses statistiquement gérées, dans lequel le désir s'abîme et s'enkyste en angoisse ignorée, en haine, en renoncement.

Faire de la classe un lieu ouvert et polymorphe, car régulé par des lois questionnables en permanence par le groupe, donne naissance à un espace de vie collective et singulière à la fois. Le plus sûr signe de vie véritable dans une praxis pédagogique est cette dialectique négative entre singularité subjective, capacité instituante permanente et communauté culturelle. La praxis est l'un des lieux les plus aptes à ne pas céder sur une telle dialectique négative. Les classes coopératives, loin d'être des utopies, ne cessent d'inscrire une telle confiance, une telle croyance, depuis quatre-vingts ans, attendant chaque fois un lecteur suffisamment prêt à lire ces singulières lignes de vie qui s'y tracent, un temps, avant de s'en aller ailleurs faire exister, selon sa propre archéologie, la trace de ce passage dans de telles classes ou dans les écrits qui en émanent.

La pédagogie, ou l'écologie de la complexité éducative

Aborder ainsi la culture d'une classe, à mes yeux, découle de la raison d'être des pédagogies coopératives : faire sortir la classe d'une conception assujettie de pure reproduction sociale, enfermée dans les ornières disciplinaires d'un contenu prédéfini et qu'on estampillerait comme « la culture » autorisée. Dans un milieu coopératif, le contrat social ressort passablement *complexifié*…

Edgar Morin a emblématiquement promu depuis les années 1970 cette notion de complexité. Rappeler sa fertile greffe sur la problématique éducative n'est plus à faire (Hsu, 2018). Pourtant il faut rappeler que dans le champ des praxis, depuis longtemps déjà la pédagogie Freinet, dès 1924, et la pédagogie institutionnelle, dès 1950, mettaient quotidiennement cette complexité en œuvre et *en théorie*, dans des classes « ordinaires » ; mais qu'elles n'en demeurent pas moins dans le champ éducatif un point bizarrement insu, semblant souvent inouï (ou vieillot, selon les stratégies discursives en lice…) — inouï parce que, fort probablement, inaudible. Cette surdité constitutive de la doxa éducative appelle une analyse, par ailleurs entamée depuis des années, collectivement autant que singulièrement (par exemple Oury, Vasquez, 1972). Rappelons-en certains éléments, particulièrement structurants pour notre débat sur la culture.

Sur l'écosystème culturel de la classe, la pédagogie porte un regard écologique. Le travail produit par l'écolier est indissociable de la qualité de l'ambiance du groupe. Réintégré dans un écosystème étoffé, enrichi et apaisé, ce « résultat » peut cesser d'être l'objet exclusif et fétichisé d'une rentabilité exigée de l'école par son « dehors » : expression sociale médiatiquement galvanisée en obsession généralisée, cette demande sociale reste généralement peu regardante, voire massivement aveugle, sur les moyens sérieux de

parvenir à cela, et sur la souffrance qu'elle engendre chez les praticiens, enfants comme adultes. De tels moyens ne se limitent pas aux dernières modes scientistes, souvent porteuses de régressions conservatrices qu'on aurait crues enfin asséchées (mais non…), alliage entre les positivismes dominants d'une conception massivement cognitiviste et comportementaliste des apprentissages et d'une marchandisation de l'Éducation dont le Graal toujours plus « high tech » cache généralement mal sa connivence avec des intérêts financiers bien compris.

Transversale et irréductible à ce tableau régulièrement relooké certes, mais aux invariants pathogènes bien identifiables, la tâche pédagogique est plus proche d'un souci anthropologique sérieux, requérant une épaisseur de temps et une instauration des relations respectueuses du rythme intime des enfants, autant de conditions *paradoxales*, c'est-à-dire inaudibles car inacceptables par une doxa du rendement immédiat, et sur lesquelles toute praxis éducative doit tenir bon. Car alors, au sein d'un ensemble vivant, un résultat ponctuel dans les apprentissages reprend sens, il devient relié, dés-aliéné, et les sujets co-opérant vivent sa visée comme une dimension parmi d'autres, dépendante comme les autres de la qualité de cette ambiance où *nous* avons le pouvoir de travailler le sens de ce que nous faisons. Dans cet écosystème, la production scolaire des savoirs trouvera de quoi enfin s'enraciner, se fortifier et croître, au lieu de dépérir ou de survivre en produisant toujours plus d'inégalité parmi la population écolière, et d'absurdité au cœur de subjectivités laissées en souffrance sur des voies de garage, ou embarquées sans discussion sur des rails irrémédiablement boulonnés.

Bibliographie

Adorno, T., *Dialectique négative*, Paris, Payot, « Critique de la politique », 2001.

Clanché, P., *L'Enfant écrivain : génétique et symbolique du texte libre*, Paris, Centurion, 1988.

Clanché, P., *Anthropologie de l'écriture et pédagogie Freinet*, Caen, Presses universitaires de Caen, « Sciences de l'Éducation », 2009.

Comby, M. (2014), *De la mise en place d'ateliers vers l'institutionnalisation de l'expression libre en arts plastiques dans une classe maternelle de pédagogie institutionnelle*, Mémoire de Master, Université de Perpignan-Via Domitia (www.aprene.org)

Geertz, C., *The Interpretation of cultures*, New York, Basic books, 1973.

Goyet, F., *Le Sublime du « lieu commun ». L'invention rhétorique dans l'Antiquité et à la Renaissance*, Paris, Champion, 1996.

Guattari, F., « Qu'est-ce qu'un groupe », repris *in Psychanalyse et Transversalité. Essais d'analyse institutionnelle*, Paris, François Maspero, « Textes à l'appui », 1972 (rééd. Paris, La Découverte, 2003).

Horkheimer, M., Adorno, T., *Dialectique de la culture*, Paris, Gallimard, Tel, 1974.

Hsu, P. H.-J., « Vers une pensée éducative complexe : la pédagogie d'Élise et Célestin Freinet et la pédagogie de l'école expérimentale éducative de la Voie de la Nature à Taiwan », *La Recherche en Éducation* n°18, 2018.

Imbert, F., *Pour une praxis pédagogique*, Vigneux, Matrice, 1985.

Lacan, J., « Dialectique du désir », *in Écrits*, Paris, Le Seuil, Champ freudien, 1966.

Lacan, J., *L'Éthique de la psychanalyse, Le Séminaire, VII*, Paris, Le Seuil, « Champ freudien », 1986.

Lacan, J., *La Logique du Fantasme, Le Séminaire, XIV*, Paris, Le Seuil, « Champ freudien », 2007.

Laffitte, P. J., « Des noms et des lieux. Parole désirante et dialectique culturelle de la classe coopérative », *Cliopsy* n°17, 2015, p.73-87.

Laffitte, P. J., « Le Concept de Collectif chez Jean Oury », *in Politiques de la communauté, Chimères* n°87, 2015, p.193-202.

Laffitte, R. et Genèse de la coopérative, *Une Journée dans une classe coopérative*, Paris, Syros, 1985 (rééd. Vigneux, Matrice, « Classiques de la PI »).

Laffitte, R. et AVPI, *Mémento de pédagogie institutionnelle*, Vigneux, Matrice, « Classiques de la PI », 1999.

Lévi-Strauss, C., *La Pensée sauvage*, Paris, Plon, 1962 (rééd. Pocket).

Lhéritier, C. (2014), « Parler l'invisible. Immersion dans une classe coopérative institutionnelle bilingue : éléments d'appropriation d'une langue et d'une culture minorisées », *in* Léonard, K. D. éd., *Les minorités invisibles : diversité et complexité (ethno)sociolinguistiques*, Michel Houdiard Éditeur, p.24.

Maldiney, H., *Regard, espace, parole*, Lausanne, L'Âge d'homme, « Amers », 1973 (rééd. Paris, Le Cerf, 2012).

Oury, J. (1972), « Le Problème de la fatigue en milieu scolaire », *in* Oury, F., Pain, J., *Chronique de l'école-caserne*, p.135sq.

Oury, J., *Le Collectif. Séminaire de Sainte-Anne, 1984-1985*, Paris, Éditions du Scarabée, 1985 (rééd. Nîmes, Champ social Éditions, « Psychothérapie institutionnelle », 2005).

Oury, J., *La Décision, Séminaire de Sainte-Anne, 1985-1986*, Paris, Éditions d'Une, « La boîte à outils », 2015.

Oury, J. et Philibert, N., *L'Invisible. Entretien avec Jean Oury*, supplément au DVD de *La Moindre des choses*, Paris, Éditions Montparnasse, 2002.

Morin, E., *La Méthode*, Paris, Le Seuil, 6 volumes, 1977-2004 (rééd. « Opus », 2008, 2 vol.).

Perbal-Laffitte, M., « Le discours du groupe », *in* Laffitte, René, *Mémento de pédagogie institutionnelle, op. cit.*

Pochet, C., Oury, F., *Qui c'est, l'conseil ?*, Paris, François Maspero, « Textes à l'appui », 1979 (rééd. Vigneux, Matrice, « Classiques de la PI »).

Pochet, C., Oury, F., *L'Année dernière, j'étais mort. Signé Miloud*, Vigneux, Matrice, « Classiques de la PI », 1986.

Tosquelles, F., « Les arabesques du désir », postface à Laffitte, R. *et al.*, *Une Journée dans une classe coopérative, op. cit.*

Turner, V., *The Ritual process. Structure and anti-structure*, Cornel University Press, 1969, rééd. 1977.

Vasquez, A., Oury, F., *Vers une pédagogie institutionnelle*, Paris, François Maspero, « Textes à l'appui », 1967 (rééd. Vigneux, Matrice, « Classiques de la PI »).
Vasquez, A., Oury, F., *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*, Paris, François Maspero, « Textes à l'appui », 1972 (rééd. Vigneux, Matrice, « Classiques de la PI »).
Zonabend, F., « Nom », *in* Bonte, Izard, éd., *Dictionnaire de l'ethnologie et de l'anthropologie*, Paris, Puf, « Quadrige », 1991.

NB. Les ouvrages des Éditions Matrice sont désormais tous publiés par les Champ social Éditions, à Nîmes.

L'Année de la recherche en sciences de l'éducation
Éditorial 2019

Du sens d'un effort éditorial collectif

Pierre Johan Laffitte et Jean-Claude Sallaberry

Ce numéro 2019 de *L'Année de la recherche en sciences de l'éducation* aborde aux rivages, ô combien complexes et mouvants, du sens et de l'interprétation. Nous laissons à Georges Bertin, qui a eu l'initiative d'un tel numéro, le soin de présenter la logique et l'ordre de cet ensemble dans lequel nous espérons que les lectrices et lecteurs sauront butiner et faire leur miel. Quant à nous, nous souhaitons dans le présent avant-propos vous faire partager les résonnances que déploie ce thème dans la trajectoire de notre revue.

Pour cela, nous avons pensé gloser le nom de notre association, Afirse – sf : Association francophone internationale de recherche scientifique en éducation, section française.

En particulier, nous souhaitons questionner ce terme, qui ripe tant de fois quand on déchiffre intuitivement la fin de notre acronyme : « recherche *scientifique en* éducation », et non « recherche en *sciences de l'éducation* ». Que signifie un tel choix lexical ? Là encore, surtout pas un rétrécissement scientiste qui viserait, comme idéal aux sciences humaines un modèle issu des sciences dites « dures », mais au contraire une ouverture du champ de l'éducation à toutes les autres disciplines de la raison scientifique. Plus que jamais, cela s'inscrit dans une conception interdisciplinaire, qui explique ainsi la fréquente présence dans notre revue d'articles émanant des différents champs des sciences humaines ou autres : de quoi produire des éclairages multiples, révélant des redécoupages insoupçonnés parmi nos champs et au travers de leurs bosquets multiples. Mais, plus radicalement, c'est un choix que certaines et certains parmi nous pourront interpréter, « revendiquer à régime de sens », comme une conception transdisciplinaire du champ du penser et de l'agir. Un tel champ relève d'une communauté de condition, d'une complexité dans la substance même de n'importe lequel de nos objets, bien en-deçà de son abord soumis aux compartimentages soi-disant scientifiques, qui bien souvent ne reflètent que des découpages de chapelles, ou pire, de crémeries âprement défendues par des logiques marchandant enseignement et recherche, et que le marasme universitaire contemporain exacerbe à un point jamais atteint. Une telle revendication, quand elle se positionne à la *racine* de notre démarche, est une décision radicale, en faveur d'une conception graduelle de la pensée et du réel, à un refus de tout réalisme, de tout essentialisme qui enterait les découpages supposés vertueux dans l'ordre d'une pensée par disciplines, sur des découpages supposés réels dans l'ordre des choses. Il n'y a pas ce qui relève du champ de l'éducation, et ce qui n'en relève pas, ou alors seulement par convention, par « habitude » comme dit Peirce, saisonnièrement réévaluée et fixée avec la fragilité propre à tout consensus scientifique. Sans cela, par exemple, comment pourrait-on comprendre que l'éducation ait pu se comprendre et, partant, s'engendrer dans le concret des praxis, « tout au long de la vie » ? … Cette décision radicale, il s'agit de la rendre viable et fertile aussi loin que possible, c'est-à-dire avant de devenir, à son tour, aussi calamiteuse qu'une pensée disciplinarisant et charcutant le réel. Car toute pensée est potentiellement calamiteuse : l'éthique en la matière consiste à assumer, comme sujet de pensée et d'action, les conséquences auxquelles prêtent nos décisions épistémologiques et de méthode. Nous ne prétendons pas que le pari interdisciplinaire, voire sa version radicale transdisciplinaire, soit vertueux en lui-même, nous revendiquons seulement qu'il est moins calamiteux que le positivisme et le réalisme qui, par déficit d'esprit critique, a envahi depuis ces dernières décennies, sinon l'intégralité du champ scientifique, du moins l'aire dominante et centrale de sa doxa. Mais en retour, n'est-il pas promis à une désintégration et une confusion de nos catégories d'attaque de nos objets de penser et d'agir ? Notre pari d'une pensée graduelle nécessite une approche quasiment « modale » du réel : toute variation de regard peut être révélatrice, ou porteuse, d'une variation qualitative dans l'objet étudié. Il s'agit de ne pas confondre la nature d'une telle variation, portée par le regard, ou révélée par lui. Toute

la pensée de la complexité est nécessaire à engager dans l'analyse permanente de notre champ épistémologique.
Mais avant même d'en arriver à un tel programme, le pari de l'ouverture interdisciplinaire révèle un penser qui se sait à la fois soumis à une incomplétude dans son savoir, et donc à une ouverture et une coopération dans son ethos. Cela guide la construction de nombre de nos numéros, dont celui que vous tenez dans vos mains. La question du sens traverse et emplit le champ a priori repérable de l'éducation, mais d'un autre point de vue, il le déborde aussi, et ce débordement ne peut être traité comme un simple « hors-sujet », un reste de pâte n'entrant pas dans le moule. Toute pensée graduelle peut voir sa présentation entrer dans une logique de polarité, ici entre le pôle, précis, du « champ éducatif », et le pôle, plus large, des réflexions sur sens émanant de l'anthropologie, la philosophie, etc. : alors, le penser peut osciller entre chacun de ces pôles et fixer, de façon forcément subjective, quel est le point de *meson*, de juste milieu, équilibre singulier qui pose, tel un *kairos*, la décision propre de la lectrice ou du lecteur, qui l'engage dans son choix propre — une interprétation.
Une telle décision, irréductiblement subjective, n'engage dans son acte que chacune ou chacun. Toutefois, pour ce qui est de notre revue, rendre possible une telle rencontre est porteur d'une éthique, voire d'une politique. Nous avons parlé de cette revue comme d'un dispositif épistémologique entre plusieurs discours ; un ensemble disposé à être interprété : bref, la revue se veut une *disposition au sens* — quant au sens lui-même, ensuite, il demeure dans l'ordre éminemment singulier de chaque lecture. Rendre notre dispositif éditorial à une telle disposition au sens, c'est un choix, il engage un ethos, et nous tentons de le défendre dans un champ social de production du savoir : c'est donc, indissociablement, un choix politique.
Ce nœud entre éthique, politique et sens, est la condition de toute entreprise commune et revendiquant un engagement dans le champ des sciences et des pratiques humaines. Les trois livraisons annuelles de notre revue en 2019, 2020, 2012, se veulent une exploration, autant qu'une affirmation, d'un tel engagement. Ouvrir cette « trilogie » par la question du sens, et par sa discipline de l'ouverture, par son hygiène de l'incomplétude, nous semble la meilleure occasion pour ne pas oublier notre impératif, ce sur quoi ne jamais céder : l'irréductible singularité de la rencontre du sujet et du sens. Le prochain numéro rassemblera les actes du colloque tenu cet été à Bordeaux[288], posant le nécessaire débat entre les différents courants qui, actuellement, questionnent les paradigmes de la cognition dans le champ de l'éducation : ce champ, certes restreint, est d'une actualité idéologique cruciale, et il importe de prendre position, au nom précisément de notre positionnement pour une pluralité de la pensée. Enfin, le numéro de 2021 portera sur les rapports entre éthique et épistémologie, et en particulier sur ce que doivent être les rapports, de parité et de complémentarité, entre la théorisation par les chercheurs en sciences de l'éducation, et celle, tout aussi légitime, bien que moins repérée ou reconnue dans le champ « dit scientifique », c'est-à-dire la théorie née des praxis des classes, des écoles ou de tout autre lieu où des praticiens, adultes, mais aussi enfants, n'ont attendu aucun scientifique estampillé pour produire une pertinence tout à la fois pratique et conceptuelle — voir le travail des équipes Freinet et de l'ICEM.
Dans chacun de ces colloques, c'est des quatre coins de notre communauté francophone que proviennent les ferments multiples, parfois même au point d'être peu compatibles entre eux, mais cela ne fait que nous renforcer dans notre lecture « morinienne » d'une pensée multipolaire. D'Amérique, mais également d'Asie, d'Afrique et d'Europe, des voix et des mains fraternelles peuvent unir leurs efforts.
Cette communauté, elle n'est pas seulement linguistique, elle est avant tout une communauté ouverte en faveur de l'engagement que nous avons tenté ci-dessus de dessiner. Toutefois, la question de la langue n'est pas anodine… Nous sommes la section française d'une association francophone internationale. Si dans la diachronie, le français reste avant tout la langue de la France, ou plus précisément, comme l'a dit Henriette Walter, un patois parmi d'autres qui a eu l'heur redoutable et, qui sait, calamiteux, de s'imposer à l'exclusion de tous les autres sur le territoire de la nation, il en va autrement dans la synchronie de notre conscience, *hic et nunc*, c'est-à-dire à l'échelle de la planète et

[288] Colloque « Éducation et Cognition — de la pédagogie Freinet aux éléments théoriques amenés par les diverses modélisations, et de ces éclairages théoriques à la pédagogie coopérative », organisé par l'AFIRSE section française, l'ICEM, l'ESPE d'Aquitaine et l'Université de Bordeaux, l'ENSC (École Nationale Supérieure de Cognitique), et les deux laboratoires que sont le LACES (EA 7437) et l'IMS (UMR5218).

des peuples d'aujourd'hui. La question de la langue est, immédiatement, une question de pensée et de politique. Le destin de la langue qui nous lie ne nous limite pas au territoire de la France, et longtemps encore, il sera de notre devoir hexagonal de réaffirmer combien, dans l'aire de la francophonie, nous ne sommes qu'une part d'une communauté plurielle, polyphonique, multilingue, au travers de laquelle le français est langue de communication. La communication n'a pas de valeur en soi, elle n'a que l'éthique de ses pratiques ; redonner dans l'aire de cette langue la pleine autorité à quiconque dans le monde en revendique l'usage est aujourd'hui une évidence pour toutes et tous : quel bonheur devenu presque invisible de pouvoir entendre tant d'origines géographiques au travers d'une langue commune. Mais à l'échelle de l'histoire linguistique la France, puissance politique, et parmi elle, les intellectuels dont nous sommes (peu importe que nous regrettions ou revendiquions un tel nom, c'est un fait), devront longtemps encore se soucier de dénoncer et de tordre ce que, tout aussi longtemps, notre langue fut pour tant d'aires du monde, y compris au sein de notre propre territoire — tant le colonialisme linguistique a pu déployer son idéologie dans ce qu'elle visa comme son empire, mais aussi vis-à-vis de ses régions. Le français qui nous lie n'est pas celui qui nous « identifie » en nous fermant, il est une langue ouverte aux transversales qui viennent rayer cette langue en l'enrichissant de toutes les singularités dont regorge le champ vaste des pratiques à tout endroit de notre monde. Cette ouverture à la transversalité, à l'incalculable, et le permanent réagencement de ce monde langagier, qui se nourrit et se défige, sans pour autant perdre sa capacité liante, et déployante, c'est peut-être cela, un dispositif *pour* le sens, une disposition au sens… et au risque que fait heureusement toujours courir à nos lieux communs, nécessaires mais pas intouchables, une telle ouverture…

L'Année de la recherche en sciences de l'éducation
Éditorial 2020[289]

Jean-Claude Sallaberry, Pierre Johan Laffitte

Chère lectrice, cher lecteur,

Voici la livraison 2020 de notre *Année de la recherche en sciences de l'éducation*. il est consacré aux actes du colloque « Éducation et Cognition— de la pédagogie Freinet aux éléments théoriques amenés par les diverses modélisations, et de ces éclairages théoriques à la pédagogie coopérative », tenu à Bordeaux en juillet 2019.

Quelques mots pour rappeler l'orientation de notre geste éditorial.

Sens, éthique et épistémologie : une certaine orientation

Ce numéro constitue le deuxième volet d'un triptyque annoncé :

- 2019, *Herméneutiques et dynamiques de sens*
- 2020, *Éducation et Cognition — des éléments théoriques amenés par les diverses modélisations des apprentissages à la pédagogie Freinet*
- 2021, *Éthique et Épistémologie*

En 2019, nous avons parlé de cette évolution comme d'un dispositif épistémologique articulant plusieurs discours, ensemble disposé à être interprété. Loin d'être tenante d'une homogénéité conceptuelle, notre revue se veut « une *disposition au sens* — quant au sens lui-même, ensuite, il demeure dans l'ordre éminemment singulier, critique, de chaque lecture ». Rendre notre dispositif éditorial à une telle disposition au sens a été pour nous un choix, que nous tentons de défendre dans notre champ social de production du savoir : une revue académique. Mais disions-nous, ce choix suppose aussi, indissociablement, un choix politique, pour la défense d'une éthique. Et les trois livraisons annuelles de notre revue en 2019, 2020, 2021, se veulent l'affirmation exploratoire d'un tel engagement dans ce nœud entre éthique, politique et sens.

Ouvrir ce triptyque par la question du sens et sa discipline d'ouverture, par son hygiène de l'incomplétude, nous semblait la meilleure occasion pour « ne pas oublier notre impératif, ce sur quoi ne jamais céder : l'irréductible singularité de la rencontre du sujet et du sens. » Le numéro de 2021 portera sur les rapports entre éthique et épistémologie, et en particulier sur ce que doivent être les rapports, de parité et de complémentarité, entre la théorisation par les chercheurs en sciences de l'éducation, et une autre théorisation, tout aussi légitime, bien que moins repérée ou reconnue dans le champ dit scientifique : la théorie née des praxis des classes, des écoles ou de tout autre lieu où des praticiens, adultes, mais aussi enfants, n'ont attendu aucun scientifique estampillé pour produire une pertinence tout à la fois pratique et conceptuelle. C'est entre autres ce qui ressort du champ de travail de l'École moderne, que ce soit à l'échelle française avec l'Icem (Institut coopératif de l'École moderne), ou internationale avec les différents mouvements nationaux adhérents à la Fimem (Fédération internationale des mouvements d'École moderne). Mais nos pages sont ouvertes à d'autres voix, d'autres pratiques, nulle exclusive tant qu'est préservée l'éthique de parité et pertinence qui marque l'aire de discours que nous « essayons » (comme Montaigne) de faire naître, et renaître, saison après saison. Aussi, ce à quoi nous ouvrons cette aire, ce sont ce qu'Olivier Francomme appelle les « chercheurs collectifs coopératifs » (Francomme, 2019), où qu'ils soient, à quelque échelle, savoir précaire et fragile, qu'ils agissent à faire régner de l'humain, de l'échange et du désir de grandir, quel que soit l'âge.

D'une nécessaire polémique interne au champ de la cognition

[289] Ce texte est l'éditorial du numéro 2020 de *L'Année de la Recherche en sciences de l'éducation*, dont Jean-Claude Sallaberry et moi-même sommes co(rédacteurs en chef.

Entre ces ceux numéros, l'actuelle livraison de notre revue constitue comme une interruption pressée par l'actualité du champ éducatif français, voire international. La focalisation est mise sur un sujet « clivant », comme on aime le dire, et notre numéro 2020 est consacré aux rapports entre « cognition et éducation » (pour paraphraser le nom de la collection-sœur de notre revue, « Cognition et formation »), débat que nombre d'entre nous tiennent à ne pas laisser mener — et gagner — par une doxa « cognitiviste » dominante. Dans cette aire de l'abord de l'humain sous le paradigme de la cognition (Sallaberry et Claverie, 2018), règnent des tensions vives entre une conception dure et radicale de ce paradigme, et une conception plus complexe (au sens épistémologique strict du terme). La domination actuelle, par la première tendance, du champ du pouvoir éducatif français (au moins) rend nécessaire l'affirmation d'une dissonance dans cette doxa qui s'impose depuis plusieurs années dans le champ du pouvoir éducatif et ministériel français, sous couvert d'une posture qui, nombre des participants à notre numéro en attestent, n'a rien de la toute-puissance et de l'évidence scientifique dont elle s'auto-proclame la porteuse.

Face à cette domination, nos collègues ont organisé le colloque de Bordeaux de 2019 afin de faire entendre, de l'intérieur du paradigme cognitif et de son champ épistémologique, la pluralité des perspectives qui animent ce champ, et leur articulation avec d'autres champs de pratique et de pensée — au premier rang desquels la pédagogie de l'un des co-organisateurs du colloque : la pédagogie Freinet. En effet, insistons-y, ce colloque a volontairement situé sa position polémique de façon interne au champ cognitif, et non dans une visée frontalement divergente. Gageons que leur croyance réside dans la réinstauration d'une qualité critique porteuse d'hétérogénéité contre la tendance au figement monolithique de ce qui tend à être non plus une science, mais une idéologie. Jadis, psychanalystes et psychiatres ont pu accuser la psychanalyse de devenir un « psychanalysme », et lutter contre cela ; on peut aujourd'hui craindre que le « tournant cognitif » qui marque l'ensemble des sciences humaines, sociales et éducatives, fasse tomber le champ des études cognitives dans un « cognitivisme ». C'est contre cela que, dans une posture bachelardienne qui les honore, nos collègues tenants du paradigme cognitif ont, durant leur colloque, tenu à mobiliser leur écoute réciproque et leurs exigences respectives. Notons qu'ils ont même eu l'élégance d'accepter la prise de parole d'autres champs qui, à leur marge, s'organisent radicalement autour d'autres paradigmes — le paradigme freudien, en particulier.

Cognition, éducation, coopération

La proposition fondatrice du colloque international de juillet 2019 à Bordeaux et qu'éducation et cognition doivent être conçues comme inséparables et articulées[290]. D'un point de vue historique, le ministère de l'Éducation Nationale a succédé, il y a déjà des décennies (3 juin 1932), au ministère de l'Instruction Publique. Ce n'est pas par hasard ! Car si la transmission des savoirs d'une génération à la suivante est indispensable à la survie de la société, la formation du citoyen l'est, de même, à la survie de la démocratie et de la République.

À propos du lien éducation-cognition, la volonté était (et est toujours) :

- d'une part de rappeler que dans l'outillage théorique proposé par la science de la cognition, il n'y a pas que le paradigme cognitiviste fort (porté par le mouvement de la psychologie cognitive) — le connexionnisme, ainsi que des apports plus récents méritent l'attention [291],

[290] « Éducation et Cognition— de la pédagogie Freinet aux éléments théoriques amenés par les diverses modélisations, et de ces éclairages théoriques à la pédagogie coopérative », Bordeaux, 8, 9, 10 juillet 2019. Voici un extrait de son argumentaire : « Le métier d'enseignant est à l'évidence concerné, au premier chef, par la question de l'éducation (la survie d'une société dépend de sa capacité à éduquer ses enfants) et par celle de la cognition (la mission de l'enseignement est que les jeunes acquièrent les connaissances nécessaires pour s'insérer dans le monde moderne), sans que ces deux questions, que ce soit dans la pratique quotidienne du métier, que ce soit dans toute tentative de réflexion outillée, puissent être séparées. Il faut au contraire les penser ensemble, dans leurs liens convergents comme dans les aspects qui pourraient apparaître comme contradictoires. Ce colloque a pour objet d'éclairer, d'outiller ces liens comme ces aspects, en repérant les éventuelles contradictions, en évitant les apories (comme la priorité accordée au niveau logique individuel ou au niveau logique collectif), mais en les signalant. »

[291] Cf. Sallaberry 2018 et Sallaberry-Claverie, 2018

- d'autre part qu'enseignement et éducation ne peuvent pas être conçus en tant que simple domaine d'application de théories cognitives ou neuroscientifiques. Mieux, la référence à l'Éducation Nouvelle rappelle d'abord que mettre en avant la question de la cognition ne saurait servir à évacuer la question du sujet (vivant, pensant, s'émouvant, désirant…). Car même lorsqu'on ne choisit pas de préférence les modélisations liées à la 'cognition incarnée' (une pensée pour Varela), nul ne peut oublier que la cognition advient, chez le sujet humain, accompagnée de l'émotion, des sensations, de l'imaginaire, du désir… Ensuite, dans la galaxie de l'Éducation Nouvelle, une référence constante (un invariant) repérable est la centration sur l'activité (de l'enfant, du jeune, de celui qui apprend, mais aussi des groupes).

Le présent numéro, éditant les actes de ce colloque, est fondé sur les mêmes positions.

Pour préciser la complémentarité entre la transmission et l'élaboration d'un savoir par un sujet humain, rappelons que Changeux, comme Edelman et Varela, évoque des « boucles réentrantes » dans l'encéphale — boucles que l'on peut qualifier d'étranges[292]. Il évoque une confrontation monde extérieur/monde intérieur et parle d' « empreinte culturelle » (1983, p.295) : « La capacité du cerveau à produire et combiner les objets mentaux, à les mettre en mémoire et à les communiquer, se déploie de façon fulgurante dans l'espèce humaine. Sous diverses formes codées, ces représentations mentales se propagent d'un individu à l'autre et se perpétuent, au fil des générarions sans requérir une quelconque mutation du matériel génétique. Une nouvelle forme de mémoire naît en dehors de l'individu et de son cerveau. Signes et symboles évocateurs d'objets mentaux sont enregistrés dans des substrats sans neurones ni synapses comme la pierre ou le bois, le papier et la bande magnétique. Une *tradition culturelle* s'installe. » Et cette « confronttion » devient complémentarité : « Cette structuration sélective de l'encéphale par l'environnement se renouvelle à chaque génération. Elle s'effectue dans des délais exceptionnellement brefs par rapport aux temps géologiques au cours desquels le génome évolue. L'épigenèse par stabilisation sélective économise du temps. Le darwinisme des sysnapses prend le relai du darwinisme des gènes. » (p. 331) Voilà qui situe clairement la complémentarité entre le substrat de la cognition individuelle et ce qui provient de la cognition collective[293].

Sur le versant de la cognition, l'école a pour tâche d'organiser les apprentissages. Pour le dire en peu de mots, la question de l'apprentissage des savoirs est celle de la construction des savoirs par les jeunes. L'idée de Bachelard (« rien n'est donné, tout est construit », 1938, p.14), reprise par Piaget (sa proposition centrale étant que le sujet humain construit son savoir tout en perfectionnant ses structures[294]), amène à concevoir qu'un élève n'invente pas au sens propre un concept scientifique déjà inventé, mais l'invente pour lui — c'est cela, le travail et le processus d'appropriation [295].

Au-delà de la construction-appropriation des savoirs, l'objectif est, bien sûr, de structurer une *capacité à penser*, ce qui suppose de maîtriser des savoirs, mais aussi d'être familier des démarches qui permettent de les construire et les utiliser. De pouvoir s'appuyer sur la démarche scientifique, mais dans le cadre d'une culture plus globale.

L'objectif de la formation du citoyen est, au-delà d'un entraînement au fonctionnement d'instances démocratiques (d'où l'importance cruciale du groupe classe et de la compétence des enseignants à le constituer ainsi), de structurer une *capacité à penser en tant que citoyen*. L'articulation de ces deux *capacités* constitue une capacité à penser la science, la culture, depuis la place de citoyen.

La Pédagogie Freinet n'est pas le seul mouvement d'éducation nouvelle à se préoccuper en même temps (!) de l'apprentissage des « fondamentaux » (et au-delà) et de la formation du citoyen, mais c'est celui qui assume le plus clairement cette articulation sur le plan de la construction collective d'une dynamique sociale (le groupe coopératif), avec la structuration des activités et du temps par les techniques auxquelles recourent la pédagogie Freinet et la pédagogie institutionnelle (on songe par exemple au « Quoi de neuf ? », au conseil de coopérative…).

---

[292] Cf. Sallaberry, *infra*

[293] Cf. Sallaberry 2020

[294] Cf. Sallaberry 2004, 2019.

[295] Ibid.

Le colloque (Bordeaux, juillet 2019) a justement voulu poser clairement l'exigence de l'articulation éducation-cognition, mais aussi associer à ce travail de recherche et de réflexion celui de et sur les pédagogies coopératives, Freinet, institutionnelle ou autres. On trouvera donc, dans le parcours entre conférences, tables rondes, communications, des outils et des récits correspondant à cette variété et cette richesse.

Pour nous, qui avons vécu ce colloque, ce fut l'occasion d'éclairages de nombre d'aspects, soit de connaissance soit de pratique, de nos métiers et de nos existences.

Plus que jamais, le thème de nos journées et ses interventions diverses, des plus savantes aux plus concrètes, nous ont rappelé que dans notre nom d'*Afirse*, il s'agit bien d'une « association francophone internationale », donc ouverte à d'autres langues (vous y entendrez parler occitan, grec, et autres), et surtout d'une ouverture à la « recherche scientifique en éducation » : bien par-delà les seules « sciences de l'éducation », l'éducation est à la fois une *dimension* du champ anthropologique, et vise, à travers le mot de « pédagogie », à rester une praxis parmi les pratiques émancipatrices des peuples et des sociétés.

Ce colloque fut également le moment de faire un point sur ce qu'est pour nous un « colloque », c'est-à-dire une *rencontre*, et sur les modalités que nous désirions, coopérativement, lui donner liberté de se donner. Nous vous donnons rendez-vous à notre prochaine rencontre…

Mais pour l'instant, place au colloque…

Bibliographie

Bachelard, G., 1934, *Le nouvel esprit scientifique*, Paris, PUF

Changeux JP., 1983, *L'homme neuronal*, Paris, Fayard.

Edelman G.M. 1992, *Biologie de la conscience*, tr.fr. Paris, Odile Jacob

Francomme, O. 2019, *Les Chercheurs collectifs coopératifs*, Paris, L'Harmattan (Cognition et formation).

Piaget, J., 1926, *La représentation du monde chez l'enfant*, réed 1993, Paris, PUF.

Piaget J., 1968, *Le structuralisme*, Paris, PUF.

Sallaberry JC, 2004, *Dynamique des représentations et construction des concepts scientifiques*, Paris, L'Harmattan, (Cognition et Formation).

Sallaberry JC, 2018, TSGN (Edelman) et apprentissage de la lecture, in *Ingénierie cognitique* Volume 18 – 2 Numéro 1, https://www.openscience.fr/Ingenierie-cognitique

Sallaberry JC, 2020, Cognition individuelle et cognition collective, en cours d'évaluation in *Ingénierie cognitique*

Sallaberry JC & Claverie B., 2018, *Introduction aux sciences humaines et sociétales*, Paris, L'Harmattan (Cognition et Formation)

Pédagogies multilingue et coopérative en Calandretas Bilinguisme immersif, psycholinguistique et méthodes naturelles d'apprentissages[296]

Patrici Baccou, Pèire Joan Laffitte

Résumé
Mots-clés
Summary
Key-words

Nous avons tenu une table-ronde qui a voulu témoigner de l'expérience des Calandretas, écoles bilingues immersives occitanes. Cette expérience, qui a maintenant plus de quarante ans, a ceci de particulier qu'il s'agit d'une rencontre entre deux approches. Ces écoles se caractérisent en effet par la conjonction de deux pédagogies : le bilinguisme immersif et les pédagogies coopératives (pédagogie Freinet et pédagogie institutionnelle). Chacune de ces deux ambiances pédagogiques est porteuse d'une épistémologie propre : méthodes naturelles d'apprentissage et psycholinguistique. C'est ce que donne la rencontre entre ces deux champs qui va nous intéresser ici. On proposera de cette rencontre une triple approche : l'apport de la psycholinguistique, et de son épistémologie cognitivo-centrée, sur la question de l'apprentissage immersif des langues et ses effets sur les apprentissages en général ; l'intégration de cet apport dans l'approche globale et complexe des méthodes naturelles d'apprentissage et de leur organisation coopérative ; enfin, la dimension proprement pédagogique de cet abord, qui permet de dépasser une didactique du bilinguisme, pour proposer, à proprement parler, une pédagogie du multilinguisme.

1. Les fondements psycholinguistiques du bilinguisme immersif

Le fondement théorique du projet éducatif du bilinguisme immersif est avant tout psycholinguistique.

Un tel fondement pourra paraître paradoxal : on aurait pu attendre un abord essentiellement sociolinguistique de la question de l'enseignement des langues « minoritaires ». Outre qu'une telle option n'est pas incompatible avec l'abord psycholinguistique (la participation à plusieurs colloques d'ethnolinguistique ou de sociolinguistique en attestent), c'est avant tout sur la plasticité intellectuelle que se concentre l'intérêt du phénomène d'apprentissage immersif : plasticité du substrat neuronal, mais également plasticité de la dimension sémantique et inter-linguistique (inter-codale). Une telle immersion doit également être perçue dans sa dimension scolaire : dans une situation de diglossie souvent massive, l'immersion durant l'intégralité du temps scolaire constitue un rééquilibrage du temps de contact de l'agent aux deux langues parmi lesquelles, donc, une communication s'établie. Cette communication n'est pas seulement traduction, mais transduction, c'est-à-dire le développement de la capacité intellectuelle à passer d'un code à l'autre. Une telle plasticité généralisée est porteuse d'un développement général, complexe, d'autres aptitudes cognitives. (Petit ; etc.)

Cet ensemble de phénomènes explique que c'est le phénomène du *passage* inter-codal qui est fondamental, et rendu permanent dans la praxis pédagogique immersive des classes coopératives occitanes. Ce passage est à entendre sur le plan, non plus seulement linguistique, des compétences performatives de « l'enfant aux deux langues », mais sémiotique, d'une disposition dynamique au *sens*.

Se dessine un champ de recherche, lui-même animé de nombreux débats théoriques, par exemple celui concernant le rôle joué, dans les capacités linguistiques, par la précocité de l'immersion ; ce

[296] Paru dans les Actes du colloque *Éducation et Cognition*, tenu à Bordeaux en 2019, et paru dans *L'Année de la recherche en sciences de l'éducation*, 2020.

débat se traduit, dans le champ éducatif, par une sensibilité à la comparaison entre la rapidité et l'enracinement des apprentissages chez les enfants en immersion depuis la maternelle, et chez les enfants tardivement intégrés dans des classes (elles-mêmes composées d'un public pleinement bilingue).

2. Bilinguisme immersif et méthodes naturelles d'apprentissage : une alliance pédagogique intégratrice

La spécificité, et l'originalité de l'approche occitane, consiste dans le fait de ne pas proposer ce qu'on a tendance aujourd'hui à identifier avec la branche dite « dure » des sciences cognitives, en proposant par exemple une pédagogie prétendant s'appuyer sur le paradigme d'une « éducation scientifique ». Tout à rebours, ces éclairages scientifiques sont appelés à être intégrés dans la logique d'une classe structurée par une pédagogie coopérative (conseil de coopérative, métiers, équipes de travail, ceintures de niveau et de comportement, etc.), elle-même porteuse des méthodes naturelles d'apprentissage.

Par pédagogie coopérative, il faut entendre pédagogie institutionnelle, dont le mouvement Calandreta affirme « tenir compte », et pédagogie Freinet, un fonds commun à de nombreux intervenants (enseignants, parents, éducateurs). Quant aux méthodes naturelles d'apprentissage, elles sont fondées sur les techniques Freinet (travail coopératif, travail individuel, tâtonnement expérimental), qui embrayent sur les productions libres des enfants (emblématisées par le texte libre et les lieux de parole : Quoi de neuf, etc.) et sur les projets nés des activités de la classe conçue comme lieu ouvert sur la vie extérieure (classe-promenade, album-enquête), mais surtout comme lieu de vie (lieu institutionnalisé d'un travail polymorphe, en grand groupe, petits groupes ou individuel, se structurant à partir des apports multiples et contingents du quotidien.

Dans une telle configuration du rapport à l'effort d'apprendre (dimension cognitive et sociale des apprentissages) et à l'effort de grandir (dimension psychique et ontologique de l'existence), on retourne radicalement la vision dominante de la doxa éducative actuelle : la pédagogie n'est plus une somme de didactiques, une gestion de cellules didactiques engrammant des savoirs positifs et réductibles à un contenu informationnel communicable dans un milieu dont l'idéal est la clarté et la rentabilité ; la pédagogie est conçue comme écologie de la classe, comme regard, porté sur la complexité humaine du groupe humain, et visant à en renforcer la complexité. À ce titre, c'est la pédagogie qui intègre les apprentissages comme une des dimensions de la complexité scolaire, comme conséquence d'un processus plus profond de transformation du milieu scolaire en un milieu de langage (au sens anthropologique du terme : Lacan, Lévi-Strauss).

Cet aspect a été développé dans la dimension culturelle de la classe coopérative occitane, lors du précédent colloque de Bordeaux. On souhaite ici aborder la dimension du potentiel proprement linguistique, inter-linguistique, multilingue de ces classes.

3. Pédagogie du multilinguisme et épistémologie de la complexité : irréductibilité à toute « application »

Enfin, nous souhaitons montrer en quoi cet ensemble pédagogique cohérent, et complet, développe un abord des langues qui dépasse la seule acquisition contrastée de deux langues (et de leur culture), l'occitan et le français. D'une part, on fera certes un point sur l'appareillage des techniques (*palancas*, etc.) qui permettent d'aborder l'enseignement des deux langues romanes proches, de façon diachronique (le choix d'une immersion dans le seul occitan en maternelle, puis l'introduction du français à partir seulement de l'élémentaire) et synchronique (les outils inter-linguistique questionnant les grandes catégories structurales des langues : morphologique, syntaxique, lexicale). Mais une ouverture au fait interlinguistique, entendu à l'aune des méthodes naturelles d'apprentissage, ne peut se contenter de n'être qu'un appareillage didactique, et qui plus limité à deux langues données : plus largement, l'ouverture est au principe de toute méthode *naturelle* d'apprentissage, et appelle donc un double dépassement vers une *pédagogie* du *multilinguisme*, au lieu seulement d'une didactique du bilinguisme, et même d'une didactique du multilinguisme. C'est ainsi que sera évoqué par exemple le programme « Familhas de lengas », en analysant en quoi il ne s'agit pas seulement d'un appareillage didactique permettant une approche notionnelle des « familles de langues » — ce qui, de fait, existe déjà sous de nombreuses formes —, mais l'intégration pédagogique dudit appareillage dans une conception plus globale de l'accueil de la contingence, tant celle des langues que celle des sujets qui

les (ap-)portent dans l'univers du groupe, un accueil qui ensuite, à partir d'eux, structure l'ensemble des tâtonnements, hypothèses et véritables découvertes — tenant lieu d'apprentissages et de grandissements collectifs et intimes dans un savoir « qui ne serait plus du semblant » (Lacan)…

Dans cet ensemble, on voit qu'en guise d'assise à la conception du langage, on a affaire à la revendication d'une épistémologie radicalement hétérogène au paradigme « scientifique » dans lequel les pratiques ne seraient qu'une application des préconisations issues de recherches fondamentales. Au contraire, si les outils théoriques sont amenés à prendre une dimension d'analyse, et traverser la complexité feuilletée et multipolaire d'une classe structurée comme *praxis*, c'est-à-dire un lieu où le travail pédagogique se déploie sur différents plans (personnel, groupal, structural du milieu ; inconscient, corporel, intellectuel, social), ils ne sont en revanche pas dominants en termes de logique. C'est la logique complexe de la classe qui intègre ces outils théoriques : la pertinence qui en découle est propre à une théorie praxique, elle lie ensemble sens (dimension de l'expérience du passage du vécu entre les différentes dimensions de la vie collective), éthique (accueil de la singularité du sujet) et pertinence (indissociablement théorique et pratique). Nous avons déjà évoqué cet aspect, et nous y renvoyons (cf. bibliographie générale en fin de ce texte).

Cette fois, nous avons privilégié le témoignage, descriptif et narratif, de notre expérience. Il ne nous a pas semblé moins convaincant pour autant, et doit se lire avec l'ancrage théorique et pragmatique de nos précédents textes. « Ne rien dire que nous n'ayons fait », sera-t-il répété à plusieurs reprises. Cela dit, notre témoignage sera imprégné, et c'est un choix, avec la part d'engagement subjectif de chacun et chacune des intervenantes lors de cette table ronde : Felip Hammel, fondateur du centre de formation supérieur occitan Aprene et de l'ISLRF (Institut supérieur des langues de la République française) a fait le récit de la rencontre des Calandretas avec le champ des sciences du langage, et tout particulièrement la psycholinguistique du bilinguisme immersif de Jean Petit ; Chantal Tuheil et Isabèu Vergnes ont présenté le quotidien de la rencontre entre bilinguisme immersif et pédagogie institutionnelle dans leur école Calandreta de Pau ; Patrici Baccou, directeur actuel d'Aprene et Pierre Johan Laffitte, qui accompagne Aprene et Calandreta depuis plus de dix ans du point de vue pédagogique et sémiotique, ont pris en charge la présentation de ce cadre général et l'animation de la table-ronde. Cette subjectivité n'est pas à nos yeux le « handicap » qu'elle pourrait représenter pour l'idéal objectivant d'une science positive : elle est la condition sine qua non[297] de toute narrativité théorico-pratique, dont la monographie d'écolier, qui demeurera toujours l'horizon des écrits de la pédagogie institutionnelle, dont se réclament les auteures et auteurs ici réunis.

Bibliographie et sitographie

Aprene, Le site du Centre supérieur de formation occitan www.aprene.org rassemble nombre de documents et ressources. Voir surtout les pages « Publications » (mémoires, articles, outils pour faire classe, colloques Aprene, etc.) et « Champs d'études » (« Immersion linguistique », « pédagogie institutionnelle », « Familles de langues », « Apprentissages non-conscients »)

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

Chaurin, Émilie, *La Comparaison des langues en contexte immersif : analyse de pratiques enseignantes en écoles et collège dans les Calandretas, établissements bilingues français-occitan*, thèse de doctorat de l'Université de Toulouse-Jean Jaurès, 20017.

Ferré Xaví, *"Familhas de lengas''. L'occitan, étayage institutionnel de l'éveil au multilinguisme*, mémoire de mastère, Université de Perpignan-Via Domitia-ISLRF, 2012 (www.aprene.org).

Laffitte, Pierre Johan, « Discipline du passage. Du sens ou : défiger quelques signes entre linguistique, pédagogie et sémiotique », *Année de la recherche en sciences de l'éducation*, 2017, Paris, L'Harmattan, p.17-32.

Laffitte, Pierre Johan, « *Ici naît une culture*. Fonction de la culture dans le champ d'une classe coopérative » *in* P.J. Laffitte, éd., *Coopération, éducation, formation. La Pédagogie Freinet face aux défis du XXI^e siècle*, *op. cit.*, p.293-306.

Petit, Jean, *Au secours : je suis monolingue et francophone !: étiologie et traitement d'un syndrome de senescence précoce et d'infirmité acquisitionnelle*, Reims, Presses universitaires de Reims, 1992.

Petit, Jean, *L'Immersion, une révolution*, Colmar, Jérôme Do Bentzinger Éditeur, 2001.

[297] à condition d'être traitée, nous le savons, même si ce ne sera pas ici notre objectif, pour des raisons de temps : mais les discussions avec le public, exigeantes (sur les deux versants, épistémologique et pédagogique), ont pu témoigner de ce que cette dimension était aussi à l'œuvre.

Vergnes, Isabèu, Baccou, Patrici Ferré, Xaví, Laffitte, Pèire Joan, « El plurilingüisme a l'aula : famílies de llengües i llengües de les famílies. La classe d'aprenentatge cooperatiu », *in* Martí Teixidó i Planas, éd., *Fem l'escòla plurilingüe* (à paraître).

Vergnes, Isabèu, Baccou, Patrici, Ferré, Xavi, Laffitte, Pèire Joan, « Langues et cultures en Calandretas. Passerelles, questionnements et échanges » *in* P.J. Laffitte, éd., *Coopération, éducation, formation. La Pédagogie Freinet face aux défis du XXI^e siècle*, *Année de la recherche en sciences de l'éducation*, 2018, Paris, L'Harmattan, p.281-291.

La naissance d'un double cheminement
Les Calandretas occitanes
entre immersion linguistique et pédagogie institutionnelle[298]

Felip Hammel[299]

Résumé
Mots-clés
Summary
Key-words

Les praticiens de pédagogie institutionnelle, qui accompagnent les Calandretas, ont pour un principe : « Ne rien dire que nous n'ayons fait ». Je vais donc vous raconter l'aventure des Calandretas, les écoles bilingues immersives occitanes, depuis mon point de vue engagé, en livrant un témoignage de ces quarante années dont j'invite collègues, chercheurs et citoyens à venir vérifier la fiabilité. J'évoquerai surtout comment nous avons rencontré la psycholinguistique sur notre parcours.

D'abord parent d'élève, j'ai été fondateur et ancien directeur du Centre de formation Professionnelle en occitan, le CFPO. Puis j'ai été chargé dans les années 1990 par la confédération Calandreta (www.calandreta.org) de créer les structures nécessaires à la formation des enseignants des classes immersives et coopératives du mouvement. C'est ainsi que, avec une équipe coopérative, nous avons fondé Aprene, établissement d'enseignement supérieur (www.aprene.org), dont l'actuel directeur, Patrici Baccou, et l'une des *paissels ajudaires*, les maîtres-formateurs, Isabèu Vergnes, prendront la parole ensuite. Enfin, j'ai tenu à ce que Calandreta soit à l'origine de l'Institut supérieur des langues de la République française (www.islrf.org), institution à ma connaissance unique en Europe, en tout cas en France, qui fait vivre depuis plus de quinze ans un réseau de cinq bilinguismes à travers les mouvements immersifs occitan, basque (Ekastola), catalan (Bressolas), breton (Diwan) et alsacien (ABCM).

1. D'une auto-formation à un centre de formation

En mai 1993 Calandreta me demanda de faire en sorte qu'une formation initiale et continue adaptée à l'immersion linguistique précoce puisse exister. Las, l'échec des négociations, menées pourtant de bonne foi avec l'IUFM de Montpellier, mais en refusant de céder sur la spécificité de nos choix et objectifs pédagogiques et linguistiques, nous condamna à inventer par nos propres moyens une formation cohérente. C'est bien forcés que nous avons dû, plus que jamais, assumer la maxime : « La liberté ne s'use que lorsque l'on ne s'en sert pas. » En la mariant à une autre : « la capacité critique nourrit la liberté de penser. » Partant, nous avons dû nous construire sur nos seuls rêves, hors d'une institution nationale qui nous avait ainsi assignés à liberté[300].

[298] Paru dans les Actes du colloque *Éducation et Cognition*, tenu à Bordeaux en 2019, et paru dans *L'Année de la recherche en sciences de l'éducation*, 2020.

[299] Pèire Joan Laffitte a aidé à la mise en forme finale du texte.

[300] Après 15 ans d'existence et des négociations continues avec les services de l'État, Calandreta a obtenu un statut et un partenariat avec le Ministère de l'Éducation Nationale. Nous évoluons cependant toujours dans une précarité, une

Il nous a fallu imaginer un parcours de formation aussi cohérent que possible pour respecter notre fronton qui, en classe comme dans la formation enseignante, repose sur deux colonnes : l'immersion linguistique précoce en occitan et la classe coopérative structurée par des institutions, deux impératifs dynamisant les acquisitions des enfants en classe. Notre « double cheminement » se situe ainsi dans le sillage de la psycholinguistique et dans celui de la pédagogie institutionnelle.

Dès 1993 nous avons opté pour un curriculum d'au moins trois ans. Au début, aucun des jeunes gens qui venait vers nous pour se former au métier n'avaient vécu en immersion linguistique précoce en classe, et très rares furent ceux qui avaient eu la chance d'avoir un peu de pédagogie Freinet au cours de leur histoire scolaire. Ce public en grand décalage par rapport à nos objectifs demandait une attention particulière et nous assignait à trouver les voies leur permettant d'effectuer une analyse critique de leur histoire scolaire personnelle. Analyse inconfortable. Une vraie remise en question : structurer un système de formation, c'est rendre possible un lieu d'analyse permanente de nos pratiques, de régulation de notre pertinence pédagogique.

À partir de 2010, et l'injonction d'intégrer la formation enseignante dans le cadre d'un mastère, grâce à une coopération avec l'IFTC de l'Université de Perpignan-Via Domitia, loin de renier notre propre système de formation, nous avons tenté de mettre l'accent du mastère sur la recherche appliquée, menée par des praticiens de la classe. En effet, dès la première année de formation, les stagiaires passent un temps conséquent dans les classes, et dès la seconde année, ils sont en responsabilité de classe à temps complet[301]. « Ne rien dire que nous n'ayons fait », là encore, et même si cela peut s'avérer loin d'être parfait. Nous avons eu la chance, dans la rencontre avec les collègues catalans, de trouver une équipe universitaire prête à accueillir cette optique praxique d'écriture de recherche, fécondée en retour de leur exigence spécifiquement « scientifique ».

Nos formations sont également toujours ancrées dans la praxis pédagogique immersive des classes. Nous poursuivons nos recherches empiriques sur le niveau de sensibilité à la comparaison chez les élèves, la rapidité du transfert d'une langue à l'autre et la capacité d'inférence. Les mémoires de mastère, à leur échelle, accumulent le matériau et entament un début d'analyse, poursuivie par certains travaux doctoraux, et d'autres regards extérieurs que nous appelons toujours de nos vœux, car nous en avons bigrement besoin pour jauger, rectifier, affiner nos propres choix.

2. Linguistique et pédagogie liées : d'une évidence patiemment acquise

Parmi les voies de recherche, il y a bien sûr tout ce qui relève de l'immersion et des construction neuronales que l'on peut observer, mais également la dimension pédagogique elle-même. Et c'est l'articulation des deux qui constitue notre souci principal de transmission, et à tout âge. Ainsi, nous préconisons une scolarisation progressive et douce, mais en immersion complète, à partir de deux ans et demi, l'immersion en occitan tout en donnant à la parole des Calandrons une place connue et reconnue, une place efficace dans l'organisation du travail et de la vie collective. Et cela, à l'échelle de l'école, ce qui constitue une grande différence par rapport à la situation de nombre de classes Freinet ou institutionnelles dans l'enseignement public. Cela n'a rien d'évident, et nos enseignants doivent

ghettoïsation qui ne s'est jamais démentie, quelle que soit la « couleur politique » des gouvernements. Alors que nous nous affirmons volontiers « les plus républicaines des écoles privées », les attaques les plus violentes que nous avons subies sont souvent venues des gouvernements ou ministères (et Espé) les plus « progressistes » ou « laïques », et surtout dans ces dernières années.

[301] Si l'on rajoute nombre d'enseignants en Calandreta souhaitant obtenir un mastère Meef ou passer le CRPE pour changer de statut, nous disposons d'un « vivier » d'expériences de classe tout à fait hors-norme par rapport aux heures d'expérience enseignante des stagiaires en Éspé ou INSPÉ.

pouvoir expliquer aux parents nos choix concernant l'immersion précoce, l'institutionnalisation des pratiques coopératives ou les méthodes naturelles d'apprentissage.

Ce sont le phénomène de l'appropriation du passage inter-codal puis l'accompagnement du processus de sa mise en conscience qui nous semblent fondamentaux. Un peu comme Darwin aux Galapagos, nous proposons aux élèves de constater la diversité des signifiés et, à partir de ce « matériel » engrammé, de construire des inférences que, pour simplifier, nous appelons « palancas » en occitan. La formation initiale des futurs enseignants et la formation continue des enseignants en poste tiennent fortement compte de ce gigantesque travail d'inférence à favoriser, à détecter, puis à accompagner activement vers la prise de conscience.

Nous avons une « formulette » qui dit : « Une langue aide l'autre ». Par exemple, les calandrons apprennent à lire en occitan et transfèrent plus ou moins en temps réel cette compétence sur l'écrit en français qui occupe une part massive de leur environnement. Ce dispositif d'auto-apprentissage accompagné nous intéresse beaucoup : pour son « utilité » rassurante — l'occitan, porte d'entrée déguisée pour le français ? Peut-être, car qui peut le plus peut le moins, mais avant tout parce qu'il y a là une fonction de médiation que chaque langue vient jouer dans le rapport de l'enfant par rapport à l'autre langue : le détour, donc la modélisation produite par l'écart, et productrice d'un savoir sur le passage entre les langues, sur la dynamique interlinguistique, c'est-à-dire sur le fait linguistique en lui-même, au lieu d'une acquisition statique des différences entre codes.

À partir de là les sujets bilingues sont particulièrement prédisposés à l'apprentissage des codes, qu'ils soient linguistiques, mathématiques ou informatiques, voire musicaux. C'est également sur ce plan que nous suivons autant que possible les acquis de la recherche en psycholinguistique et en psychologie des apprentissages. Le contact avec la recherche scientifique nous aide à penser nos choix, par exemple celui concernant le rôle joué, dans les capacités linguistiques, par la précocité de l'immersion. Les résultats publiés par la psychologie cognitive et les sciences cognitives concernant le déploiement de l'ontologie neuronale dès le plus jeune âge, nous ont naguère confortés dans notre option de privilégier la précocité. Mais nos propres recherches de praticiens de terrain nous ont montré que l'on pouvait questionner avec raison les seuils et les pronostics de senescence que certains chercheurs avançaient. En questionnant Piaget par des découvertes qui remettent en cause certaines des assertions de ce dernier, les sciences cognitives ont apporté un air frais tout à fait décisif.

Plusieurs recherches montrent qu'*homo sapiens sapiens* apprend naturellement en immersion dans un milieu, et qu'il s'agit là du mode d'acquisition préférentiel de l'espèce. Les recherches, celles d'ouvrages qui nous inspirent, mais également celles que nous réalisons, à notre modeste échelle, nous ont permis d'éprouver combien ces processus, que l'école immersive n'invente pas, sont présents de façon non-consciente chez les très jeunes sujets humains : c'est ce qui fait leur présence à tout niveau, depuis la Maternelle jusqu'à la formation enseignante initiale. L'enjeu pour l'école est surtout de les systématiser, de les myéliniser, et d'en construire ensuite la pleine conscience. Nous avons quant à nous une lecture extensive du mot « immersion » : nous y avons recours en petite section de maternelle à l'oral, bien évidemment, mais également à l'écrit avec l'affichage vivant, et ensuite, au cours du cursus, dans toute sorte de domaine, et enfin au cours de la formation.

Cette précocité vaut comme un principe presque « iconique » : en lui gît non seulement la réalité psychologique de la souplesse linguistique, mais la logique de notre pratique, qui, pour le dire cette fois avec notre autre langage pédagogique, releva du plus strict « tâtonnement expérimental ». En effet, nos premières écoles furent aussi peu assurées de survivre que n'importe quel nouveau-né, et il

se trouve aujourd'hui qu'elles sont représentées par notre table-ronde, puisque Chantal Tuheil fut de l'équipe de la première Calandreta, à Pau, et Patrici Baccou dans la seconde, à Béziers.

Au fil de cette aventure, nous avons dû réapprendre les principaux repères du chemin qui permet à un nouveau-né de devenir locuteur d'une langue naturelle en un peu plus de deux années. Et au fil de notre propre croissance, nous avons profondément éprouvé comment la majorité des humains sur notre planète double cette première compétence d'une seconde langue (ou plus), quand celle(s)-ci existe(nt) dans l'environnement proche.

3. La rencontre avec la psycholinguistique de Jean-Baptiste Petit

En 1993 je suis allé à la rencontre du professeur Jean-Baptiste Petit, éminent germaniste natif de Bordeaux, car il avait publié aux presses universitaires de Reims un ouvrage passionnant intitulé *Au secours, je suis monolingue et francophone*. Le sous-titre encore plus explicite, me parlait immédiatement : « Étiologie et traitement d'un syndrome de senescence précoce avec infirmité acquisitionnelle ».

Jean Baptiste Petit a mené de très nombreux travaux de psycholinguistique acquisitionnelle. Il a tout de suite accepté de rejoindre l'équipe enseignante d'Aprene, et nous avons travaillé au coude à coude pendant dix ans. Il est mort en 2003 et je tiens à rendre hommage ici, dans sa ville natale qui ne s'en souvient pas, à ce grand esprit scientifique. C'est par la porte de la psycholinguistique acquisitionnelle que nous avons pris attache avec les sciences cognitives.

Progressivement, nous explorons les possibilités et prenons connaissance des résultats publiés dans ce champ. L'une de nos deux colonnes étant la pédagogie Freinet et ses prolongements avec la pédagogie institutionnelle, le dialogue entre pratique pédagogique fondée sur les méthodes naturelles d'apprentissage, et les résultats des recherches en sciences cognitives, a été notre quotidien depuis 1995.

Il nous fallait une sorte de GPS de l'ontologie cognitive. J'ai moi-même construit une séquence de cours, en occitan bien sûr, destinée à faire découvrir aux futurs enseignants ce que les chercheurs avaient établi, au Canada, aux États-Unis, en Suisse et en Allemagne au sujet de l'installation du langage chez le très jeune enfant, ainsi que sur la diversification des codes langagiers chez les très jeunes sujets bilingues et multilingues.

Cela ne signifie pas que nous ayons ignoré ou refusé l'abord sociolinguistique de l'occitan. Étant donnée notre défense d'une langue minorisée, et le combat en diglossie des langues dites régionales pour la reconnaissance de leur culture dans un cadre hyper-monolingue, nous sommes hélas bien placés pour connaître les enjeux réels de cette approche. Notre situation à Calandreta est une sociolinguistique en actes : mais justement, une telle proximité est presque trop évidente : il nous fallait une boussole autre, si nous voulions instiller une altérité critique, point de perspective hétérogène dans notre cheminement « téléotique » comme dirait Charles S. Peirce. C'est pourquoi nous avons délibérément priorisé l'approche psycholinguistique, qui nous a semblé être plus à même de saisir la complexité de la plasticité des jeunes sujets *libres* que nous accueillons. Nous avons concentré nos efforts sur l'intérêt de ce phénomène au cours des apprentissages immersifs : l'accès à l'arbitraire du code grâce à l'abolition d'un monopole artificiel et peu pertinent, la mise en contact avec la complexité des différentes charges sémantiques dans l'espace inter-linguistique (inter-codal),

et, partant, la formidable ressource méta-cognitive de la pratique quotidienne de la comparaison des langues.

L'institution nous fait grief de ne pas être dans le « 50%-50% » entre l'occitan et le français, crime contre de lèse-égalité. Un reproche trop récurrent pour ne pas préciser que l'immersion dont nous parlons ici est loin d'être totale, bien entendu. Pour un enfant, l'année scolaire théorique du premier degré représente un volume de 864h, soit 9,86 % de l'année de vie d'un homo sapiens sapiens au cours d'une année calendaire… Pendant les 90,14 % du temps de vie restant, les enfants scolarisés à Calandreta vivent une vie sociale « normale », c'est-à-dire soumise à la diglossie massive de la langue occitane. Notre action s'inscrit dans ce rapport de temps 90/10. Savoir cela nous a toujours rendus modestes… mais tout aussi intransigeants. Sur la base de telles données, on saisit aisément que l'immersion intégrale durant le temps scolaire constitue un impératif, si l'on veut proposer un *input* qui ne soit pas anémique. Faute de quoi on compromet la mise en jeu des stratégies naturelles d'acquisition des langues.

De même, autre point sur lequel nous sommes fréquemment critiqués, il nous semble difficile de ne pas favoriser l'immersion totale précoce, c'est-à-dire en Maternelle, en laissant aux cycles 2 et 3 le soin de réintroduire, en tant qu'objet disciplinaire isolé, l'approche de l'état français du continuum romanistique qui fait le quotidien de notre milieu. Cette réintroduction se fait à travers des moments spécifiques à l'enseignement du système occitan-français — et dans nos écoles suffisamment grandes, un enseignant voit son service entièrement dévolu à cette classe. C'est une approche pensée selon des outils que nous avons mis quarante années à élaborer, en nous inspirant d'autres situations (massivement hors-hexagonales). L'outillage s'est affiné en vue l'apprentissage comparé entre les structures morphologiques et syntaxiques occitanes et françaises.

Mais une autre présence du fait linguistique a pris une importance de plus en plus croissante dans nos classes au fil des années : la dimension proprement multilingue, et une gymnastique omniprésente visant à la rendre naturelle aux calandrons tout au long de la vie de la classe. Cette ouverture au multilinguisme nous a permis de radicalement débusquer le danger de concevoir le bilinguisme comme un simple « redoublement » du danger identitariste du monolinguisme. Et c'est l'abord psycholinguistique qui, là encore, nous a permis de saisir, de la façon la plus indéniable et encourageante pour notre pratique, l'importance cruciale de cette ouverture multilingue, en termes de développement des capacités cognitives, de souplesse intellectuelle, et d'intelligence humaine et sensible chez les enfants, les adolescents… et avant tout chez nous, les adultes !

Je simplifie à dessein la complexité des processus d'apprentissages linguistiques, mais pour nous, la naissance de notre milieu de vie linguistique s'ouvrant à autre chose qu'un impensé monolingue, nous a fait nous demander comment embrayer, dans notre travail pédagogique, sur le fait qu'il peut y avoir jusqu'à quatre, voire cinq langues dans l'environnement proche d'un bébé. Comment ouvrir nos classes à ce bain multilingue, sa source inépuisable de richesse éducative, mais pour aider le sujet à articuler *sa* propre parole ?

4. Paradigme cognitif et paradigme pédagogique dans notre cheminement

Nous ne nous contentons pas de « parler deux langues » théoriques, psycholinguistique et pédagogique, nous tentons de faire naître du passage, du sens, entre elles, d'où peut naître de l'hétérogénéité entre la singularité de nos regards. C'est le cas par exemple de l'immersion précoce : si elle constitue pour nous une condition essentielle, le débat existe, au sein de notre collégialité, sur les

effets positifs d'une immersion plus tardive. Mais dans ce débat, il me semble qu'il faut à tout le moins repérer que, si l'accueil d'enfants vers la fin du primaire, voire au secondaire dans nos collèges, il n'est possible que sur le fond d'une communauté calandrine déjà profondément pénétrée de langue occitane : dans ces conditions, il n'est pas surprenant qu'un enfant, rapidement, intègre cette langue que ses camarades, et surtout la Loi symbolique qui structure le milieu, font vivre couramment et ordinairement.

Pour nous, une telle qualité d'accueil se joue au niveau non plus de la langue, mais du langage, du symbolique (Laffitte) : faire de la classe un milieu de *vie*, ce n'est pas de la didactique des langues, c'est de la pédagogie. Si on immerge dans la langue, mais à coup de méthodes qui nient le sujet, la liberté, la coopération, alors comme le dit René Laffitte, « on n'apprend pas au sujet à parler en occitan, on lui apprend à se taire en occitan ». Et c'est pourquoi, pour nous, il sera toujours pour nous indispensable de ne jamais réduire la théorisation et la mise en œuvre de notre projet d'immersion à de seules questions cognitives et psycholinguistiques : il s'agira de brancher cela sur le champ du désir, de la culture et de la coopération. À l'inverse de la doxa scientiste qui écrase le champ éducatif, et qui pervertit le champ des études des phénomènes cognitifs en une idéologie, le cognitivisme (comme le « psychanalysme » a pu, auparavant, ruiner la psychanalyse, pratique et théorie pourtant irremplaçables dans le champ du psychisme et de sa clinique). Nous marchons sur deux jambes, notre idéal n'est pas de devenir unijambistes, fût-ce sous la forme délirante d'une super-jambe qui intégrerait la totalité des forces motrices vitales pour tout organisme peut-être boîtant, mais avançant. Travailler le bilinguisme, et surtout faire travailler le multilinguisme en sous-jacence, nous aura au moins appris cela…

À nos yeux, l'appui sur les connaissances en matière de cognition est précieux, car il conjoint une approche rénovée de la psychologie du développement plus classique — que nous continuons toutefois à tenir en très haute estime — et l'approche psycholinguistique.

Cet ensemble constitue le pôle « conscient » de notre idéal pédagogique : conscience, entendue comme le lieu des rapports entre pensée, monde et codes linguistiques, processus et instance psychique producteurs de schèmes liant l'hétérogénéité du donné et des dimensions de l'existence du sujet : la conscience comme *pontifex oppositorum*, « bâtisseur de pont entre des rives opposées » (j'emprunte l'image au psychanalyste Léopold Szondi), qui nous semble tout à fait correspondre à la fonction de la conscience, et dont le paradigme cognitif nous paraît particulièrement efficace à construire la modélisation théorique.

Mais notre idéal pédagogique ne se résume pas à ce seul pôle conscient. Le deuxième pôle, ce sont les méthodes naturelles d'apprentissage, et à leur logique de « tâtonnement expérimental » et d'organisation coopérative cher à Freinet, qui n'a pas attendu que les sciences cognitives redécouvrent Vygotsky pour établir l'importance du socio-constructivisme — les appuis scientifiques de la pédagogie de Freinet sont en effet « dépassés », mais pas les outils mis en place pour fomenter, et analyser, le développement de l'intelligence de l'enfance dans son cadre scolaire : preuve s'il en est qu'il y a peut-être un régime d'historicité, encore à penser, propre à la pertinence des praxis, qui ne se contentent pas « d'appliquer » ce que de plus savants que les enseignants ont pensé à la place, en surplomb, des « appliquants ». Et aujourd'hui, la pertinence de notre « matérialisme pédagogique » doit être hélas plus défendue que jamais contre les versions, hélas officiellement survalorisées à nos yeux, d'une version particulièrement extrémiste des thèses cognitivistes les plus réductionnistes et positivistes, et qui sous couvert d'une scientificité « high tech », cachent une ignorance assommante de la réalité des classes, et nous proposent en guise d' « éducation scientifique » (un vieux mythe stalinien…), un retour à une méthode syllabique pas plus évoluée que la vieille méthode Boscher des

années 1920 (contre laquelle déjà Freinet s'insurgeait), ni dans ses formes (les manuels indigents publiés actuellement) ni dans ses assises (quand la « science » cède le pas au soi-disant « bon sens »…).

Face à ce réductionnisme contemporain, nous revendiquons plus que jamais notre troisième et dernier pôle : le paradigme inconscient, au sens freudien. Une autre table-ronde questionne directement ce paradigme, radicalement « négatif », hétérogène et irréductible à toute positivité d'une psychologie centrée sur les phénomènes de la conscience et de la cognition. J'y renvoie d'emblée, tout en laissant maintenant la parole à deux interventions qui vont, avant tout, témoigner de l'articulation, empirique, que nous tentons de faire entre l'ensemble de ces dimensions de la complexité humaine, dans nos deux praxis principales : celle des classes et celles de la formation.

L'occitan, appui au plurilinguisme
Vie quotidienne des langues et de leurs sujets à l'École Calandreta de Pau[302]

Chantal Tuheil et Isabèu Vergnes[303]

Résumé
Mots-clés
Summary
Key-words

La racine unique est celle qui tue autour d'elle alors que le rhizome est la racine qui s'étend à la rencontre d'autres racines.
Édouard Glissant, *Pensée archipélique et rhizome*

Voici le récit de quelques réalités de nos classes. Nous le mènerons en « focalisation interne » : nous n'en sommes pas que des sujets extérieurs : nous sommes des actrices engagées, dont le point de vue ne prétend pas « gagner sur les deux tableaux » et objectiver ce que nous ne pouvons que vivre subjectivement. Notre but est de « ne rien dire que nous n'ayons fait », comme l'a rappelé Felip Hammel ; et forcément, nous le dirons avec nos mots, voire nos « croyances ». Les annuler n'est pas l'objet de notre propos ici, mais à tout le moins de les annoncer, ce qui est déjà aider le lecteur à les neutraliser.

1. La pédagogie immersive, quelques éléments de travail

La pratique, l'échange, l'essai-erreur, pratique quotidienne et naturelle associée à la vie de la classe. La parole de l'enfant y occupe une place soignée. La langue Oc est langue de vie et d'enseignement. L'immersion permet une réalité de l'échange, de la communication directe. Il est essentiel de multiplier les interactions et de rendre profitable au maximum le peu de temps d'exposition. Il est essentiel également de laisser à l'enfant la liberté de construire ses stratégies d'apprentissages : chacun apprend à parler à son rythme, à sa façon, liberté d'opter pour une stratégie d'essai/erreur, etc. L'entrée dans la langue occitane est similaire à l'apprentissage de la langue maternelle. Certains enfants seront d'emblée dans la stratégie de tâtonnement, d'autres ne produiront des phrases que plus tard, lorsqu'ils auront bâti la langue de façon suffisamment élaborée et qu'ils auront confiance dans leur production. Mais chacun, selon sa méthode et selon son rythme, selon son histoire, apprendra, grandira dans la langue.

[302] Paru dans les Actes du colloque *Éducation et Cognition*, tenu à Bordeaux en 2019, et paru dans *L'Année de la recherche en sciences de l'éducation*, 2020.

[303] Chantal Tuheil est professeure des écoles et chef d'établissement ; Isabèu Vergnes est professeure des écoles à Pau et *paissel ajudaire* (formatrice) à Aprene, centre supérieur de formation occitane. Pèire Joan Laffitte a aidé à la mise en forme finale du texte.

À Calandreta, l'occitan est la langue qui accueille. Elle permet à l'enfant d'entrer dans les lieux propres du groupe au travers des mots des autres qui écoutent et rebondissent, font écho, interprètent. Le langage est un apprentissage naturel qui nécessite des situations de vie concrètes, réelles. Cet apprentissage s'appuie sur une pratique quotidienne d'échanges, de communication directe que permet le tissu des institutions de la classe. Ainsi l'accueil n'est pas juste un bonjour le matin mais une organisation complexe qui donne une place à chacun et des conditions favorables à l'interaction et au langage, et qui crée et met en œuvre un appareillage pour l'éveil et la construction du multilinguisme.

L'ensemble des institutions en œuvre est un véritable écosystème qui interagit et vit pour créer les conditions favorables à l'apprentissage. Pour multiplier les interactions, parler, échanger, communiquer, expérimenter, apprendre, il est essentiel, en tant qu'enseignante, de trouver une place décalée, décentrée. Les institutions partageant les places et les pouvoirs dans la classe permettent cela. Ces stratégies et ces outils sont associés et soutenus par des institutions, particulièrement centrées sur le langage pour certaines telles le *Qué i a de nau* (Quoi de neuf) : un langage vrai, la langue du sujet, où la langue occitane prend une couleur accueillante et devient elle-même institution. Le *Que i a de nau* est une institution précieuse permettant et concentrant les situations de communication et d'accueil de chacun. Les métiers sont aussi une prise de place dans le groupe qui amène une occasion de parole vraie : pour de nombreux enfants, c'est l'entrée non seulement dans la langue occitane mais également dans la langue du groupe et les apprentissages. Combien d'enfants en difficulté de comportement, difficulté d'entrée dans le langage oral, dans la langue écrite plus tard, seront valorisés par leur métier et dépasseront blocages et échecs. Les multiples situations et statuts possibles amènent l'enfant à une place, des responsabilités, des rôles variés, non pas marqués par ses difficultés, mais sur ce qu'il sait faire, atouts partagés avec le groupe.

Les projets du groupe classe, production d'une œuvre commune, décidés et structurés par le *Conselh* (conseil de coopérative), sont des outils d'apprentissage du partage des tâches valorisant l'œuvre de chacun. Vient alors le dispositif coopératif premier : les équipes, nées d'un sociogramme et structurées de façon à donner un rôle à chacun. Si l'un est en retrait, on s'en inquiète, on lui cherche une place, un possible pour lui. Les conseils, d'équipe et de classe, aident à grandir chacun et tous, dans un faire partagé. On discute et cherche des solutions au Conselh, lieu éminent du partage du pouvoir et de structuration de la complexité, et cœur de la culture du groupe.

Au sein de l'organisation complexe de la classe, l'occitan prend sa place en douceur. Il prend la place dans le tissu des moments d'accueil, des moments-clés et rituels, la place des moments de partage de pouvoir.

Si l'on prend un objet précis d'apprentissage, la maîtrise de la langue écrite, nos outils sont entre autres le *tèxte liure* (texte libre), les journaux de classe ou d'école, la création d'albums, récits d'enquêtes, de sorties ou de rencontres… C'est en confrontant nos écrits, textes libres et autres écrits de recherches ou albums, récits de voyages, que l'on grandit et que l'on développe l'envie et le pouvoir d'écrire. L'occitan, langue de vie du groupe est naturellement langue écrite. La correspondance (la lettre collective et les lettres individuelles) ou le journal (toiletté en équipe puis affiné collectivement) donnent aux productions leur valeur d'actes sociaux réels, et pas artificiels[304]. Là encore, l'équipe est un lieu donnant confiance, en valorisant le travail de chacun.

L'objet est en premier lieu d'allumer le désir de langue écrite, désir d'écrire, de lire, prendre confiance, oser dire et en même temps construire une réflexion et une étude de la construction de nos

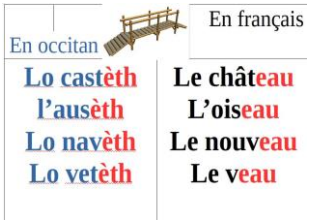
[304] Combien de « projets » didactiques ne sont que des exercices imposés, ne demandant aux « apprenants » qu'à montrer qu'ils savent reproduire un modèle, se conformer à une consigne…

langues avec les outils à notre disposition. Ainsi, le « nettoyage » d'un texte par le groupe est l'occasion d'une interaction en occitan toujours plus affinée, et il donne tout son sens aux outils d'analyse de notre bilinguisme : les *palancas*.

2. « Palancas » et « Famílhas de lengas »

La didactique des langues apporte de nombreux outils amenant à un travail de comparaison de langues en particulier. *Palanca*, en languedocien, désigne à la fois la passerelle et le levier. Dans nos écoles, les palancas constituent le premier outil, fondamental, d'éveil à la conscience des langues et de comparaison entre les codes linguistiques. Elles permettent un retour sur les langues et bâtit des liens entre langues et cultures en étudiant les régularités, les récurrences et en confrontant les écarts, les différences. Cet appareillage est un levier didactique vers le plurilinguisme, qui engendrera d'ultérieurs outils de découverte et d'apprentissage multilingues. Sur le plan de la psychologie des apprentissages, elles constituent un outil de conscientisation des langues et de manipulation du passage entre elles. Cet outil permet la prise de conscience du fait linguistique comme passage et lien entre langues, phénomène mis en relief par la pratique de l'immersion : être bilingue est un geste qui lance le sujet parlant vers *toutes* les langues. Nous faisons ici référence au programme « Famílhas de lengas », en œuvre dans les classes, créé voici 30 ans. dont le but est de favoriser l'ouverture aux langues et cultures du monde, considérées sur un même pied d'égalité, et s'appuyant pour cela sur l'immersion en occitan. Il se définit comme une mise en pratique de l'éveil au multilinguisme par des praticiens tant enfants qu'adultes, enseignants, parents ou invités.

Voici une palanca lexicale français-occitan, chaque langue aidant l'entrée dans l'autre :



FR-òc

Le son eau en français donne èth en occitan gascon

Il importe de ne pas se méprendre sur cet outil. Il est construit au fur et à mesure que le groupe rencontre des occurrences de ces règles, d'abord repérées, puis classées, et enfin seulement conscientisées, inscrites comme telle. Le tout est de structurer ces exemples en un ensemble ordonné, progressivement construit par la conscience partagée du groupe au travail, à l'écoute du monde divers qui entre dans le quotidien de nos classes. Les palancas ne sont pas à apprendre comme des règles, mais à pratiquer comme des récurrences, d'utiles points d'appui pour d'autres découvertes : un outil autant abductif que déductif.

L'occitan possède une richesse intérieure qui permet la rencontre de la diversité et des variantes linguistiques, par exemple lors de correspondances scolaires avec des classes d'autres régions. Par exemple, le *h* à l'initiale de certains mots en gascon, comme en castillan, correspond au *f* dans les autres variantes occitanes.

El pan se hace con harina.	*La hormiga hurga en la tierra.*
Lo pan que's hè dab haría	*L'ahromiga que hurruca la tèrra*
Lo pan se fa amb de farina	*La formiga furga dins la tèrra.*

Là encore, la correspondance n'est pas prévue pour faire acquérir telle palanca à tel moment du « programme » : c'est tout l'inverse qui structure les méthodes naturelles d'apprentissage. C'est parce que nous avons besoin de comprendre ce que nous disent nos amis, dans leur langue, que nous mettons en œuvre des outils adaptés : *notre* rationalité à l'attaque de *notre* réel. Cette expérience, toujours intéressante, doit respecter le rythme du groupe. Dans un premier temps, les *calandrons* sont dans la compréhension, sans s'attarder aux différences. Cela autorise un abord ultérieur plus décontextualisé : on se régale de relever les récurrences (concordances ou différences), vécues non comme difficultés, mais comme ponts.

3. Au-delà de la comparaison linguistique : nager dans un bain

Et plus tard encore, les palancas deviennent un outil efficace parce qu'éprouvé pour laisser entrer d'autres langues, bien sûr les romanes, mais également d'autres familles. Toutefois, si les palancas pratiquées entre FR et òc prennent sens lorsque l'on rencontre d'autres langues, l'entrée dans le

plurilinguisme ne s'arrête pas à la comparaison des langues. Ce travail ne prend sens que lorsqu'il s'insère dans le rhizome de la culture de la classe. Le travail du pédagogue est là, ancré dans le réel de la classe. Nous plongeons régulièrement et très tôt dans la réalité du plurilinguisme et du pluriculturalisme par la rencontre et la place faite à ceux qui nous entourent : parents, invités, experts ou non. Dans la classe, l'occitan est la langue des échanges, du pouvoir, de l'apprendre, du grandir et du langage dans sa dimension culturelle et profondément humaine. L'occitan est un appui institutionnel à l'éveil, chez l'enfant, de la conscience du fait linguistique.

La langue occitane est considérée à la fois comme objet d'apprentissage, langue d'enseignement et milieu de culture. Son apprentissage n'est pas conscient dans la première phase d'immersion. Il participe à la construction d'un milieu éducatif riche non pas hors-sol mais en réseau complexe parfois non visible. Accueillir la singularité des enfants, c'est accueillir la langue, les langues de la maison comme des marqueurs d'identité et de dignité. Il s'agit de tenir compte du multilinguisme et du multiculturalisme de la classe. Une place est institutionnellement réservée à l'accueil des cultures des parents et des cultures diverses présentes à l'école, dans le quartier, dans la ville.

Nous avons demandé au papa de Maia, originaire d'un village aragonais en Espagne, de venir nous parler de l'eau en Aragon. Cette année l'eau est le thème d'un projet pour toute l'école. À Pau, l'eau, les ruisseaux sont cachés, recouverts depuis le XIX^{e} siècle, seul le Gave est libre : nous voulions donc en savoir plus. Anna a proposé en premier lieu de convier son *Pepé* pour parler du Gave et des animaux qui vivent autour. Cette rencontre d'un Pepé conteur sera d'une grande richesse et nourrira autant notre recherche scientifique que la création musicale et poétique sur le Gave et la pollution (écriture collective d'une chanson et d'une chorégraphie pour le spectacle des 40 ans des Calandretas).

Du coup, Maia proposa de demander à son papa de parler de l'eau dans son village de Torrecilla en Espagne et du jardin de l'*abuelito*. Le papa de Maia viendra donc nous expliquer le système d'irrigation de ce village au climat sec méditerranéen qui date du temps où les arabes étaient en Espagne. Les explications se feront en espagnol pour le papa, et Maia traduira quand c'est nécessaire. La plus grande partie de l'explication se fera en castillan, et la langue sera logiquement présente dans l'album restitution.

L'occitan accueille et le castillan permet au papa de parler sa langue. Le groupe s'aperçoit rapidement que l'on comprend. La restitution qui suit est claire et permet de fixer des mots en

espagnol. Chacun a pris des notes. Les équipes retravaillent et font des propositions de textes pour l'album après le choix d'un plan commun. L'album est réalisé et une maquette viendra illustrer le propos.

4. Traduire notre vie institutionnelle pour des collègues grecques

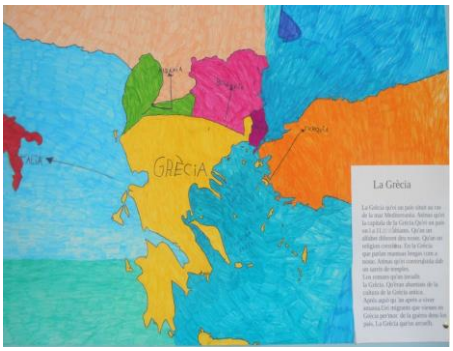
On retrouve ici les différents enjeux tant de la place de l'occitan, outil d'accueil pour aller vers les autres langues, que de l'acceptation de défiger les évidences de notre langue pour les ouvrir à celles d'une autre langue. Nous n'effaçons pas les tâtonnements expérimentaux entre nos langues, nous

conservons leurs arabesques : la valeur du travail intellectuel réside tant dans l'effort que dans les résultats, et c'est cela qu'il importe d'inscrire, marquer et reconnaître — c'est aussi cela qui fonde l'usage que nous faisons de la monnaie pédagogique, institution majeure de la pédagogie institutionnelle. Une telle orientation éthique est décisive pour donner à l'occitan un visage tout autre que celui d'une « langue dominante », d'une « figure imposée ». Elle « parle l'accueil », elle est la musique de l'accueil institutionnel.

Cela a permis également d'allumer l'envie et la raison d'écrire : coopérer et partager, mais aussi apprendre ensemble en se complétant, partager le pouvoir d'apprendre. L'occitan apparaît comme outil pour comprendre l'autre : sa valeur, et la nôtre, est rehaussée par cette prise de conscience et de confiance. Ces compétences acquises, de façon apparemment naturelle, ne sont pas visibles : l'épreuve joyeuse, et non plus angoissée, d'un projet multilingue les a fait émerger à notre propre regard. C'est une joie que nous redécouvrons à chaque expérience.

Mais cela a un prix : « se jeter à l'eau ». Ne pas craindre la rencontre d'autres langues, c'est avant tout ne pas craindre le « mélange », et donc la possible perte momentanée de notre maîtrise. Il faut savoir « se lâcher », et pour cela faire confiance à l'ambiance qui règne dans le groupe — les lois de notre conseil veillent à ce respect de chacun. On fait tomber ensemble les peurs de ne pas savoir, de ne pas comprendre. Ce qui est important c'est la substance du sens et le chantier de la culture.

Témoigne de cela une rencontre récente. En avril 2019, trois enseignantes grecques sont venues visiter l'école Calandreta de Pau. Maria Zacharopoulou, Maria Kandourou et Amanda Nikolakopoulou sont des membres de Skasiarheio, « L'École buissonnière », le mouvement de pédagogie Freinet né en Grèce en 2014. Elles ont tenu à venir voir concrètement le fonctionnement des classes de cette école occitane qui allie bilinguisme immersif et pédagogie coopérative. La visite a un objet clair : observer comment s'organise notre classe, et fonctionnent nos institutions. La rencontre cette fois ne se place donc pas dans le champ linguistique mais plus largement dans celui de la culture de la classe. Cela ne demande donc pas d'adaptation particulière. Les institutions rythment les deux jours.



Lors de la production de l'exposition, pour rendre compte de cette visite aux classes de l'école, un gros travail a été fourni par les équipes pour expliquer ce que nous avions compris de la vie en Grèce. La découverte de l'alphabet proposé par Maria (enseignante grecque) a eu un écho enthousiaste chez les enfants.

Les effets sur la réflexion sur la langue se sont prolongés bien après la rencontre. Cette visite nous a offert l'occasion de donner du sens à nos apprentissages et donner de la valeur à nos outils. Cela a été pour le groupe-classe entier l'occasion de se poser en praticiens avec la mission de transmettre nos pratiques, vers une autre langue : conscientiser nos éléments constitutifs de la culture de la classe, nos compétences langagières et culturelles, a nécessité le passage dans une autre aire de langue, de culture. Se découvrir « soi-même comme un autre », dit Paul Ricœur… Cela a permis certes d'accroître nos ressources plurilinguistiques, mais aussi de nous confronter à l'inconnu et de faire des liens, donc de nous donner confiance.

Mais ce renforcement de notre puissance d'être et d'agir va même, nous n'hésitons pas à le dire, jusqu'à développer la dimension *thérapeutique* qu'une classe coopérative peut avoir sur nombre d'enfants. Lors du dernier conseil de clôture, Léo, enfant en grande difficulté (en début d'année et en avril encore, il éprouve de grandes difficultés à rester dix minutes assis), est assis entre Maria et Amanda : il a envie de bavarder, et elles lui demandent alors de leur traduire en français ce qui se dit

en occitan. Il expliquera simultanément tous les débats et les décisions : ce jour-là, immédiatement et durant trente minutes, le traducteur spontané et simultané de la langue de la classe, mais plus encore : l'interprète du discours de son groupe. Autant dire que tous les plafonds de « compétences » et autres « performances », tant dans le déchiffrement que dans la production et le transcodage sont allègrement crevés…

La rencontre ne s'est pas refermée : la correspondance est lancée — non par les enseignantes, mais par le conseil de chacune de leurs classes.

5. Savoir accueillir l'étrangeté de l'enfant et de sa famille

La culture de classe accueillant au quotidien d'autres langues et cultures renforce cette confiance d'aller vers le plurilinguisme et le pluriculturalisme. Outre la mise au point d'un outil de recherche qui s'intègre dans les autres domaines d'apprentissages, il convient avant tout d'accueillir l'autre dans sa langue, et pas seulement au sens didactique. On a évoqué ci-dessus l'appareillage à notre disposition, on pourrait y ajouter aussi l'aménagement de l'espace-classe, essentiel, climat propice au « faire ensemble » : coins repos, avec un canapé parfois, un tipi, où se réfugier, seul ou dans l'intimité d'un petit groupe… Bref, accueillir le sujet, c'est d'abord le laisser parler, ou se taire, dans sa langue et dans son corps. C'est l'accepter tel qu'il est, pas tel que nous voulons qu'il soit.

Je voudrais évoquer l'histoire d'un petit garçon, Alpha, arrivé du Sénégal dans notre école à 3 ans, après une histoire parsemée de violences. Il ne parlait pas, passait sa journée à courir dans l'école et agresser toutes les têtes blondes qu'il croisait… Après une année très difficile, aucun diagnostic n'était encore posé, donc aucune présence d'AVS, nous avons entrepris des démarches pour une prise en charge en hôpital de jour en alternance avec l'école. Enfin la prise en charge s'est organisée et petit à petit nous avons constaté des changements notables chez Alpha : il s'est mis à s'exprimer en occitan, à bon escient, à chanter, à danser avec nous, à écouter des histoires…

Mais dès les premières équipes éducatives, nous nous sommes heurtés à l'incompréhension des équipes médicales, qui voyaient un enfant agressif mordant, refusant de donner la main aux autres, pleurant, et jugeaient qu'il était illusoire de croire qu'Alpha pouvait parler… Comment expliquer cette distorsion entre ces deux espaces de vie ?

D'abord, j'avais demandé à la mère si elle parlait à Alpha dans une autre langue que le français. Elle m'avait d'abord dit non, puis s'était ravisée en me disant que oui, elle parlait wolof. Je lui ai naturellement demandé d'intervenir en classe et de nous apprendre une chanson, une danse dans cette langue… Chez cette mère épuisée, dans le lien avec son enfant, cette opportunité a bouleversé la représentation du handicap, une bouffée d'oxygène, et surtout une valorisation de leur identité jusque-là méprisée.

Pour Alpha, on a bien constaté que cette rencontre allait bien au-delà du fait linguistique : on a créé un nouvel espace lui permettant de progresser dans sa communication avec les autres (ce qui a toujours été nié par les professionnels de santé), et de mieux vivre grâce aux interactions avec la classe. Ce nouvel espace a œuvré comme une rupture ouvrant des possibles : un accueil apaisé, des gestes d'empathie, d'altérité, l'accueil et le portage collectifs du sujet associés à cette nouvelle langue ouvrent à chaque enfant, et à tous, des perspectives nouvelles où s'investir et s'engager en toute confiance.

Ce partage de répertoire de valeurs, de pratiques, nos « méthodes naturelles d'apprentissage » permettent de les aborder, mais en devant sans cesse lutter contre les archétypes représentant l'autre et

sa langue. Ainsi, lorsque l'on propose à un parent d'élève venant d'Égypte d'intervenir dans la classe, les réactions des enfants (entre 5 et 7 ans) sont immédiates : à l'écoute de sa langue maternelle, les enfants s'expriment : « On ne comprend rien, j'aime pas l'arabe, mon père, il n'aime pas les arabes... » Aussi, au-delà de l'atelier de calligraphie, au-delà de l'histoire racontée, nous allons évoquer l'histoire du pays. Et les représentations des enfants vont se transformer, sans « leçon de morale », précisément parce que nous court-circuitons cette étape plus qu'inutile : nuisible. Il est essentiel d'accepter que s'expriment ces représentations afin que, collectivement, nous puissions construire des alternatives à la pensée de chacun, pour élaborer ensemble une charte de l'accueil linguistique, et de fait travailler nos savoir-être. Ici encore, on mesure à quel point l'immersion que nous pratiquons rend une telle élaboration sensée et accessible, parce que quotidienne : de quoi influer sur l'ensemble des apprentissages.

Lorsque nous accueillons une famille qui arrive du Portugal, sans parler français, les deux enfants trouvent dans l'occitan une parenté linguistique qui va leur permettre de s'intégrer socialement très rapidement dans la classe et dans l'école. Leurs savoirs vont être accueillis, mis en valeur et ils vont irriguer la classe entière. Cette classe va les ré-interpréter et les intégrer dans l'aire d'un langage et d'une culture commune. Là encore, on est au-delà de l'intérêt strictement didactique et linguistique : on construit un appareillage de communauté apprenante.

Dans nos écoles immersives et associatives, nous étendons ce processus aux parents. « Contre les parents tu ne peux rien, sans les parents tu peux un peu, avec les parents tu peux tout », répétait Fernand Oury. Cette « prise de risque », c'est la même que celle que nous expérimentons dans nos classes, et en confiance, chacun, enfant, adultes, parents, enseignants, construisons une école pour tous.

Du paradigme pédagogique et du paradigme freudien

Défense et illustration d'une négativité contemporaine

Une table-ronde européenne[305]

Synnøve Miklestad, Giuliana Santarelli, Pierre Johan Laffitte

Une table-ronde nous a semblée nécessaire à organiser, afin de poser un point de vue hétérogène au paradigme cognitiviste, et développer la nécessité de tenir compte d'une logique irréductible à l'abord cognitif du psychisme et de l'existence humaine. Il s'agit du champ freudien et postfreudien de l'inconscient, de la logique du fantasme et du champ anthropologique du désir, autrement dit le dehors et le nécessaire *Autre* de tout abord de la psyché humaine centré sur la conscience ou les processus neurologiques des phénomènes de cognition et de communication. C'est à travers la rencontre de nos trois champs pratiques, cliniques et épistémologiques, que nous avons souhaité aborder cet enjeu.

Sinnøve Miklestad a porté un regard sur ce qu'il en est du paradigme pédagogique, par distinction avec le paradigme de l'*education*, et des effets réductionnistes qu'induit la doxa positiviste actuelle, dans laquelle en particulier le penser — et donc son apprentissage — est conçu comme calcul. Cette analyse se développe à partir de la pratique d'éducatrice spécialisée et de formatrice de l'auteure, à l'université de Lillehammer en Norvège, en recourant entre autres à l'œuvre psychanalytique et sémiotique de Julia Kristeva.

Giuliana Santarelli, enseignante en école primaire et formatrice à l'université de Bologne, présente quant à elle le mouvement italien de *pedagogia speciale*, qui est le terrain d'un débat qui fait s'affronter d'une part une tendance à une approche socio-cognitive des handicaps et des réponses didactiques et pédagogiques à apporter à ces situations, et d'autre part une tendance plus proprement pédagogique, directement inspirée du mouvement français de pédagogie et de psychothérapie institutionnelles.

Une courte annexe suivra, sur les rapports entre champ pédagogique et nomenclature psychologique et médicale.

Pierre Johan Laffitte, sémiologue, reprend le débat sur le plan philosophique de la *négativité*, comme le nécessaire *autre* de toute positivité scientifique. Ce concept relie sémiotique, psychanalyse et praxis (ici psychiatrique, prise comme emblème de toute praxis dans nos autres métiers du champ social et éducatif). Cet abord rapprochera trois figures contemporaines de la clinique et de la pensée de la négativité : 1. autour de la sémiotique de Julia Kristeva et de son concept de *chora*, on verra comment se dessine cette « ouverture » du penser 2. par rapport à la sémiotique de Peirce telle qu'elle a été profondément réintégrée par 3. la psychothérapie institutionnelle.

Cette table ronde, enfin, s'est voulue l'affirmation, ou le repérage, d'une transversalité concrète du paradigme pédagogique entre trois régions de notre continent. Cette transversalité est un premier tissage, auquel dans les faits viennent se joindre plusieurs autres nouages, européens mais aussi au-delà, et dont le présent colloque a été la preuve, puisqu'y ont été présentes les amies de Skasiarxeio, le mouvement grec de pédagogie Freinet, et de l'Icem, le mouvement de l'École moderne français ; lors du précédent « colloque de Bordeaux », déjà, des amies de Chine, un ami de Taïwan, étaient venus, nous portant qui plus est une autre altérité, plus radicale encore, depuis l'autre bout de notre continent partagé.

---

[305] Cette table-ronde rassemble les trois communications qui ont construit une table-ronde lors du colloque de Bordeaux organisé par l'Afirse et l'Icem (cf. supra, « Édito »), que j'ai organisée avec mes deux amies itailienne et norvégienne. J'ai traduit le texte de **Synnøve Miklestad, et aidé à la mise en forme finale du texte de Giuliana Santarelli.**

Notre table-ronde se doit de poser les limites de sa prise de position, dans le cadre de ce colloque consacré au paradigme cognitif et à ses débats, voire ses polémiques, internes. Ces trois articles, à travers trois pays, se veulent aussi d'une certaine façon trois trajectoires pédagogiques collectives dans le présent et le demi-siècle précédent, qui s'ancrent dans un champ sur lequel le paradigme cognitif ne peut pas faire impasse, à moins de purement et simplement le refouler — ce qui, de fait, est le cas massivement, mais pas totalement (du moins nous l'espérons). Toutefois, ce constat d'un refoulement n'implique pas une attitude réciproque du côté du paradigme pédagogique et postfreudien. Sur ce dernier point, la position épistémologique, philosophique et pédagogique des trois articles qui viennent assume sa radicalité, c'est-à-dire que, à partir d'un constat concret, de pratique et d'époque, ils posent les enjeux à la *racine* des choix logiques de chaque paradigme. Mais une telle radicalité, visant à la clarté, ne pense pas être condamnée à ignorer caricaturalement les acquis, majeurs, de la psychologie cognitive, en particulier dans la lignée de la psychologie du développement. C'est en tout cas ce que tend à prouver par exemple l'expérience, présentée dans une autre table-ronde, des Calandretas occitanes, qui à partir de racines pédagogiques partagées — la pédagogie institutionnelle et la pédagogie Freinet — prennent ouvertement en compte la question de la cognition, sous son jour psycholinguistique. Nous y renvoyons comme à un champ témoignant de la rencontre possible, *réelle* depuis quarante ans, entre ces deux paradigmes.

Une gêne dans le calcul éducatif
Du paradigme pédagogique
dans les « sciences » de l'éducation

Synnøve Miklestad[306]

Résumé : Dans le champ éducatif, G. Biesta oppose les deux paradigmes d' « éducation » (d'origine anglo-saxonne et dominant) et de « pédagogie » (d'origine continentale et révolutionnaire). On fait ici une lecture épistémologique, pratique, théorique, idéologique de l'écart entre ces deux conceptions de l'éducation, à partir de la pensée Julia Kristeva opposant le penser comme calcul ou comme ouverture.
Mots-clés : éducation, pédagogie, Kristeva, sémiotique, pensée ouverte.
Abstract: *In the educational field, G. Biesta opposes two paradigms: the Anglo-Saxon based, dominant one of* education vs *the continental and revolutionary one of* pedagogy. *The space between these two conceptions of education will be read epistemologically, practically, theoretically and ideologically, from Julia Kristeva's opposition between thought as calculus* vs *thought as disclosure.*
Keywords: *education, pedagogy, Kristeva, semiotics, thought as disclosure.*

1. Depuis la Norvège, dans un système éducatif occidental parmi d'autres

Être un enfant dans nos systèmes éducatifs occidentaux, c'est être forcé de participer à une compétition internationale. Nos systèmes éducatifs sont liés les uns aux autres par des accords internationaux et des *test-systems* visant à assurer à l'Europe une position de *leader* dans l'économie des savoirs, au sein d'un marché mondialisé (Telhaug, Mediås, Aasen (2006), Kjelstadlie (2010), (Haaland 2011)). En Norvège, ce fait s'est avéré dans toute sa clarté quand, en 2006, une réforme radicale a été mise en place. Un état d'esprit néo-libéral a semblé s'imposer sur différents plans, jusqu'au cœur des relations éducatives, et ce, dans chaque classe (Telhaug, Mediås, Aasen (2006), Mykelstad (2013)).

La réforme de 2006 marque un tournant dans le système éducatif norvégien. Plus encore que les tendances antérieures, la focalisation s'est centrée prioritairement sur les compétences académiques, les enjeux complexes, les systèmes d'évaluation nationaux et internationaux, et les procédures de documentation et de rapports d'expertise. Est ainsi apparue, de façon de plus en plus évidente, à proprement parler, une mentalité du *calcul*.

En tant que pédagogue, évoluant dans la réalité quotidienne marquée par ces réformes systémiques, j'ai commencé par remettre en question ma responsabilité personnelle et ma position éthique. Ces systèmes grossissaient — et les *conditions d'une vie véritablement humaine* devenaient, dans nos expériences, tout à fait marginalisées. Il était urgent de nous soucier de l'être de l'enfant — du sujet — qui avait quasiment disparu des bases de données et des statistiques.

S'opposent ainsi deux conceptions, deux *mondes* éducatifs (Laffitte, 2020). C'est pour tenter d'analyser les orientations éthiques de mon engagement comme éducatrice et comme chercheuse, que je souhaite examiner cette dichotomie qui, aujourd'hui, me semble indéniable dans nos *vécus* professionnels et citoyens.

Plusieurs aires épistémologiques et théoriques questionnent l'ensemble des pratiques concernées par les questions d'éducation, d'accompagnement du grandissement affectif, psychique et physique des enfants, de formation, de socialisation, bref, tout ce que recouvre la *Bildung* de l'être humain. Afin de questionner les traditions de la recherche dans un tel champ, Gert Biesta

[306] Associate professor, Department of pedagogics, Lillehammer, Faculty of Education, Inland University of Applied Sciences. Texte traduit et adapté par P. J. Laffittte.

distingue deux traditions principales, ancrées de façon différente dans l'histoire des sciences : *la tradition de l'éducation* et *la tradition du pédagogique*.

2. De deux paradigmes : *éducation vs* pédagogie

***a. Le paradigme anglo-saxon de l'*éducation**

La première tradition, « éducative », s'ancre dans une tradition de recherche anglo-nord-américaine fondée sur des méthodes quantitatives privilégiant les critères objectifs et mesurables, des *focusing-systems*, ensemble d'organisations et de méthodes centrés sur des objets d'étude mesurant les progrès et les résultats dans les processus d'apprentissage.

On peut aborder ce paradigme de l'*education*, de par sa volonté d'*adaptation* à son temps, en dressant précisément un constat sur ce temps, le nôtre, dont nous posons qu'il constitue une situation de crise profonde, à l'échelle collective (culturelle) et donc personnelle (psychique). Considérons certains phénomènes émergents comme symptômes de cette crise : révisionnisme politique, désintégration du lien social, massification culturelle dans laquelle la dimension d'urgence étouffe les espaces de réflexivité, protocolarisation des pensées et des pratiques, temporalité pensée sous la forme de fragments séquentiels et conçus comme autant de quantités d'informations computables et gérables, le tout couvert par une idéologie de la communication.

On retrouve ces phénomènes dans le champ éducatif, et ce choix propage les accélérations de tendances dominantes : attitude immédiatement applicative-productive ; formation pour le rendement et la compétence ; science et technologie guidant une conception computationnelle de la pensée et contractuelle du vivre-ensemble. Ainsi Biesta rassemble-t-il les fondements du paradigme anglosaxon de l'*éducation* (*education*). Ce dernier est marqué par la supposition que l'école dite « scientifique » forme mieux l'esprit ; une surestimation du cognitif en tant qu'un ensemble quantifiable de compétences et avantages, au détriment de la liberté désirante de l'enfant ; une éducation spécialisée pour des populations prédéfinies selon des critères purement dys- ou sur-fonctionnels ; une méthodologie (mondialement) dominante favorisant la *compétence* (y compris dans les protocoles évaluatifs des système éducatifs, type Pisa, et des systèmes de recherche, type classement de Shanghai, etc.).

La domination mondiale de ce paradigme produit un changement profond dans l'idéal culturel et éducatif général : obsession généralisée de l'activité future des enfants, mais un avenir pensé comme répétition (plus ou moins augmentée) du présent. D'où une école ne suscitant ni curiosité ni désir pour la culture et l'ouverture gratuite, mais seulement un besoin de performance. Dans cette situation, l'affaiblissement réflexif compromet la possibilité même de comprendre la réalité, d'agir dans et sur le présent, et la prise de conscience historique des processus est remplacée par une immédiate injonction d'adaptation à des modèles pré-pensés conçus sur le modèle de la performance.

b. Le paradigme « continental » de la pédagogie

Il s'agit donc d'essayer de régénérer la relation éducative entre le sujet et le monde, en redonnant son sens spécifique à l'éthique de la situation et en redonnant du sens à la dimension concrète de l'engagement. C'est un tel programme qui dessine le paradigme de la *pédagogie* (Freinet, Freire, etc.),

Biesta relie la tradition « pédagogique » à un héritage « continental » dans le champ de la philosophie et des sciences humaines, ensemble dont le souci est celui de l'être humain, ses possibles et son changement, bref son *existence* et sa *Bildung*. Cette tradition donne d'emblée un cadre tout à fait différent pour questionner la place du sujet dans nos institutions, et la portée, le sens, d'une telle position.

c. Julia Kristeva et « le degré zéro de l'humanité »

Pour éclairer ce paradigme, je le rapprocherai quant à moi des propositions de Julia Kristeva. La philosophe pense la crise du sujet contemporain en élaborant une conception du "sujet-en-expérience", qu'elle place au cœur de sa critique des sociétés et des cultures. Son analyse du sujet

en danger de se faire totalement absorber par l'ordre symbolique dominant est digne d'attirer l'attention de la communauté éducative.
Les perspectives de Kristeva sont principalement élaborées dans ses travaux de sémiotique et de psychanalyse. Sa conception du sujet humain comme *sujet de langage divisé* — sujet inconscient, advenu dans le procès du sens progressant au cœur du langage — offre une approche radicale, selon laquelle la division subjective s'enracine dans les pulsions, et offre à chaque individu un mode propre d'être au monde (à la société, à la culture, au langage). Cette potentialité idiosyncrasique relève du régime sémiotique de l'existence, disposition à inscrire des « marques humaines » (des traces véritablement dignes d'être appelées humaines) dans l'ordre symbolique. Quand cela arrive, cela déstabilise et défige l'ordre symbolique, le système dominant et doxique. Mais si aucune marque perturbatrice n'advient, l'ordre symbolique dégénère en un tout statique, proprement inhumain. Comment nos systèmes éducatifs peuvent-ils accueillir cette part sémiotique qui constitue, selon le mot de Kristeva, ce « degré zéro de l'humanité[307] » ?
Le paradigme pédagogique resurgit, avec des bonheurs très variants, à différentes époques historiques ; à l'époque contemporaine, il semble n'avoir pas cessé d'être présent, bien que dans une position permanente de conflit avec les idéologies conformistes et totalitaires du XX^e^ siècle. Du point de vue de l'éducation civile, notre époque se caractérise d'une part par la désaffection des citoyens pour la politique et, d'autre part, par la résurgence de nouvelles instances fondamentalistes. À une telle entreprise centrée sur le but et le profit — valeurs sur lesquelles est basée la (dé-)formation de l'homme en *homo consumens*, il est encore possible d'opposer un modèle de société capable de concilier la pleine réalisation des différentes singularités avec une dimension universelle de citoyenneté et une éco-intégration (Morin, 1980) dans le monde humain et naturel : communautés solidaires, ouvertes dans une identité dialogique et communicative, libérée de l'obsession déformante et quantitative centrée sur le mythe de plus en plus destructeur de la croissance économique. Bref, face à une tendance dominante vers un réductionnisme néopositiviste, il semble urgent de penser la pédagogie en termes de dissidence critique, afin de pour pouvoir réaffirmer et promouvoir à nouveau une idée de l'humanité ouverte et différente, *universellement différente*.

3. Une archéologie de la doxa éducative

Le geste de Biesta, somme toute, est une façon de ressaisir de façon emblématique le constat suivant : les usages que l'on peut repérer dans les discours organisant notre champ à l'échelle internationale sont à l'évidence massivement dominés par les termes relevant du champ lexical de l'*éducation*, qui apparaît comme le *topos* le plus général pour penser les faits qui intéressent nos champs de recherche. Le terme de *pédagogie* demeure quant à lui dans une position de régionalisation, et reste principalement attaché à des expériences qui sont d'ailleurs généralement identifiées à partir des noms de leurs fondateurs (pédagogie (de) Freire, Freinet, etc.) ou de leur orientation idéologique (pédagogies critiques, émancipatrices, *queer*, etc.).
Toutefois, ce partage purement lexical est porteur d'une doxa que Biesta nous aide à resituer dans une archéologie qui a tout lieu de nous intéresser, tant elle relie les enjeux épistémologiques, leurs effets combinés historiques, idéologiques et économiques, sur le paysage actuel de l'éducation et de ses « sciences ».
Ainsi, la mode actuelle de deux notions éclaire l'orientation dominante du paradigme de l'éducation. La première notion construit l'individu des sciences de l'éducation : ce dernier est un *apprenant*, terme utilisé dans tous les types de discours qui constituent l'épistémè éducatif. Certes, il s'agit d'un terme utile d'un point de vue général, pouvant désigner l'un des pôles de la relation éducative, quelle que soit la population (scolaire ou non, formelle ou informelle, enfant ou adulte, etc.). Cependant, de par l'évacuation de l'élève (étudiant, etc.) et de l'enfant (adolescent, adulte,

[307] Kristeva 2010. par ce «degré zéro de l'humanité», Kristeva démarque le titre fameux de Roland Barthes, du «degré zéro de l'écriture»: il ne s'agit pas de désigner péjorativement une condition indigne de l'humanité, mais au contraire l'état le plus fragile de cette humanité, fragile parce que précaire, mais fondamental (relevant de la *chora* sémiotique: cf. Kristeva, 1969). Fragilité des plus précieuses, parce que fondatrice de toute valeur humaine – à condition d'en prendre le plus grand *soin*, terme qui, alors, nous ramène à l'autre praxis dans laquelle Kristeva déploie tout à la fois sa pensée et sa clinique: la psychanalyse.

etc.), son efficacité générique évide d'autant plus l'enjeu éducatif de toute la complexité proprement subjective (psycho-physiologique et sociale), renvoyée à des sphères autres — psychologie, intégration dans les différents cercles communautaires, etc. Autant de mouvements centrifuges qui atomisent la praxis pédagogique (Imbert, 1985) en différentes techniques expertes intervenant de façon isolée sur le sujet humain, et éloignent d'autant ce qui fait « l'humanité de l'humanité » (Morin, 1980) du cœur vivant de la relation éducative concrète. Cette dernière se dissout ainsi en un ensemble de techniques didactiques dont l'idéal demeure l'application plus ou moins protocolaire et adaptative, en des capsules objectivables, quantifiables en termes d'items, de durée et de critères évaluatifs.
La seconde notion régule aujourd'hui la discussion épistémologique et politique : le critère de l'*evidence-based* demeure la plus visible actualisation du paradigme dominant, criterium considéré comme seul fondement consensuel, à même de réguler toute réflexion sur l'efficacité des pratiques, et donc sur la validité des théories qui les analysent et les promeuvent ; et ce, dans le champ des sciences sociales et humaines appliquées, y compris en psychologie. Ce qui, par définition, demeure refoulé d'un tel champ, c'est « évidemment » tout ce qui relève d'une complexité irréductible à une mesure quantifiable, ou à une suite d'items, ou plus généralement à des protocoles dits « expérimentaux ». On pourrait dire qu'il s'agit du champ de l'invisible, par opposition à l'étymologie d'*evidence*, enraciné dans le *video* latin. Il y a des phénomènes qui ne sont visibles que dans les conséquences qu'ils déploient : mais pour cela, encore faut-il que ces phénomènes disposent d'une temporalité et d'un espace suffisamment longs, ouverts, non-fragmentés ni désintégrés — bref, tout l'inverse qui est imposé a priori aux pratiques et à la recherche en éducation, pour faire précisément valoir toute leur logique propre. Par opposition avec le champ des observations « positives », on pourrait appeler « le champ du négatif » ce champ qui par exemple comprend ce qu'on appelle la clinique (au sens psychanalytique) ou la psychiatrie phénoménologique. Sur le plan épistémologique et philosophique, il faudrait entendre « négatif » au sens par exemple que lui donne Theodor Adorno (Adorno, 2001), mais aussi Kristeva (Kristeva, 1974)[308].

4. Penser comme calcul *vs* penser comme ouverture

Dans son souci de l'humain comme sujet-en-devenir, Kristeva porte la controverse sur une habitude de pensée dominante de notre temps : le penser comme calcul. Ce *penser-comme-calcul* (Kristeva, 2010) est la logique qui régit l'économie, les sciences et la politique. Je pense que ces aires dominent nos sociétés néo-libérales, et que ce constat concerne également la formation de nos institutions éducatives. En tant que mode de penser, cette logique conditionne les individus, au point qu'eux-mêmes pensent et abordent le réel par pur calcul : « Qu'y a-t-il là qui me/nous concerne et me/nous soit utile ? Quel est le choix optimal à faire ici, en vue de la prochaine étape de mon développement ? » La doxa contemporaine, y compris celle de l'accomplissement et du développement personnel, constitue par excellence le cheval de Troie d'une telle lecture du réel.
Kristeva introduit une alternative : *penser-comme-ouverture*, mode non seulement de penser mais d'existence, qui « se donne à être ». Toujours, ce penser est questionnement de ce qui *est*. Libéré de toute assertion et de critère fixés d'avance, ouvert aux possibilités et potentialités d'émerger à tout moment. En tant qu'alternative logique, cette logique pourrait être reconsidérée dans le champ de ce qu'on appelle la *French Theory* (Cusset, 2003), philosophie française telle que Foucault, Deleuze, Guattari, Derrida, Baudrillard, Kristeva elle-même et d'autres (dont, aujourd'hui, quelqu'un comme Badiou) l'ont incarnée aux yeux des générations anglo-saxonnes de l'après-1968, et qui a fait retour en France, sans pour autant y être encore acceptée dans sa radicalité véritable. Dans cet « espace logique », le sujet-en-devenir déploie toute la puissance poiétique qu'autorise sa *chora*, ou disposition sémiotique archaïque, pour reprendre le concept majeur de Kristeva (Kristeva, 1969). Ce sujet pourrait trouver une place possible pour son propre accomplissement au sein du déploiement concret d'une telle logique ouverte, dans le champ médical, psychologique, éducatif, social : de quoi rendre nos systèmes de vie à leur *humanité*.

[308] Cette question fait l'objet du troisième article issu de cette table-ronde.

Tradition pédagogique continentale et *French Theory*

Dans la déferlante néo-libérale d'individualisation, de compétition, de profit, de soif de progrès et d'une croissance sans fin, nombre de crises sont identifiables dans différentes aires de notre communauté — et ce, à l'échelle mondiale, « globalisée ». Après des années où l'on s'est focalisé sur le *marché global*, notre tâche consiste aujourd'hui à renverser cette tendance, et à prêter l'attention à ce qui fait l'être profond de nos *humanités multiples*. L'égalité, la soutenabilité et la paix *intègrent une part* de calcul — mais pour ce qui est du souci (le *Sorge* d'Heidegger et de Ricœur) de prendre soin de nos enfants et de notre *futur commun*, calculer seul est impuissant, et à terme morbide. Intégrer localement des rationalités comptables est une nécessité pragmatique d'organisation, de maîtrise. Mais, au nom de l'efficacité de cette maîtrise locale, que la folie proprement occidentale a crue apte à penser et gouverner le monde[309], croire pouvoir réduire les complexités intégratrices supérieures qui constituent la « triple écologie » (Guattari) des mondes psychiques, politiques, biologiques et physiques aux législations restreintes des systèmes logiques classiques est une erreur de perspective majeure — l'une de celles que Bachelard (1938) comptait parmi les entraves à la progression de l'esprit scientifique.

Le rôle de la philosophie et des Humanités, dans le champ éducatif, est *urgent* : porter dans chacune des plaies de notre temps le souci de l'être humain comme sujet-en-procès, porteur de la force de transgresser le résultat de quelque calcul que ce soit. L'incalculable est le point où gît le mystère, et donc l'espoir, pour notre temps. Un point qui, comme y insista Nietzsche, nous force à penser aussi *contre* notre temps.

Bibliographie

Adorno, Theodor (2001) : *Dialectique négative*, Paris, Payot.

Bachelard, Gaston (1938) : *La Formation de l'esprit scientifique. Contribution à une psychanalyse de la connaissance objective*, Paris, Vrin.

Biesta, Gert (2011): "Disciplines and Theory in the Academic Study of Education: A Comparative Analysis of the Anglo-American and Continental Construction of the Field", In: *Pedagogy, Culture, and Society* 19, no. 2

Biesta, Gert (2015): Teaching, teacher education, and the humanities: Reconsidering education as a *Geistwissenschaft,* In: *Educational Theory*, Volume 65, no 6

Cusset, François (2003): *French Theory. Foucault, Derrida, Deleuze et Cie et les mutations de la vie intellectuelle aux États-Unis*, Paris, La Découverte, « Sciences humaines et sociales ».

Guattari, Félix (1989) : *Les Trois Écologies*, Paris, Galilée, « L'espace critique ».

Haaland, Øivind (2006): *Melankoliens pedagogikk: En fortelling om kjærlighet og kunst*, Vallset, Oplandske bokforlag

Imbert, Francis (1985): *Pour une praxis pédagogique*, Vigneux, Matrice, « PI » (aujourd'hui Nîmes, Champ social Éditions).

Kjeldstadlie, Knut (2010): *Akademisk kapitalisme*, Siggerud: Res Publica

Kristeva Julia (1969): *Semeiotikê. Recherches pour une sémanalyse*, Paris, Le Seuil, « Points ».

Kristeva Julia (1974): *La Révolution du langage poétique. L'avant-garde à la fin du XIX^e siècle. Lautréamont et Mallarmé*, Paris, Le Seuil, « Points ».

Kristeva, Julia (2005): *Haine et pardon : pouvoirs et limites de la psychanalyse, 3*, Paris, Fayard.

Laffitte, Pierre Johan (2020): *Pédagogie et Langage. La pédagogie institutionnelle à la rencontre des sciences du langage et de l'homme*, Paris, L'Harmattan, « Cognition et formation ».

Myklestad, Synnøve (2013): «Zaum, fremtidsdisiplin og pedagogikk – galskap satt i system? Et kalkulerende blikk på pedagogikkens kalkuleringer», In: Steinnes & Dobson (red) *Pedagogikk under livets tre*, Oslo: Akademika forlag

Morin, Edgar (1980), *La Méthode. La vie de la vie*, Paris, Le Seuil, « Points ».

Nietzsche, Friedrich (1998), Seconde *Considération inactuelle*, Paris, Garnier-Flammarion.

Ricœur, Paul (1990) : *Soi-même comme un autre*, Paris, Le Seuil, « L'ordre philosophique ».

Saeverot, Herner (2013): "On the Need to Ask Educational Questions about Education: an interview with Gert Biesta", In: *Policy Futures in Education*, Volume 11 No 2 (2013)

[309] À la façon, très exactement, dont en épistémologie, la comparaison entre calcul informatique et dispositif cérébral a donné renaissance au réalisme le plus *hard* dans le champ de la psychologie et de la linguistique.

Telhaug, Mediås & Aasen (2006): The Nordic Model in Education: Education as part of the political system in the last 50 years, In: *Scandinavian Journal of Education Research*, Volume 50 No 3 (2006).

Ainsi vont nos temps…

De la tentation positiviste dans le champ de la *pedagogia speciale*

Giuliana Santarelli[310]

Résumé : Le mouvement italien de *pedagogia speciale* propose un abord de l'inclusion éducative ancré en partie dans le champ clinique d'inspiration freudienne et marxienne, en particulier via la pédagogie et la psychothérapie institutionnelles françaises. Mais il est aussi un champ révélant la minoration de cette orientation face à un abord massif, de plus en plus cognitiviste et didactique, de l'inclusion.
Mots-clés : pedagogia speciale, inclusion, handicap, pédagogie et psychothérapie institutionnelles.
***Abstract: The** Italian movement of* Pedagogia Speciale *promotes a vision of educational inclusion partly based on the clinical field, both Freudian and Marxian rooted, via French "Institutional Pedagogy and Psychotherapy". But this movement also reveals how that orientation is increasingly minored, facing the dominant cognitivist and didactic conception of inclusion.*
***Keywords:** pedagogia speciale, inclusion, handicap, institutional pedagogy and psychotherapy.*

Nous souhaitons resituer certains des enjeux pédagogiques, politiques et épistémologiques qui se situent aux fondements, et au cœur, du mouvement italien de *pedagogia speciale* (*pédagogie spéciale*). La *pedagogia speciale* est un domaine de recherche en pédagogie ayant pour objet l'aptitude à l'éducation des personnes ayant des besoins éducatifs spécifiques. Ce mouvement, né en Italie à la fin des années 1970 dans un contexte européen de prise de conscience croissante de l'urgence à accueillir les enfants en souffrance (mouvements (anti-)psychiatriques, etc.), considère l'accueil éducatif et thérapeutique des enfants en souffrance physique, psychique, culturelle et sociale, non seulement comme un objectif, mais comme un fondement proprement pédagogique, c'est-à-dire éthique et politique.
Cette pédagogie relève de ce qu'on appelle les « pédagogies critiques » : pédagogie Freinet, pédagogie des opprimés, pédagogie et psychothérapie institutionnelles. Elle revendique une double origine. D'une part une clinique du psychisme et du physiologique ancrée dans les pédagogies et psychiatries tenant compte de la dimension inconsciente et plus généralement de la singularité des enfants, par-delà les symptômes de leurs pathologies, et de leur *existence* au sein de l'institution scolaire. D'autre part l'ancrage de ces mêmes cliniques éducatives dans un mouvement politique d'émancipation populaire, qui aujourd'hui se traduit par exemple dans un engagement clair dans la question de l'accueil des migrants, mais aussi, et avant tout, dans une réflexion de l'articulation des deux aliénations : la pathologie physique ou psychique, et l'exclusion, la stigmatisation sociale et culturelle (populations immigrées, culturellement et linguistiquement minorisées, sanitairement marginalisées).
Face aux enjeux de l'inclusion, le champ de la *pedagogia speciale* fait face actuellement à un débat interne potentiellement pathogène, parce que clivant. Celui-ci concerne les rapports entre la dimension générale-ensembliste de l'épistémologie cognitivo-comportementale[311], laquelle domine le champ actuel des sciences

[310] Membre du mouvement de *Pedagogia speciale*, formatrice au département de sciences de l'éducation, Université Alma Mater, Bologne. Texte traduit et adapté par P. J. Laffitte.

[311] Cette dénomination nous condamne à une généralité porteuse d'inexactitudes que nous (re-)connaissons, mais assumons dans le cadre de cet article : elles ne nous semblent pas remettre en cause nos prises de position principielles ni nos conclusions. Osons un résumé, forcément réducteur. Le *behavorisme*, né au début du XX^e^ siècle, postule que, même chez l'homme, des changements de comportement peuvent être induits indépendamment du raisonnement et de la compréhension du langage verbal. La thérapie consiste à s'exposer volontairement aux situations redoutées afin de provoquer une désensibilisation, donc une réduction de la réaction anxiogène. Prenons un exemple, certes caricatural : un enfant atteint d'autisme hurle lorsqu'il se trouve dans un environnement encombré, malgré les reproches ou raisonnements par lesquels on tente de le… raisonner ; or en utilisant systématiquement la stratégie consistant à le complimenter avec emphase quand il arrive à se taire dans cet environnement, il ne se remet pas à crier : on a créé un conditionnement qui va au-delà du raisonnement, entre comportement souhaité (être silencieux) et louange. Dans le monde des parents, de la santé et de l'école, on a beaucoup parlé de l'approche comportementaliste (cf. les méthodes ABA et TEACCH) pour traiter l'autisme. Toutefois, il est difficile d'accepter l'approche comportementaliste purement

de l'éducation et de la psychologie, et la dimension singularisante et subjective portée par le paradigme pédagogique (nous reprenons les termes de Gert Biesta présentés par Synnove Mikklestad dans l'article précédent).
C'est ce débat que nous souhaitons aborder, dans une défense ouverte du paradigme pédagogique, fortement marginalisé par la doxa néo-positiviste. Celle-ci est fondée sur l'alliance entre une psychologie cognitive (fondant à la fois les apprentissages et l'abord des souffrances, voire pathologies, des publics fragilisés), et une conception de la mission éducative adaptative (à la limite souvent du comportementalisme, certes repensée comme adaptabilité culturelle, sous un jour socio-constructiviste), elle-même intégrée à une conception managériale de l'école pensée sous le jour de la performance, de l'évaluation et de la gestion (de populations, de comportements, de tâches).

1. Quelques fondements à la *pedagogia speciale*

La structure épistémologique de la *pedagogia speciale* se fonde sur un principe d'éducabilité, et s'inspire de la pédagogie et de la psychothérapie institutionnelles, comme le déclare Andrea Canevaro dès le *Manuale per l'integrazione scolastica* qu'il dirige et publie en 1983 (et Cocever, 1993).
.

a. Le principe d'éducabilité

Pendant l'hiver entre 1799 et le début du nouveau siècle, un « enfant sauvage » est découvert dans les forêts de l'Aveyron, ce qui présente un grand intérêt pour Jean Itard. Le garçon, lors d'un examen physique, présente ces signes : maigreur, audition fine mais irrégulière, mutisme presque total, marche à quatre pattes, aptitude à grimper aux arbres, regard fugace et effrayé, prédilection pour la nourriture crue, horreur des autres enfants. Itard émet l'hypothèse que Victor est un enfant dont le développement a cessé entre dix et douze mois en raison des habitudes antisociales dans lesquelles il s'est trouvé obligé de survivre. Ainsi naît le modèle d'équité dans l'apprentissage, qui adopte comme hypothèse la possibilité en droit infinie d'apprentissage, quelles que soient les conditions initiales, et postule une école adaptée à la mesure des besoins, afin de garantir à tous, par la préparation de dispositifs de l'apprentissage, la maîtrise des compétences nécessaires pour remplir son rôle humain et civil dans la société. Tel est le « mythe fondateur » que s'est choisi la *pedagogia speciale*.

b. Pédagogie institutionnelle

Dans le chapitre 1 du même livre, il est précisé que :

> L'organisation du groupe de classe, la structuration de l'environnement et du temps, le choix et l'entretien des matériaux, la « lecture » de la dynamique de groupe, la possibilité d'utiliser différents media : tout cela semble l'une des caractéristiques principales de l'éducation en établissement. Les outils sont à la fois opérationnels et conceptuels et ont la double fonction de structurer les parcours cognitifs et d'organiser le groupe. En ce sens, les outils sont des médiateurs d'éventuels conflits. Compte tenu des aspects institutionnels, cette orientation s'avère utile pour créer un système capable de prendre en charge les contributions de différentes disciplines et de les transformer en recherche participative. Pour cela, il existe une congruence et une spécularité entre les relations entre adultes et celles entre enfants, entre les institutions de l'organisation scolaire en général et celles du groupe-classe. La caractérisation de l'enseignement institutionnel le rend plus approprié pour développer la perspective d'intégration et, en même temps, le plus approprié pour interpréter et accepter les indications de recherche. C'est peut-être sa caractéristique : tendre à remplacer l'action permanente et l'intervention du maître par un système d'activités, de médiations différentes, d'institutions qui garantissent en permanence l'obligation et la réciprocité des échanges dans et hors du groupe (Canevaro, éd., 1983).

Médiations des relations et conflits par la parole partagée, institutionnalisation coopérative du milieu, matérialisme scolaire et épistémologique, prise en compte des phénomènes inconscients à l'échelle individuelle et groupale, tant chez les enfants que chez les adultes : voilà un abord qui, quant à lui, fait

---

et simplement, dont l'approche cognitive a initialement critiqué la nature schématique, en introduisant, entre les stimuli et les réponses, le concept d'activité mentale. La thérapie consiste en une restructuration cognitive, via des dispositifs modifiant l'activité mentale et la dirigeant vers des comportements plus appropriés. La rencontre entre ces deux écoles a permis une intégration des deux approches, et produit le champ des thérapies cognitivo-comportementales.

immédiatement écho aux principes séminaux de *Vers une pédagogie institutionnelle* de Fernand Oury et Aïda Vasquez, qui est lu et traduit en Italie en 1980 par l'auteure du présent article, praticienne de *pedagogia speciale*, et en lien direct avec le développement de ce mouvement (Santarelli, 2017, 2020). C'est en tout cas une telle fidélité qui, dans ce qui va suivre, tend à se réaffirmer, fût-ce de façon « intempestive », c'est-à-dire à contre-temps de certaines tendances actuelles.

2. Position du pédagogique en regard du didactique

a. D'un nécessaire débat

En Italie, où les *classes spéciales* ont été supprimées en 1977, l'éducation spéciale reste un rempart contre une domination du cognitivisme via une réduction de l'éducation à sa seule mission didactique, laquelle se trouve d'évidentes convergences avec le fait de ne considérer que des phénomènes d'apprentissages. Une telle réduction fait peu ou prou de la pédagogie la seule gestion, dans le temps et l'organisation d'un travail protocolarisé, d'une suite de séances d'apprentissages.

Si ce terme d' « éducation inclusive » a impliqué tous les domaines et insiste tant sur l'inclusion, une recherche aisée d'alliés nous a confortés dans notre valeur d'éducateurs spécialisés, elle nous a toutefois fait perdre de notre spécificité dans la lutte généralisée contre l'exclusion, qui consiste à rechercher continûment à accueillir l'au-delà du groupe. En effet, on n'a pas tardé à voir se développer la « didactique spéciale », branche de notre mouvement qui applique la méthode « scientifique », c'est-à-dire d'orientation globalement cognitive, à l'étude des problèmes éducatifs spéciaux dans le champ des didactiques. C'est ici que nous pensons nécessaire de poser le débat interne à notre mouvement.

b. Position de la didactique et de la pédagogie dans le champ de la pédagogia speciale

En effet cette focalisation locale sur la didactique est tout à fait légitime en elle-même, et ses résultats sont un grand gain technique pour toute notre communauté. Le problème est que nous assistons à l'hypostase des didactiques, qui fait d'elles l'alpha et l'oméga du métier d'éducateur-enseignant : et cela s'accompagne du choix épistémologique qui consiste à évacuer toute considération autre que les seules performances cognitives (et leur causalité liée à un substrat neurologique — certes plus ou moins ouvert à des considérations socioconstructivistes). C'est dans cet isolement fonctionnel et dans ce choix épistémologique que s'origine, selon nous, le clivage potentiellement fatal au paradigme pédagogique, et faisant automatiquement pencher l'esprit de la *pedagogia speciale* vers le paradigme de l'*education*. À rebours d'une telle direction, nous pensons précisément nécessaire de ne pas disjoindre et isoler la didactique, de la dés-intégrer du cadre pédagogique d'ensemble. Pour neutraliser la tentation d'une vision clivée de notre champ, nous souhaitons tout à la fois accueillir la spécificité des recherches didactiques, mais en les réintégrant dans la perspective pédagogique, qui en constitue « l'écologie » (Laffitte, 2020).

Une *pedagogia speciale* étudie l'accueil et les soins d'une personne ou d'un groupe en situation de vulnérabilité et qui exprime, à un moment donné, des besoins particuliers. La nature « spéciale » de l'enseignement apparaît face à la diversité des sujets pris dans l'interrelation de toute situation éducative. Les deux principes de l'enseignement spécial sont que *la personne handicapée* est au centre de l'action éducative et de la *coévolution mutuelle* : la tâche pédagogique consiste à créer des parcours coéducatifs pour tous, rechercher des consonances entre les cheminements singuliers, et à s'éloigner des stigmatisations des plus démunis pour parvenir à un apprentissage et à un changement pour tous. Dans cet ensemble, la didactique a *sa* place, qui n'est pas la seule ni la plus intégrante.

c. Idéologie naturelle du didactisme et cognitivisme

Une approche par le « didacticisme » (c'est-à-dire par une réduction substantielle du fait éducatif à la seule dimension didactique, en oblitérant le pédagogique) hypostasie la seule performance technique et cognitive, l'extrait du contexte de la *vie* quotidienne de la classe, c'est-à-dire de l'écologie complexe d'échanges matériels, physiques, symboliques et psychiques. À partir de l'enfant réel, et à partir du groupe non moins réel dans lequel l'enfant *existe* comme *sujet*, cette focalisation restreinte sur la didactique abstrait une population d'agents « apprenants » dont la présence n'est désormais plus appréciable qu'en termes de mesurabilité : de la performance, de l'adaptation à des patterns préconçus, de l'intégration de contenus

pré-pensés, bref de développement linéaires de compétences de réponses présupposées adéquates à la réalité visée : une adaptation à la « vie sociale », au « bien-être », au « bien vivre ». De cette réalité, est refoulée toute la part de contingence de la vie nue, la part de *poiesis* et de libre construction d'une vie personnelle et groupale.

Le didactisme tel qu'il apparaît aujourd'hui dans les sciences de l'éducation, dans sa volonté d'émancipation du paradigme pédagogique, se trouve dans l'obligation de se fonder en une prétendue naturalité, ce qui fait parler d'une leçon et d'une méthode traditionnelle, et suggère qu'ici sens et sagesse sont fondés. L'initiative absolue de l'adulte établit des listes d'items, des ordres de progression, détermine les cadences et les techniques d'apprentissage. À cela s'ajoute la séparation des thèmes d'étude, dont le choix est réservé statutairement à l'adulte.

Le cognitivisme constitue le fondement scientifique de cette approche totalement intégrée de l'humain sous le paradigme de la cognition, autrement dit de la connaissance[312] et de sa biochimie. Mais le cognitivisme se pose également comme fondement d'un modèle médical ou clinique qui tend à mettre en évidence chez la personne la pathologie qu'elle véhicule : l'invalidité est considérée comme une caractéristique strictement individuelle due à des causes naturelles et accidentelles, en tout cas soit réellement fondées en nature (biologie, génétique, etc.) soit juridiquement constituées en société (traumatismes, ségrégation, discrimination). Ici, réalisme scientifique et pragmatique constructiviste se révèlent dans leur renforcement mutuel, au sein de la construction du modèle contemporain de la société biopolitique. Ce qui est exclu de ce paysage clinique, c'est l'influence possiblement pathogène du milieu immédiat, c'est-à-dire du groupe-classe tel qu'il est arraisonné aux pratiques massivement dominantes — celles-là mêmes que vise à dialectiser et subvertir la *pedagogia speciale*.

c. Contre l'angoisse, réduire le sujet à l'apprenant…

Il est un autre gain, autrement plus révélateur selon nous du vrai débat anthropologique, du retour dans le giron du réalisme et du positivisme : nous protéger face à l'angoisse que suscite en nous toute étrangeté, et pour le dire avec son vrai mot : toute *monstruosité* dont le handicap demeure le porteur dans notre imaginaire, aussi « politiquement correct » qu'en soit désormais le traitement dans notre société informationnelle. Face à la « violence » de la question que l'autre pose, par son seul regard, surtout quand il s'agit d'un enfant, s'observent souvent des phénomènes de renforcements d'identité autour du stigmate. Une telle construction identitaire-pathologique a des conséquences sur le parent, l'enseignant, l'éducateur, qui, faute d'une formation digne de ce nom, peuvent légitimement se sentir débordés par leur angoisse, et accepter d'autant plus massivement de « renvoyer » aux spécialistes (de plus en plus nombreux…) la tâche de mieux… connaître l'enfant — alors que la demande émanant de cet enfant n'est souvent pas tant d'être connu dans des compartimentages socio-scientifiques que d'être reconnu, dans sa subjectivité, dans le quotidien du groupe où il vit le plus clair (ou le plus sombre…) de son ordinaire de petit d'homme. Cette solution généralisée constitue en fait une défense face à cet objet supposé qu'on rejette toujours vers d'autres responsabilités, refoulant en fait l'angoisse qui ne cesse ainsi de grossir. Ainsi se déploie la croyance que, à tel stigmate inscrit dans la liste correspondant au handicap apposé par diagnostic sur la personne, le spécialiste peut remédier « scientifiquement », conseiller et anticiper des développements prévisibles, d'où la prédominance de l'action curative au sein de logiques spécialisées, c'est-à-dire rompre im-médiatement la dialectique intersubjective dans laquelle l'angoisse demeure le moteur premier, une énergie à fractionner, à « monnayer en petites coupures », au lieu de se croire forcés à un choix manichéen entre sa présence massive ou son refoulement tout aussi massif.

Origine ou conséquence, cette angoisse nous semble indissociable de la forme contemporaine du réductionnisme contre lequel la pédagogie doit sans cesse tenir les conditions d'une éthique sacrée du *sujet*. Par cette réduction, on ne passe plus seulement de l'enfant à l'*élève* (réduction traditionnelle, dans la conception ancienne, antérieure à 1968), mais de l'enfant à l'*apprenant* (*learner*). Cette dernière catégorie, aujourd'hui dominante dans les usages les plus courants et surtout à l'échelle planétaire des organisations et des dirigeants politiques, constitue le summum de la déshumanisation symbolique (mais aux retombées bel

[312] « Connaissance » constituant là encore un concept ô combien intégrateur : depuis son fondement en nature jusqu'à la possible construction d'une « société de la connaissance », en passant par la fascinante réduction « informatique » de tout le vivant à un vaste comparant informationnel, qui a permis de fonder, à l'époque moderne, ce primat incontesté de la communication, depuis les théories physiques les plus fondamentales, jusqu'aux philosophies de « l'agir communicationnel ».

et bien réelles) du sujet de l'enfant. Les deux intérêts de cette catégorie, dans la société gestionnaire et normative actuelle, sont sa haute capacité intégratrice (n'importe qui, à n'importe quel âge, peut être géré comme un *apprenant* : de quoi promouvoir un marché et une épistémè de l'éducation généralisée tout au long de la vie) et la protocolarisation de sa gestion (l'éducation peut être guidée par l'idéal d'une quantité informationnelle engrammée en unités d'apprentissage pouvant être appliquée idéalement dans le maximum de situations éducatives ; l'évaluation d'un tel modèle, réduit à une conception quantitative de l'efficacité, repose elle-même sur un paysage quantitatif de performances mesurables objectivement).
Nous y insistons : ce débat doit demeurer ouvert, tendu. Il ne concerne pas seulement, du reste, la question de la didactique, et c'est ici un point important pour notre *critique* de la place hégémonique que prend, dans tous les champs des sciences et des pratiques humaines, le paradigme positiviste du cognitivisme. Prenons la question de la nomination, du diagnostic et de la gestion sociale du handicap (psychique et physique).

4. Face aux approches positivistes, quelle position *logique* ?

Une approche fondée sur une seule perspective adaptative et intégratrice sur le plan cognitif, pragmatique et social, aussi humaniste soit-elle, ne saurait suffire à définir une pédagogie au sens où nous en avons dessiné le paradigme : tenir compte, non seulement d'une adaptation supposée nécessaire à une réalité elle-même définie de façon *nécessaire* (c'est-à-dire générale), non seulement d'une complexification de ce système entre situation et réaction dans l'analyse de son substrat neuronal, mais penser, dans une telle situation, la possibilité pour l'assertion *incalculable* de la singularité dont est porteur le sujet existentiel de l'enfant. Et surtout, à partir de cette singularité inscrite dans l'aire de partage et d'échange du groupe, structurer une pédagogie, c'est-à-dire un cheminement collectif autant qu'individuel, vers du grandissement, c'est-à-dire une liberté existentielle irréductible à un ensemble prédéfini de compétences à acquérir, une liberté dans la production vécue d'un sens à manipuler, dans un « tâtonnement expérimental », ces compétences rencontrées dans la vraie vie d'un milieu éducatif ouvert sur le monde, au lieu d'être réduit à des situations-types, elles-mêmes composées de tâches de reproduction-acquisition à la progression indiscutable par ceux qui ne sont donc plus les sujets de la praxis pédagogique, mais les agents apprenants d'une entreprise d'adaptation sociale, intellectuelle et comportementale.
Ainsi, nous posons que l'approche de la *pedagogia speciale*, dans ce qu'elle a d'originairement commun avec le champ de la pédagogie institutionnelle française, n'est pas une position qui exclut les approches que nous avons rassemblées sous la nomination de « positiviste », sans doute critiquable sous certains aspects — que nous réservons pour un débat ultérieur, ou pouvant être éclairé par d'autres interventions du présent colloque — : nous posons que ces approches peuvent s'intégrer dans nos approches pédagogiques, mais à la condition que demeure, primordiale, la *logique* propre à la praxis pédagogique et à sa dimension thérapeutique.
Comment une telle liaison est-elle possible, et comment peut-on porter cette question sur le plan logique proprement dit, si, comme nous l'affirmons, que c'est à ce niveau-là, aussi et peut-être avant tout, que se décide la véritable qualité thérapeutique et pédagogique ? C'est tout un chantier qu'il s'agit de continuer à questionner, radicalement transdisciplinaire sur le plan épistémologique, et nécessitant une vaste enquête dans l'ensemble du champ social, éducatif et thérapeutique.

Annexe. L'inclusion : les effets politiques d'un choix pédagogique

Nous allons ici évoquer un plan sur lequel la *pedagogia speciale* est directement concernée : la nomination, le diagnostic et la gestion sociale du handicap (psychique et physique), et la contradiction, à terme intenable et porteuse de souffrance, qu'elle produit dans le quotidien des éducateurs.

1. Intervention sanitaire et nomination du handicap

Le vaste ensemble d'interventions sanitaires (phase observationnelle-diagnostic, pronostic, thérapeutique et réadaptation) trouve un ancrage scientifique fort dans les systèmes de description et de classification, selon un langage commun qui les rend précis, communicables et comparables. Les modèles de classification de diagnostic les plus courants dans le monde sont l'ICD (*International Classification of Diseases*) et le DSM (*Diagnostic and statistical Manual of Mental Disorders*). Ainsi, la prédominance de l'action curative spécialisée se trouve justifiée, en ce qui concerne les mesures de l'environnement et de la qualité de vie de la personne handicapée. La conception moderne du handicap est le produit d'un changement de paradigme : un modèle social a été substitué au modèle médical. Actuellement, l'ICF est considérée comme une classification décrivant l'état de santé des personnes par rapport à leurs domaines de vie (social, familial, professionnel) afin de saisir les difficultés que peut engendrer le contexte socioculturel de référence. Dans l'ICF, le concept d'invalidité est renforcé dans le sens de dysfonctionnement, alors que le handicap est ce qui empêche la personne de réussir. À travers l'ICF, sont décrites les situations de vie des personnes en relation avec leur contexte environnemental, envisageant l'individu non seulement comme sujet d'une maladie ou d'un handicap, mais aussi dans son unicité et sa globalité. La modification de l'environnement devient aussi importante que l'intervention sur la personne elle-même. Nous ne prenons plus soin de la personne handicapée dans une perspective de protection sociale, mais nous garantissons un droit : le droit à la qualité de vie. Le nouveau modèle de l'ICF (*International Classification of Functioning, Disability and Health*) propose un continuum entre santé et handicap, et constitue donc un modèle universel et ne se limite pas à certaines minorités. Ainsi, par exemple, une personne handicapée disposant d'un réseau de soutien social solide et d'un environnement favorable pourrait avoir une meilleure qualité de vie (un « fonctionnement » plus performant) par rapport à une personne normale aux caractéristiques opposées. Dans ce modèle, la frontière entre handicap et « normalité » s'estompe. Un enseignant en formation écrit :

Pendant le stage, j'ai réfléchi sur le fait que ce n'est pas moi qui le considère comme inadapté au contexte ou incapable d'apprendre, mais c'est le contexte qui demande des efforts qui ne lui conviennent pas, à savoir lire et écrire à la main : le code visuel verbal n'est pas son style d'apprentissage. Selon la Classification internationale du fonctionnement du handicap et de la santé de 2001, la performance peut être obtenue sans capacité, mais seulement si le contexte est adapté.

À côté de l'ICF se trouve *l'Index for Inclusion*, qui promeut quant à lui l'idéal d'un soutien généralisé auquel participerait également un système de récompense/incitation, ce qui suppose une réorganisation globale de l'école sous ses aspects structurel, organisationnel et de formateurs (y compris la formation continue pour tous dans l'école). Le parcours implique un examen détaillé de la manière dont les obstacles à l'apprentissage et à la participation de chaque élève peuvent être surmontés. Le contexte scolaire favorise l'inclusion et réduit l'exclusion, en s'engageant à corriger le paradigme assimilationniste/normalisant/homologateur et à surmonter le concept de besoins éducatifs spéciaux, qui continue de considérer le handicap comme un problème individuel. Il est proposé de le remplacer par le concept d'obstacles à l'apprentissage et à la participation. La caractéristique du handicap n'est alors plus attribuée à l'individu mais à des situations qui conviennent mieux à certains plutôt qu'à d'autres, selon un critère a priori, rassurant, de normalité.

Ainsi, toujours dans le domaine des catégorisations, deux directives ministérielles ont été publiées en Italie, ce qui a beaucoup fait parler les éducateurs spécialisés, et dont nous sommes dans l'obligation de tenir compte : la Nouvelle réglementation sur les troubles d'apprentissage spécifiques en milieu scolaire (loi 8/10/2010 n.170) et la Directive ministérielle « Outils d'intervention pour les élèves à besoins éducatifs spéciaux et organisation territoriale pour l'inclusion scolaire », 27 décembre 2012. La pedagogia speciale considère ces dispositions comme un outil pour concevoir l'offre éducative dans un sens inclusif, une base

sur laquelle développer une didactique à l'écoute des besoins de chaque individu dans la réalisation d'objectifs communs. Il est également confirmé qu'il ne s'agira pas d'une occasion détournée pour catégoriser les personnes, mais d'identifier les situations problématiques et les stratégies pour y faire face, en requalifiant les méthodes d'enseignement. Devant l'usage courant de l'expression « BES » (*Bisogni educativi speciali*), inacceptable et non respectueux, le devoir d'utiliser un langage attentif aux personnes s'impose, car plus on catégorise, plus on se divise. Le monde scolaire admet qu'un grand nombre d'élèves présentent des problèmes d'apprentissage pour diverses raisons personnelles et/ou sociales. Cependant, il est fondamental que l'idée de besoins éducatifs spéciaux reste fermement ancrée dans une vision globale et évolutive de la personne, et puisse trouver une composition positive entre la perspective personnelle de l'existence, la perspective pédagogique du projet personnalisé et la perspective systémique de la coévolution de la classe, entendue comme une communauté de personnes vivante et complexe.

2. Le discours inclusif, symptôme d'une impuissance du champ éducatif

L'inclusion est un objectif-clé partagé depuis sa première apparition sur la scène éducative — même dans une tension entre différentes interprétations.
La plupart des interventions européennes se sont progressivement concentrées sur les moyens par lesquels les politiques peuvent combattre l'exclusion et offrir à chacun la possibilité de participer activement à la vie communautaire, renforçant ainsi le bien-être individuel et social. La culture contemporaine des droits de l'homme fondamentaux peut inclure des sujets précédemment exclus, en sauvegardant leurs différences dans la relation éducative aux fins de l'éducation en tant que droit à mettre concrètement en œuvre. L'attention croissante portée aux nouvelles formes de marginalité a engendré une sensibilité perçue à l'égard de situations de souffrance prenant souvent l'aspect d'une invisibilité. L'émergence de ces réalités nous invite à repenser le modèle de coexistence démocratique dans le monde occidental, et en particulier les moyens de rester ensemble dans l'école, afin d'être moins déséquilibrés, et encore incapables de saisir la fragilité et les silences de ces « populations invisibles ».
Dans le quotidien éducatif de nos sociétés, cela nous renvoie en particulier à une enfance souvent sans voix, presque immobile, suspendue entre rhétorique d'acceptation et expériences d'exclusion.
L'expérience scolaire problématique et/ou difficile de certains enfants handicapés ayant des besoins éducatifs souvent non identifiés ou non acceptés, demeure quoi qu'on en dise à la marge d'un contexte éducatif qui devrait privilégier l'inclusion en tant que stratégie-clé pour garantir la réussite éducative de tous les élèves. Si nous réfléchissons aux difficultés scolaires, comprises non seulement comme des problèmes d'apprentissage, mais aussi comme des blessures relationnelles, l'importance de prendre en charge des enfants fragiles et vulnérables en classe n'est jamais assez soulignée, au-delà du regard qui catégorise selon des critères pathologiques, pour parvenir à une vision plus large du « malaise dans l'école », celui d'une planification capable de maintenir un équilibre entre normalité et diversité, appartenance commune et résistance à « l'autre », centre et marge, chemin et frontière. Bref, entre amour et haine.
Or l'injonction d'amour ne peut que former un effet renforcé de haine, quand il s'accompagne d'une double fragilisation des professionnels censés rendre viable et efficace une telle inclusion. Le premier effet fragilisant réside dans le caractère massif et immédiat d'une telle injonction, nouvel impératif catégorique fondant la morale indiscutable de notre société, condition transcendantale de notre modernité. Le second effet réside dans l'absence tout aussi massive de la formation enseignante initiale à une capacité *liante* dans l'accueil de ces populations marginales au sein d'une classe dont on exige, par ailleurs (dans une structure typique de double-injonction contradictoire), qu'elle suive le cours éducatif normal[313].
Ainsi, selon le paradigme anglo-saxon de l'*education*, qui sérialise et particularise les « méthodes efficientes », les protocoles hyper-adaptés à des publics toujours plus catégorisés, le constat semble être que la « pédagogie pour classe normale » ne peut pas inclure des enfants « hors-norme » : d'où la multiplication de… nouvelles normes, c'est-à-dire de dispositifs adaptés, d'auxiliaires de vie scolaire (aussi peu formés à ladite vie scolaire que le sont les enseignants eux-mêmes aux besoins spécifiques des enfants concernés : une mutuelle ignorance, renforçant les clivages par une honte à dire la gêne réciproque, là où il faudrait au

[313] C'est pourquoi nous travaillons à ce que l'Université forme des enseignants spécialisés à la gestion des troubles de la mémoire avec un projet de formation spécialisée sur le handicap, mais également des dispositifs renouvelés concernant la formation initiale de tous les enseignants.

contraire médiation et dialectisation entre ces différentes constellations identificatoires et fantasmatiques…).
C'est au nom d'une telle nécessité à mettre du lien profond que le paradigme pédagogique, lui, considère la pédagogie comme la construction politique *et* thérapeutique de la classe en tant que milieu d'accueil symbolique pour toute singularité humaine désirante : et ce, sans aucune rupture a priori entre normalité et pathologie ou déficience. La pédagogie se définit ainsi comme une écologie psychique et politique (Laffitte, 2020), dans laquelle aucune particularité personnelle ne saurait fonder une séparation entre élèves, et encore moins entre des « dispositifs adaptés à chaque cas » : la classe est le lieu anthropologique où se dessine, se construit et évolue l'humanité de chacun et de tous. Une telle définition de la pédagogie nous mène ainsi plutôt au constat que, face à l'épreuve d'inclure l'altérité, définitionnelle en fin de compte de toute présence humaine, singulière, désirante, la « pédagogie normale » prouve purement et simplement son inexistence. Bref, c'est à l'impensé de cette normalité, c'est-à-dire à l'inexistence d'une pédagogie digne de ce nom, que mène l'apparition de la « marginalité » sur une scène que, en termes d'économie discursive et imaginaire, elle servait précisément à définir de par sa négativité elle-même.
Mais il est une conséquence autrement plus grave : en effet, si l'on en revient à notre constat d'une haine engendrée par une injonction d'amour imposée à un corps social et professionnel lui-même inadapté à supporter une telle charge, cet impensé de l'éducation normale ne peut que nous alarmer sur l'impensé politique de notre société…

La pédagogie (pas seulement la spéciale…) a pour obligation de protéger les droits des sujets les plus fragiles en organisant des voies d'émancipation pour leur pleine inclusion, à la fois dans l'école et dans leur contexte de référence, parce que l'éducation est la promotion du changement au regard des meilleures exigences, et ce, pour tout le monde et pour chacun. Les itinéraires de conscientisation, dont la culture est un instrument, permettent à la conscience de regarder la réalité avec un esprit critique, sans y être soumise passivement. L'éducation constitue ainsi une compréhension et un principe qui renforcent l'indignation suscitée par le non-respect des droits, la discrimination, la neutralité hypocrite et opportuniste. Cette compréhension a son origine et sa fin dans la reconnaissance de l'autre, un exemple et une impulsion éthique ainsi que du savoir. Éduquer, c'est se remettre en question et s'interroger : immersion, contamination et engagement réciproques, en vue d'un développement commun, d'une rencontre de solidarité et d'une relation participative : il s'agit d'un acte permanent qui ne concerne pas seulement les populations rangées dans la case, ségrégative, des *special needs*, mais tout sujet humain dans sa fragilité constitutive et entendue comme richesse existentielle première.

Bibliographie (élargie et actualisée pour information du public francophone)

Caldin Pupulin, R. (1996). *Educazione e psicoanalisi.* Roma: Borla.
Caldin, R. (2018): *Percorsi di identità e disabilità: il contributo della famiglia e della scuola*, *in*: *Le emergenze educative della società contemporanea. Progetti e proposte per il cambiamento*, Lecce, Pensamultimedia.
Caldin, R. (2019): I processi inclusivi a scuola, in Italia. Un patrimonio da difendere, un'esperienza da rinnovare, in: *Rigenerare le radici per fondare processi inclusivi. Dalla legge 517/77 alle prospettive attuali*, Milano, FrancoAngeli.
Canevaro, A. éd. (1983): *Handicap e scuola. Manuale per l'integrazione scolastica*, Roma, La Nuova Italia Scientifica (NIS).
Canevaro, A. (2013): *Scuola inclusiva e mondo più giusto*, Trento, Edizioni Erickson.
Cocever, E. (1993): *Psicoterapia e prospettive educative. Un incontro con François Tosquelles.* Roma, La Nuova Italia Scientifica (NIS).
Dainese, R. (2020): *La rete di relazioni a sostegno della didattica per l'inclusione*, Milano, FrancoAngeli.
Gaspari P., Sandri P. (2010): *Inclusione e diversità*, Milano: Franco Angeli.
Ianes, D. (2006): *La speciale normalità. Strategie di integrazione e inclusione per la disabilità*, Trento, Erickson.
Laffitte, Pierre Johan (2020): *Pédagogie et Langage. La pédagogie institutionnelle à la rencontre des sciences du langage et de l'homme*, Paris, L'Harmattan, « Cognition et formation ».
Pavone, M. (2014): *L'inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*, Milano, Mondadori.
Santarelli, Giuliana (2017): « Pédagogie institutionnelle », *Studium educationis*, anno XVIII, n°3, p.75-83.
Santarelli, Giuliana, éd. (2020): *Pedagoga istituzionale: dalle origini all'attualità* Foggia, Edizioni del Rosone.

Vasquez, Aïda, Oury Fernand (1967): *Vers une Pédagogie institutionnelle*, préface de Françoise Dolto, Paris, François Maspero, « Textes à l'appui » (réédition Nîmes, Champ social Éditions).

Trois négativités ou : D'un matérialisme qui ne serait pas du sordide Négativité sémiotique, dialectique et inconsciente à travers l'œuvre de Julia Kristeva

Pierre Johan Laffitte[314]

Résumé : Face à la doxa néo-positiviste dominant les sciences humaines, psychologiques, éducatives et la philosophie, l'impératif (épistémologique, logique et éthique) de *négativité* (freudienne, dialectique) est au cœur d'un matérialisme complexe, désigne un espace *pour* la singularité des subjectivités, des praxis et des politiques émancipatrices. La négativité dans la théorie sémiotique, psychanalytique et philosophique de Julia Kristeva est mise en dialogue avec Adorno, Lacan, la psychothérapie institutionnelle et la sémiotique de Peirce.
Mots-clés : négativité ; Kristeva ; Adorno ; psychothérapie institutionnelle ; sémiotique ; logique vague.
Abstract : *Facing the neo-positivist doxa dominant in the field of social, psychological, educational sciences and philosophy, the epistemological, logical and ethical imperative of* negativity *(both Freudian and dialectic) lies at the heart of a complex materialism, that designs a space* for *the singularity of subjectivities, praxis and emancipatory politics. Negativity in Julia Kristeva's semiotic, psychoanalytical and philosophical theory is put in dialogue with Adorno, Lacan, institutional psychotherapy and Peirce's semiotics.*
Keywords : *negativity; Kristeva; Adorno; institutional psychotherapy and pedagogy; semiotics; logics of vagueness.*

Je vais reprendre le débat de mes deux amies norvégienne et italienne à partir de mon propre regard, à la fois sémiotique et pédagogique. Et ce, en me revendiquant, comme l'une, du dialogue avec l'œuvre humaniste et freudienne de Julia Kristeva, et comme l'autre, de la praxis de la psychothérapie institutionnelle (et donc de sa « sœur » pédagogique, tant elles partagent une même éthique).

Les choses dont je vais parler sont connues, et en un sens, j'ai presque scrupule à revenir dessus. Mais elles n'en sont pas moins massivement refoulées. Et c'est là que réside le scandale de notre présent, qui me force à dresser un tableau de la recherche en France que l'on pourra trouver sombre, caricatural peut-être… En quatre décennies l'œuvre de Kristeva a été consacrée dans de nombreuses disciplines académiques, mais, d'un autre côté, on a assisté à la reconquête de ces mêmes disciplines par une doxa positiviste. Or cette doxa refoule ce qui fait le vif de la praxis du sujet sémiotique désirant, dont est porteuse la théorie de J. Kristeva (Kristeva, 1969).
Le champ académique témoigne de ce que le passage allégué de la domination du structuralisme à celle du relativisme culturel et des sciences expérimentales ne protège en rien des figements qui ont toujours renforcé la tentation positiviste des sciences de l'homme, de la culture et du langage. De fait, triomphe aujourd'hui l'alliance entre trois positivismes (socio-économique, neurobiologique et psychologique) sous le double attribut d'un idéal quantitatif de mesurabilité, et qualitatif d'une identité du *soi*, biologique ou construite (à l'échelle de l'ego, de la communauté, voire du genre). Posons que cette reconquête s'est opérée depuis le champ des sciences du langage où le langage est réduit à la langue (ou aux codes), la sémiotique à une sémiotique des cultures ou à une linguistique massivement partagée entre une pragmatique version *linguistic turn* et l'héritage du générationalisme cognitif.
Dans ce tableau, heureusement pas exhaustif, mais sombrement orienté, un impératif éthique et théorique demeure sur lequel il faut ne pas céder : la *négativité*. Ce terme n'a aucun sens péjoratif, et ne se résume pas

[314] Sémiologue, Paris 8, Experice. Ce texte, non publié jusqu'ici, a été pour la première fois prononcé lors du Colloque du Kristeva Circle, Stockholm, le 15 octobre 2015, sur l'invitation de Carin Franzén, ici saluée. (La version prononcée à Stockholm se trouve également dans la rubrique « Aux bods de la clinique », à l'automne 2015.)

à désigner une étape de notre pensée, qui serait transitoire, plus ou moins critique, avant sa réintégration dans la positivité rassurée d'une théorie qui aurait définitivement retrouvé son assiette. Il s'agit au contraire d'une négativité stricte, radicale. On peut repérer trois formes d'une telle négativité : la négativité inconsciente, « freudienne » ; la négativité dialectique, hégélienne ou marxienne ; et enfin, la négativité sémiotique, proprement kristévienne, et qui demeure au cœur du concept fondamental de *chora* — même si cette négativité trouve des échos, eux-mêmes proprement sémiotiques, dans d'autres ambiances théoriques et cliniques, voies que croisera *in fine* le cheminement que je vais à présent entamer.
De l'impératif de négativité, en effet, l'œuvre de Kristeva porte la conscience la plus aiguë. Elle nous livre une analyse des figures de la négativité d'un raffinement extrême, tout au fil de tout son enseignement clinique, même si j'ai voulu à dessein m'en tenir à des textes déjà anciens, entre *Sémiotikè* (1969) et *La Révolution du langage poétique* (1974) qui, pour les propos auxquels je vais m'en tenir, fixent les grandes catégories de réflexion.

D'un point de vue anthropologique[315], le point de départ est que la négativité est le propre du langage, l'imposition dans la nature du fait symbolique de la structure. Partant, Kristeva opère un triple décollage au sein de cette notion.
Le premier décollage distingue la négativité de la négation linguistique ou logique (dont les deux figures sont la théorie stoïcienne du langage et la logique de Frege) : la phénoménologie des formes d'assertion d'un « non » a beau être chatoyante, elle ne peut satisfaire qu'une pensée qui demeure antérieurement maîtresse d'elle-même. Kristeva lui oppose la dimension hétérogène du langage poétique, porteuse d'une révolution qui a pour principe une négativité pleinement affirmative, ignorant certaines lois de la logique classique, et irréductible en tout cas à un simple décalage dans l'usage de règles positives définies au préalable. Cette négativité poétique, « paragrammatique », mériterait à elle seule de plus longues discussions, par-delà la stricte périodisation (post-)mallarméenne de la thèse de Kristeva : en particulier, on gagnerait à questionner la dimension méthodologique, et la problématisation de son dialogue avec la matière d'œuvres porteuses d'une autre historialité. On retrouvera un écho de cet enjeu dans le dernier moment de notre trajet.
Second décollage : la négativité est tout aussi irréductible à la négation dialectique, dont le sort serait d'être, à son tour, nié : la négation de la négation, sous la figure de la relève dialectique, de l'*Aufhebung*, n'est là encore qu'un arcane de la pensée. Toutefois, cette négativité dialectique est dynamique, et à ce titre elle constitue une dimension anthropologique fondamentale, que Kristeva commence déjà à rapprocher de Freud, et de son concept de dénégation.
Mais l'ultime décollage, à mon avis, advient avec le concept de *chora sémiotique*, qui promeut une négativité encore plus radicale : celle de l'inconscient, dont le discours de Kristeva est sans doute l'un des plus fervents passeurs. L'inconscient est une formation engendrée par l'accès du bébé au registre de l'imaginaire et du symbolique. La structuration psychique du moi ne se définit en effet qu'en se distinguant et du monde, réalité extérieure, et de son réel intérieur, l'inconscient. Cette distinctivité symbolique ne se constitue qu'au prix de l'évacuation radicale d'un point non-spéculaire, hors-langage : le réel inconscient. Sans le refoulement originaire d'un tel point, sans son maintien hors-champ assuré par une fonction forclusive, nulle structuration psychique ne peut émerger. Autrement dit, chaque structure subjective suscite son réel propre, et fomente cette radicalité qui la fonde.
Cette négativité propre à l'inconscient implique que rien de positif, de « substantiel », ne compose cette instance psychique. La négativité n'est ni un objet ni une chose, en fussions-nous privés comme d'un mythique trésor enfoui ; les signifiants qui hantent le réel sont, en eux-mêmes, contingents, et c'est avant tout par sa logique et non par son « contenu » que se définit l'inconscient, lui qui est « structuré comme un *langage* » — c'est-à-dire comme tout sauf une *langue*, code linguistique supposé fixable (entre signifiants et signifiés, expression et contenu, etc.). Ainsi refondée par Lacan (1966, 2007), la négativité freudienne doit s'entendre de deux façons : 1° elle est rétive aux positivités de la conscience, du moi ou d'un quelconque sujet de l'interlocution, mais surtout 2° dans sa logique. En effet, la logique du fantasme articule ce qu'il en

[315] « Anthropologique » est pris ici de façon générale. Pour ce qui est de la discipline strictement anthropologique, je renvoie à l'ouvrage remarquable de François Laplantine : *Non. Négation, négatif, négativité entre Chine, Japon et Europe* (2017).

est du désir dans l'aire des « objets (a) » qui forment l'existence d'un sujet véritablement maître de sa parole. Le désir est cet absenté radical, il se ramène toujours transversalement aux différentes figures de la dialectique de la parole. Autrement dit, la logique freudienne est négative en ceci que l'inconscient est en exclusion interne au penser, qu'il en est le dehors radical tout en constituant en même temps sa condition de possibilité énergétique et dynamique : non pas comme outillage de la communication, mais comme ce qui, au cœur du logos, force tout phénomène de pensée et de parole.

Et c'est là, en ce point d'instauration énergétique et dynamique de la subjectivité, que s'instaure matériellement l'aire de la négativité. Kristeva insiste sur la dimension matérialiste d'une telle théorie de la négativité. Ce point est crucial, et si nous devons plus que jamais demeurer matérialistes, c'est au nom de la négativité elle-même. Et ce, au moins pour deux raisons.
La première est que le propos de Kristeva partage un même souci philosophique que l'autre pensée majeure de la négativité au XX^{e} s., celle de Theodor Adorno et de sa *Dialectique négative* (Adorno, 2001). La pensée d'Adorno est elle aussi strictement matérialiste, et porte la même leçon d'incomplétude, mais cette fois sur le plan de la culture et de l'histoire envers une dialectique qui jamais ne devrait se laisser séduire par le mirage d'une synthèse supposée une et totale qui dissoudrait la négativité ontique en renonçant à elle comme à un combustible devenu déchet embarrassant. Dans une rigoureuse ambiance hégélienne et marxienne, Adorno énonce la même éthique que celle de la logique lacanienne du *pas-tout*. Pour la pensée et l'action, cette négativité donne accès à des objets dont il est possible de penser la gradualité, sans les figer : voilà un salvateur anti-individualisme de méthode, tant épistémologique que politique.
La seconde raison pour ne pas céder sur une conception matérialiste de la négativité est que, aujourd'hui, le matérialisme régnant est un matérialisme sordide, qui a totalement évacué cette négativité, ce qui lui permet de proclamer qu' « il n'y a que des corps et des langages, voire des corps de langage [c'est-à-dire du socius et des cultures] ». J'emprunte ces termes à Alain Badiou, qui remarque, en bon lacanien, qu'un tel énoncé est peut-être concrètement exact, à ceci près qu'il rate la dimension de la vérité (Badiou, 2006). Et en effet, regardons quels sont les objets qui occupent la majorité des sciences humaines aujourd'hui : des corps et des comportements régis par des logiques « biopolitiques ». C'est-à-dire : des corps dont on ne regarde que la dimension particulière et générale, et auxquels on a ôté toute la singularité du fantasme et du désir. C'est-à-dire, aussi : des psychés réduites à de la psychologie, d'ailleurs de plus en plus comportementale, voire au seul paradigme de la cognition. Mais cette réduction se lit aussi dans le champ des sciences sociales, dont les objets ne sont trop souvent pensés que comme des identités positivement repérables : les communautés, plus ou moins éphémères ou anciennes ; les populations physiques, linguistiques ou culturelles, compréhensibles en termes de masse statistique, de champ macrosocial ; quant aux cas de dysfonctionnements, ils sont eux-mêmes redevables, en négatif, de la même orthodoxie psycho-sociale dont ils ne font que diversifier les cas particuliers, même contestataires, sans pour autant y atteindre à la place singulière par où ils pourraient en subvertir les fondements. De tels classements équivalent, dans les études culturelles et sociales, à cette syntaxe à laquelle Kristeva ne voulut jamais réduire la négativité vive du sens.

Cette lecture de la complexité humaine, qui la sclérose en une suite de figements, empêche l'accès de la pensée à des stratégies théoriques, pratiques et politiques véritablement subjectives. Pourtant, la négativité travaille sourdement toutes ces individualités supposées aller de soi, tant pour les sujets eux-mêmes que pour les théories qui les objectivent. Et, porteuse d'angoisse, cette négativité est refoulée. Or, dans une vie collective ou personnelle, on sait qu'un tel refoulement n'a alors que deux façons de faire retour : soit sous la forme d'une névrose, donc d'une suraliénation ; soit, pire, sous la forme d'un passage à l'acte, massif autant que désastreux : la négativité devient alors tout sauf quelque chose d'émancipateur, elle devient une négativité de mort, désintégratrice. À mon sens, c'est Deleuze qui a livré dans *Logique du sens* une analyse des plus exactes des pathologies de l'intégration positiviste et de ce que devient, dans son aire, une négativité pervertie et châtrée (Deleuze, 1969, Laffitte, 2019). Mais le plus calamiteux, en ce qui concerne nos domaines de travail, c'est que la science fomente ainsi l'impossibilité de penser ces pathologies et leur possible thérapie, en refoulant la négativité hors de sa conscience théorique. Pourquoi un tel refoulement théorique ? C'est que, penser un tel objet, là encore cela angoisse, « ça fout la merde » dans la construction

de nos concepts bien lisses et satisfaisants, ça raye la perfection narcissique de nos théories que nous aimerions voir accéder au statut de totalité close, toute-puissante, fût-ce dans l'imaginaire scolastique et lui seul.
Tout à l'inverse, une négativité véritable, porteuse de la singularité du fantasme et du désir, est aussi porteuse du respect de la contingence *en tant que contingence* : espérer la fixer, même du regard, c'est déjà la condamner. La négativité ne peut s'épingler que de façon elle-même négative, dans les conséquences qu'occasionnent sa prise en compte, ou son mépris. Cette contingence, en dernière instance, c'est celle du *Leib*, celle des corps désirants que rien ne peut réduire à des entités comportementales comptables, prévisibles, qu'on peut manipuler, *manager*, déplacer, nier. Si l'on veut être fidèle à Adorno, il s'agit de penser et agir de telle façon que jamais la négativité des corps ne soit supprimée, sacrifiée, gazée au nom de l'idéal d'une science ou d'une politique purement formelles.
Cet impératif, remis dans le champ psychanalytique et psychiatrique, je le traduirai avec les termes du psychiatre Jean Oury : *le psychotique, à partir de qui se structure la psychothérapie institutionnelle (…)* (Oury, 1980) : pareille psychiatrie ne préexiste pas au sujet qui arrive, elle remet chaque fois à zéro ses certitudes institutionnelles, ses catégories nosologiques, sa topique psychanalytique. Cette tâche semblera paradoxale : impasse ou folie aux yeux d'une théorie visant à une généralité toute-puissante. Par contre, au cœur d'une praxis, cet impératif n'est pas seulement possible, il est la moindre des choses. Mais cela a un prix narcissique, douloureux à payer pour bien des estampillés chercheurs : c'est de reconnaître qu'une praxis ne se cantonne pas à l'application pratique d'une théorie qui la précéderait ou la synthétiserait dans l'empirée d'un discours dit scientifique ; c'est reconnaître que le praticien n'a rien d'un pratiquant qui attendrait après son théoricien[316]. La praxis engendre par elle-même sa propre analyse, et une théorie, cela existe tout aussi légitimement à régime praxique. En dernière analyse c'est cela, une pensée touchée, forcée par la négativité. Donc, oui, je qualifierai une telle tâche théorique de *paradoxe*, mais au sens fort : elle fait trouée dans la doxa qui domine le champ du savoir. Toute théorie se réclamant d'une épistémologie freudienne ou marxienne devrait ne jamais régresser en-deçà d'un tel régime de discours…

C'est au nom d'une telle alliance entre praxis et théorie que je souhaite parler à présent d'une voie sémiotique qui a « pris la relève de la négativité », que j'ai personnellement croisée, et dont je veux témoigner ici que les acteurs ont longuement laissé travailler en eux la pensée de J. Kristeva.
Cette voie est celle du travail de la sémiotique peircienne par la psychanalyse et la psychothérapie institutionnelle, dans le champ de la clinique des psychoses, de l'autisme et de l'éveil de coma, par Michel Balat, mathématicien, psychanalyste et sémioticien de l'école de Perpignan, par les psychiatres Jean Oury, Pierre Delion, Danièle Roulot et la neurologue Edwige Richer (Balat, éd., 1998 ; Delion, 2000), le tout sur un fond freudien et lacanien, mais également ouvert à la psychiatrie phénoménologique et à l'anthropopsychiatrie de Jacques Schotte (Schotte, 2011). Dans cette ambiance, la négativité est abordée par ce que Peirce nomme la « logique du vague », c'est-à-dire une logique de la singularité, qui ouvre la théorie, et donc la clinique, au contingent, à l'hétérogénéité des manifestations de l'angoisse, du désir et du fantasme, aussi morcelées que soient ces manifestations (Peirce, 2007 ; Chaviré, 1995). La logique du vague procède à l'inverse de la logique du général (qui naît d'elle), elle donne sa place au raisonnement non pas déductif, mais abductif, elle ouvre la praxis psychiatrique pour en préserver le cœur vif. Sans pouvoir présenter en détail cette voie qui me semble d'une importance majeure (et irréductible à ce que beaucoup de psychanalystes croient connaître de Peirce), je dirai que cette conception fait plonger le langage en-deçà du seul code symbolique de la tiercéité, en-deçà même de l'intercommunication de la secondéité, et ancre de plein droit le règne du langage dans la même profondeur sémiotique où Freud a fait plonger la psychanalyse, c'est-à-dire dans la priméité, couche la plus archaïque de l'existence du signe et de son sujet, niveau proche du *pathique* d'Erwin Straus.
C'est à une telle profondeur que l'on pourrait reprendre à nouveaux frais certains questionnements par Kristeva des catégories cliniques, quand par exemple elle demande, en ouverture de *Soleil noir* (1989), si *pour la mélancolie, l'humeur de la tristesse est un langage.* Si l'on réduit le langage à la surface de la langue, à

[316] Et cela vaut y compris dans l'introjection de cette fable statutaire que serait le « praticien-chercheur », dans laquelle un certain « progressisme » a cru voir une victoire intellectuelle : de rapports de force socio-professionnels, certes, mais psychiquement, ça n'en reste pas moins une aliénation spéculaire au *socius* et à ses *personae*.

la structuration et au symbolique, et de la « tiercéité », non bien sûr ; mais si l'on pense l'humeur sous la catégorie du *ton*, et qu'on reconnaît dans le ton une dimension totalement intégrée à la logique du signe, qui se situe dans la priméité, alors là, oui, non seulement il y a du sémiotique dans l'humeur, mais celle-ci est une catégorie nodale dans la vie du signe, interne à sa logique. C'est là que Peirce aide à déplacer des frontières dualistes souvent tenaces entre corps, pensée et langage, qui agissent sur une part hélas croissante des sciences humaines. En d'autres termes, le langage relève d'une logique qui est originairement sémiotique : le langage ne doit *jamais* être pensé à l'aune du linguistique, fût-ce même par le terme de « pré-linguistique » (qu'emploie souvent Julia Kristeva elle-même) qui porte déjà le risque d'une réduction téléologique. Ce point, sur lequel je ne peux insister, est à mon avis celui où il pourrait y avoir clarification entre nous ; et si un débat devait avoir lieu par rapport aux catégories kristéviennes, ce serait ici, sur le double plan du langage et du corps, à la véritable profondeur où se joue et opère leur monisme.
Le sujet, mais aussi le milieu institutionnel qui l'accueille, existent sémiotiquement à régime de priméité, à régime de secondéité, et de tiercéité : la gradualité ontologique entre ces trois dimensions du signe, c'est l'objet de toute la sémiotique peircienne, et son articulation logique vague soutient la phénoménologie clinique la plus complexe et incalculable, c'est-à-dire non pas une seule sémiologie générale figée (cela arrangerait le bio-comportementalisme protocolaire du DSM !), mais un accueil analytique de la singularité désirante, la constitution d'une politique de la singularité. Je crois que l'histoire de la psychanalyse et de la psychiatrie contemporaines n'a pas encore pris la juste mesure de ce qui est en train de s'écrire depuis bientôt cinquante ans dans cette praxis de la psychothérapie (et de la pédagogie) institutionnelles.

Adorno a — bien — lu Freud ; Lacan a su faire résonner — profondément — Marx dans la dialectique désirante de la parole ; peu de sémioticiens ont abordé la négativité et l'articulation de l'aire des cultures et celle du fantasme[317] ; mais à ma connaissance, aucun n'a posé la conscience théorique de ces trois négativités et de leur articulation, et c'est l'œuvre de Kristeva qui, la première, a ouvertement entrepris de refonder leur compte — avec le concept de *chora*. Cela ne signifie pas que nulle part avant, autour, depuis, cette conscience de l'articulation triadique de la négativité n'est pas présente au plus profond du quotidien et de ses urgences éthiques et épistémologiques : elle y est « la moindre des choses », dit Jean Oury (Philibert, 1997). Et si j'ai rapproché ces différentes voix de pensée et de clinique, c'est qu'il s'agit pour chacune d'entre elles d'une telle conscience continuée. Entre chacune d'elles, le visage de la négativité diffère[318], et cependant demeure.
Il ne faudrait pourtant pas lire dans mes propos l'œcuménisme à tout crin d'un « Négativistes de tous les pays, unissez-vous ! ». Au travers des ambiances que j'ai rassemblées ici, j'ai voulu, entre ces voix singulières, faire entendre des échos, pas forcément des accords. Mais si je devais mailler ce filage des pensées, je dirais que la négativité poétique, et surtout celle de la *chora* sémiotique, deux concepts cruciaux que nous devons à Kristeva, se sont fertilement greffés en retour dans des champs cliniques : d'où l'importance à mes yeux de cette logique vague peircienne, qui propose peut-être un de ses interprétants des plus fidèles. Par elle, en-deçà d'un accord doctrinal, un accordage sémiotique profond et nodal agit, au niveau de l'orientation éthique de la théorie : Ne pas céder sur nos négativités, c'est en respecter le mode, toujours hétérogène, de présentation. Voilà qui pourrait jouer le rôle de *rappel* forçant notre conscience, mais plus profondément d'*idéal du moi* structurant le travail psychique au cœur de toute création conceptuelle *embarrassée* (comme dirait Lacan), et donc de *mot d'ordre* pour toute praxis. J'ai dit « Idéal du moi », je pourrais dire, à la suite de Jean Oury, « point de voyance dans le réel » : telle pourrait être, en l'état actuel du champ de la pensée, la fonction qu'opère la lecture de certains énoncés de l'œuvre de J. Kristeva, et ce sous le nom de *négativité*.
C'est à la permanence de tels énoncés que j'ai souhaité consacrer les propos qui précèdent. Pour ne pas céder sur ce qu'ils énoncent, dénoncent et annoncent, il est salubre de continuer à œuvrer pour que ne se désinscrive pas, sur nos feuilles d'assertion multiples, les vagues causées par cette embarrassante négativité dont il sera toujours tentant, narcissiquement, de vouloir refouler l'angoissante force de déchaînement.

[317] Aujourd'hui, faut-il le préciser, la majorité du champ sémioticien est happé par la problématique des cultures et du cognitif (et à leur croisée, celle des corps et des comportements) — mais de la négativité freudienne, plus de signes, ou presque…
[318] Que ce mot marque une autre présence, nécessaire, celle de Derrida (1967).

Bibliographie

Adorno, Theodor (2001) : *Dialectique négative*, Paris, Payot, « Critique de la politique ».

Badiou, Alain (2006): *Logiques des mondes. L'Être et l'Événement 2*, Paris, Le Seuil « L'ordre philosophique ».

Balat, Michel, éd. (1998): *Autisme et éveil de coma*, Nîmes, Théétète.

Chauviré, Christiane (1995): *Peirce et la Signification. Introduction à la logique du vague*, Paris, Puf, « Philosophie d'aujourd'hui ».

Deleuze, Gilles (1969): *Logique du sens*, Paris, Éditions de Minuit, « Critique ».

Delion, Pierre (2000): *L'Enfant autiste, le bébé et la sémiotique*, Paris, Puf, « Le fil rouge ».

Derrida, Jacques (1967): *L'Écriture et la différence*, Paris, Le Seuil.

Kristeva Julia (1969): *Semeiotikê. Recherches pour une sémanalyse*, Paris, Le Seuil, « Points ».

Kristeva Julia (1974): *La Révolution du langage poétique. L'avant-garde à la fin du XIX^e siècle. Lautréamont et Mallarmé*, Paris, Le Seuil, « Points ».

Kristeva, Julia (1989): *Soleil noir. Dépression et mélancolie*, Paris, Gallimard, « Folio ».

Lacan, Jacques (1966): *Écrits*, Paris, Le Seuil, « Le champ freudien ».

Lacan, Jacques (2007): *La Logique du Fantasme*, *Le Séminaire, XIV*, Paris, Le Seuil, « Champ freudien ».

Laffitte, Pierre Johan (2019): « Clinique du sens et pathologie de l'intégration (au sujet de *Logique du sens* de G. Deleuze) », *Année de la recherche en sciences de l'éducation.*

Laplantine, François (2016): *Non. Négation, négatif, négativité entre Chine, Japon et Europe*, Paris, De L'Incidence Éditeur.

Oury, Jean (1980): « Place de la psychothérapie institutionnelle », *in Onze heures du soir à La Borde*, Paris, Galilée.

Peirce, Charles Sander, *Les textes logiques de C.S. Peirce du* Dictionnaire *de J.M. Baldwin*, traduction de Michel Balat, Gérard Deledalle, Janice Deledalle-Rhodes, Nîmes, Champ social Éditions, Essais, 2007.

Philibert, Nicolas (1997): *La Moindre des choses*, Les Films du losange.

Schotte, Jacques (2011): *Nosographie. La nosographie psychiatrique comme patho-analyse de notre condition, cours 977-78*, texte établi par Olivier Legré, Cour-Cheverny, Institutions, « La boîte à outils ».

L'école au temps du corona
Quelques praticiens de pédagogie Freinet face à la pandémie du coronavirus en France

Olivier Francomme, INSPE de l'Université de Picardie-Jules Verne, laboratoire Experice, Université de Paris 8 Vincennes-Saint-Denis

Pierre Johan Laffitte, Université de Paris 8 Vincennes-Saint-Denis, Experice

Résumé : La pandémie de la COVID19, dont les effets sont loin d'être tous analysés, est un analyseur de notre système éducatif. Le présent article propose des hypothèses et orientations générales en vue d'une étude des pratiques de pédagogies coopératives, essentiellement la pédagogie Freinet, en temps de confinement. Participer de la culture d'une classe coopérative, maintenant ou dans le passé, a-t-il un effet sur la résilience, psychique et sociale, des sujets et leur environnement ? Un corpus de productions collectives et individuelles, scolaires et familiales est déjà identifiable ; on repérera ici les perspectives de cohérence éducative, anthropologique et thérapeutique de ce champ de praxis pédagogiques. L'étayage praxique noue coopération, travail, langage et culture, nouage qu'on observera à l'échelle de la classe, des outils (correspondance et journal), et dans la traversée du confinement par une ancienne élève de classe coopérative.

Mots-clés : pédagogie Freinet, coopération, pandémie, confinement, résilience.

Abstract : COVID19 pandemic, the effects of which are far from being analyzed, acts as an analyzer of our educative system. Our paper aims at proposing general hypothesis and orientations for a study on the field of practice stemming from cooperative pedagogies, mainly "pedagogy Freinet", in the time of confinement. Does the fact of being or having been a subject within the culture of a cooperative class begets a resilient aptitude, both psychically and socially, for a young person and his or her environment? A corpus of productions, both collective and individual, from school or families background, is already constituted. Here, we will sketch the perspectives of educational, anthropological and therapeutic coherence of such a field of pedagogical praxis. Subjects' upholding by praxis links together cooperation, work, language and culture: such a link will be observed at the various scales of class, tool (exchange and diaries) and the life in confinement by an ex-pupil of a cooperative class.

Keywords : Freinet pedagogy, cooperation, pandemic, confinement, resilience.

• Position. De la continuité et de l'ordinaire en pédagogie

Durant le confinement, le syntagme de *continuité pédagogique* a été employé de façon si « communicationnelle » qu'il s'est totalement démonétisé. De quelle continuité a-t-on parlé ? De celle d'un semblant managérial et médiatique de maîtrise, dont on a imposé au corps enseignant le mot d'ordre sans jamais donner les moyens d'une présence enseignante fidèle aux écoliers et leurs familles. Et les enseignants ont fait comme d'habitude : ce qu'ils pouvaient, en essayant de neutraliser l'effet plus ou moins sadisant des moyens de plus en plus maigres qui leur ont été octroyés à coup de recommandations expertes, reconnaissables à l'impossibilité de les appliquer en deux semaines, injonctions contradictoires relayées par une hiérarchie administrative depuis des années habituée à ce *management* qui, sous les dehors d'une union sacrée entre le (pseudo-)scientifique et l'entrepreneurial, acte un retour aux caporalismes réactionnaires, annulant de façon subtile (ou pas) toute liberté pédagogique, même marginale, au nom d'une efficacité indexée sur un cognitivisme *evidence-based*. Ne reste en guise de continuité qu'une évidence : la

maltraitance non assumée des praticiens, adultes comme enfants. Le trait paraîtra forcé, mais son orientation, nullement.

Sous la chappe de plomb, en dessous des radars macrostructuraux, il est cependant une autre continuité : celle, précieuse, qui lie ces praticiens de la classe dans la permanence affective et concrète d'un circuit d'échanges, au sein d'un groupe qui, pour être atomisé spatialement, n'en cesse pas moins d'être présent dans le corps et l'esprit de l'enfant ou de l'adulte. Présent sous forme d'effets de discours, une *culture* commune[319] portant chacun de ses sujets : des repères, des outils, de quoi tenir bon, même isolé, dans un *travail* qui conserve du sens. La classe, s'il s'agit d'un groupe véritable, est au travail aussi en dehors de ses murs, par-delà ses cadences quadrillées : une temporalité d'*existence* hors de l'espace établi, signe l'efficacité proprement pédagogique.

Pour cela, encore faut-il que ce travail ait été rendu possible *avant*. Car une épreuve « extra-ordinaire » est au fond avant tout révélatrice de l'ordinaire du milieu et du groupe qui doit l'affronter. Nous allons donc parler ici de ce qui s'est passé pour des enfants et leur famille liés à un milieu éducatif dont l'ordinaire se nomme « pédagogie coopérative », et plus précisément de « pédagogie Freinet ». Des classes outillent les enfants, ensemble et intimement, pour affronter les seuils dans leur grandissement, épreuves et victoires. En guise d'épreuve, le confinement s'est posé là (ses conséquences seront sans doute longues…). Les techniques coopératives, articulées aux outils de communication à distance, ont continué d'intégrer les enfants dans une pratique commune soutenant leur autonomie en les reliant à un circuit d'échanges qui continua d'exister sur le mode du « tâtonnement expérimental » (fondement de toute la pédagogie de Freinet), sens du précaire adapté à une situation de crise. Des outils et des méthodes éprouvés dans la vie ordinaire, dont la force d'inertie s'est avérée l'adjuvante peut-être la plus efficace de résistance face aux poussées angoissantes dans le confinement et ses aspects délétères : peur engendrée par les discours environnants (peur de mourir, peur de l'autre, incompréhensions, etc.) ; rupture du lien social, dont celui de la classe, des pairs, à peine rétablie par d'autres lieux et modalités ; le repli sur soi et l'isolement relationnel (de l'amitié, de l'affection, etc.) ; règne quasi-total des apprentissages les plus formatés et réduits à de la communication télévisuelle ou ludique.

La matière renseignant les pratiques coopératives dans la période de (post-)confinement est consultable, et nourrit déjà une analyse par les pédagogues eux-mêmes[320]. Une enquête conséquente doit être menée coopérativement : nous encourageons nos collègues, des classes ou d'ailleurs, à s'emparer de cette praxis qui est avant tout la leur. Nos propos se veulent indices et propositions de quelques pistes d'interprétation, au travers de quatre terrains où se déploie une telle présence pédagogique.

1. Permanences éducatives de la pédagogie Freinet en période de pandémie

Parmi les caractéristiques qui nous intéressent au regard de l'impact de la pandémie du coronavirus sur le système éducatif français, évoquons quelques principes de la pédagogie Freinet telle qu'elle est mise en œuvre par l'Icem (Institut coopératif de l'École Moderne[321]).

---

[319] Laffitte (2020).

[320] Notre article rend compte de plusieurs sources, en majorité disponibles sur les blogs de classes (françaises, grecques) les listes de diffusion de l'Icem (Institut coopératif de l'École Moderne) : listes nationales, secteurs International et Formation, etc.) ; nos correspondances avec collègues, élèves et parents, mais aussi entre équipes pédagogiques d'établissements coopératifs ou de groupes locaux. Les témoignages proviennent de classes de la maternelle jusqu'au lycée, et même jusqu'à l'université. D'autres sources sont d'une part les travaux de recherche-action d'O. Francomme avec des équipes éducatives, et divers entretiens menés durant la pandémie, et d'autre part des séminaires coopératifs (en pédagogie institutionnelle) de P.J. Laffitte, en particulier avec Aprene, centre de formation des Calandretas (écoles occitanes bilingues immersives) qui a fait réseau de plusieurs pistes fertiles, de pratique et d'analyses.

[321] L'Icem, constitué en association depuis 1947 par le mouvement de pédagogie Freinet, a inspiré de nombreux mouvements nationaux, réunis dans la Fimem (Fédération internationale des mouvements de l'École moderne) (Francomme Olivier, (2009)). Le « mouvement Freinet » est décrit dans nombre de publications

L'Icem se constitue en un ensemble de collectifs de recherche accueillant principalement des « praticiens-chercheurs[322] », et, par l'entremise de ses groupes de travail, entretient de nombreux contacts structurés avec des réseaux « scientifiques » (institutions scientifiques, laboratoires, réseaux de chercheurs, universités, Grandes Écoles…), professionnels, de la société civile (associations de parents d'élèves, artistes, classes…). Ce mouvement est traversé par des approches éducatives variées[323], qui coexistent grâce à une centration autour de valeurs communes, et un fonctionnement coopératif[324].

Historiquement, le mouvement de l'École Moderne a survécu à son créateur, ce qui est plutôt rare dans les mouvements pédagogiques. Non pas un meurtre du père, mais un deuil fait, assumé : de quoi ne pas exacerber le renforcement défensif d'un héréditaire « (entre) soi », de quoi affronter des situations où « notre identité » est bouleversée, sans vivre cela sur le monde de l'agression, de la guerre, bref de l'anthropomorphisme le plus réducteur.

La structure, les modalités de fonctionnement et l'éthique de la coopération partent d'un principe : « tâtonnement expérimental », fondement de la méthode naturelle d'apprentissage. C'est peut-être, paradoxalement, la logique la plus adaptée face à la logique anti-identitariste d'un virus bouleversant les défenses (allant-de-) soi…

2. Fonctionnement des classes coopératives et des jeunes, durant la pandémie

Mais un programme idéologique, références communes ou histoire collective, formes macrostructurales d'un mouvement pédagogique, ne suffisent pas, et de loin, à rendre compte de la multiplicité (au destin divers, heureux ou calamiteux) des logiques et des cultures propres à chaque groupe. Ces traits ne suffisent pas à décider, magiquement, de la qualité éthique des classes.

Deuxième terrain, donc : le quotidien des classes. La pandémie du coronavirus a placé les éducateurs dans une situation particulière, à distance de leurs élèves, ne conservant que les échanges électroniques… ou presque : dans certaines écoles, les enfants sont venus poster des courriers tous les jours pour leurs enseignants. Ce petit fait n'a rien d'une « génération spontanée » : ce geste n'est évident, il n'arrive comme réflexe que si l'on a déjà l'habitude d'y recourir ordinairement. Dans une classe coopérative, un tel geste peut naître de deux pratiques : on écrit « pour de vrai » et on structure les apprentissages concernant la langue à partir des besoins réels ; et on écrit pour être lus vraiment (pas pour évaluer des compétences) : dans la vie de la classe, il y a toujours un Autre, absent, est toujours là, dont on se soucie et pour qui nous existons : les correspondants.

En effet, la forme principale de communication avec et entre les jeunes a été la correspondance scolaire (inventée par Freinet, rappelons-le), c'est-à-dire les échanges collectifs et/ou individuels, au sein des classes et des réseaux de correspondances scolaires de l'Icem. La correspondance n'est, dans l'ordinaire des classes, qu'une des figures de l'échange, son ouverture sur l'ailleurs ; lors du confinement, elle a soudain pris une importance particulière, cette forme-sens a permis de réorganiser efficacement l'ensemble du travail coopératif. Dans l'ensemble des institutions du groupe[325], elle a pris la place motrice.

Selon nous, si l'on veut analyser ce qui, durant le confinement, a *agi* véritablement en termes de fonction de portance du sujet dans la praxis des classes coopératives, c'est au concept de correspondance qu'il faut se référer, bien plus qu'au paradigme positiviste et utilitariste du « virtuel informatique », qui réduit le langage à son substrat informationnel. La technique informatique n'est rien de plus (ni de moins)

---

scientifiques internationales, et articles ou livres écrits par les compagnons de Célestin Freinet (notamment Michel Barré (1995, 1996)) ou des chercheurs extérieurs (notamment Victor Acker (2006) qui rend compte de la dimension scientifique des travaux de Freinet et de leur impact international). La bibliographie du site de l'Icem est mise à jour régulièrement : http://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/4394).

[322] Francomme Olivier, (2019), p 29-30.

[323] Bourgeois Jean-Pierre, (2005).

[324] La coopération selon Freinet : Francomme Olivier, (2019) Glossaire, p 221.

[325] Oury, Vasquez (1967).

que toutes les autres techniques qui relèvent de ce que Freinet appelle le « matérialisme scolaire » : la fonction de l'échange n'en dépend pas, bien au contraire elle l'intègre. C'est là la différence entre l'affligeante fascination hyper-dominante pour les « nouvelles technologies », et l'éthique non-réductionniste d'une praxis. C'est à cette stricte hauteur éthique que se joue sa fonction *phorique*, de portance[326].

Qu'implique cette spécificité éthique ? Plutôt que de « communication », limitée à un idéal ultimement informationnel et linguistique, il faut insister, dans la vie coopérative, sur la notion de circuit d'échanges[327] : échanges multiples (symboliques, linguistiques, mais aussi langagiers, concrets, affectifs), supposant que les sujets pris dans ce circuit complexe appartiennent de facto à la *communauté* de la valeur échangée (et de ses états), ouverte sur sur l'autre, le non-soi, dans l'écart, au dehors mais avant tout au sein de « notre » classe. Au sein de cette pratique complexe de l'échange, des réflexes émergent, des lieux communs, *topoi* définissant une communauté culturelle. Cette culture porte les sujets dans l'affrontement du « pas prévu », du contingent — par exemple, une situation de confinement…

3. Le Journal, entre langage et travail

Mais, seule, l'idée de correspondance n'eût pas suffi à faire réembrayer la vie du groupe. L'autre forme de travail qui s'est généralisée au bout de quelques jours de confinement a été le journal quotidien ou hebdomadaire interactif. Il y en a une grande quantité disponible sur le site de l'Icem, sur les sites des écoles, sur les blogs des enseignants, et même dans des familles… La diffusion de ces journaux contenant les productions des enfants s'est faite à l'intérieur du groupe-classe — par conséquent, le groupe, *relié*, affirme automatiquement son existence, sa « présence sur fond d'absence » — et avec d'autres groupes, dont a été aisé de recevoir les journaux : mutualisation des productions et des outils, démultiplication des échanges.

Partons d'une page issue d'un journal dans la classe maternelle de XXX (Document 1)

Journal Julie Camille Libralesso, maternelle MS-GS, école de Douvres (01500)

Les journaux inscrivent avant tout la parole libre des enfants (textes ou toute autre production de langage), mais aussi les travaux qu'ils proposent et font : ils médiatisent ces *productions de discours* vers un lectorat extérieur (familles, correspondants, etc.), mais pas seulement. Les journaux dialectisent *langage* et *travail*, et procurent des objets d'échange à plusieurs niveaux.

Dans la page « toute simple » du journal ici reproduite, née dans classe maternelle, notre collègue, sur le même principe que le dessin conté, rédige ce qu'a produit l'enfant sans lui retirer le statut d'auteur. Ensuite seulement, elle embraye sur son propre travail : structurer les apprentissages (ici, un entraînement), dont la source est le travail d'un enfant, proposition et création, et non reproduction d'une tâche pré-pensée par l'adulte et appliquée par des enfants « mis devant la séance accomplie ».

JOURNAL DE LA CLASSE A LA MAISON N°2
du 27 mars au 31 mars 2020

Voici les défis « couleur » proposés par Sonia aux élèves de Moyenne Section

Voici le défi « blanc de Younes ». Il y a 21 objets, tous blancs, qu'il a ensuite trié par nombre de syllabes.
Bravo Younes !

Voici les objets que propose Maxence. Je vous laisse deviner la couleur, cette fois -ci.

1 syllabe

2 syllabes

3 syllabes

4 syllabes

[326] Delion (2000).
[327] Oury, Vasquez (1967).

Cela ne va pas de soi. Le journal n'est pas qu'un réceptacle communicationnel dont le « travail » serait le contenu : d'une part le journal est un processus (d'élaboration intellectuelle et sociale), donc du travail, et d'autre part il apparaît, plus encore qu'à l'ordinaire, comme des outils d'organisation *et* de partage du travail collectif par-delà le confinement. Faire un journal est en soi une construction coopérative d'un artefact, et constitue la voie privilégiée des apprentissages. Cet artefact, dans cette période de dématérialisation, devient le seul support concret qui rend possible le contact avec la matière de ce travail. Lui seul permet un cheminement des enfants à la fois individualisable et intégré à l'échange avec les autres. Dans la circulation du discours commun, chacun est émetteur autant que récepteur, source proposante d'une plus-value concrète pour tous (nous travaillons d'autant mieux que nous créons nous-mêmes nos projets et nos outils, partagée, ou usager participant à son déploiement. Voie heuristique ou voie didactique, on apprend à lire aussi bien en lisant les commentaires sportifs des matches de football, que dans les textes de chansons, ou que dans les encyclopédies sur les dinosaures[328].

D'autre part, la pédagogie Freinet est une pédagogie du *travail*, récurrent dans plusieurs de ses invariants et abordé sous de nombreuses formes[329], mais toujours entendu en un sens émancipatoire. Inspiré par un marxisme aux racines de la pensée de Freinet, il relève d'une conception de la praxis comme situation concrète où, opposée au travail aliéné, les praticiens sont les sujets libres et maîtres de la production (et de la valeur produite). L'enfant se construit dans le travail, il s'y épanouit et y trouve ses aspirations et sa force de vie. C'est entre autres ce qui autorise à parler d'une *praxis pédagogique*[330]. En premier lieu, le travail de l'enfant est *mis en valeur*, au sens strict : il acquiert une valeur concrète et reconnue dans la vie du groupe — d'où l'importance, par exemple, des métiers. Dans cette perspective, il faut rapprocher le concept de travail de la notion aristotélicienne de création libre, ou *poiesis*. L'enfant producteur est aussi un enfant auteur[331].

Ce point, crucial, fait apparaître la complexité sémiotique du journal comme *langage en actes*. Dans la coopération présidant à sa mise en forme, le journal est intégré au concept même de travail, dont il est non seulement le symbole (pour les *lecteurs* extérieurs), ni même l'indice (pour les *usagers* du journal qui vont s'atteler à la tâche du « défi blanc »), mais bien, aussi, l'icône pour les *auteurs* de ce travail élaboré, complexe, d'une tâche éducative et de sa transmission. C'est cela qui fait la valeur profonde du journal scolaire, valeur profondément vécue par chaque praticien comme représentant aussi une part de sa *propre* valeur. Le travail n'est pas que l'objet du journal, il en désigne aussi l'éthique. Le journal apparaît, sur le plan sémiotique, comme production au sein d'un milieu de langage qui contient bien d'autres sources de parole, personnelles et groupales : textes, paroles, arts plastiques et corporels, albums-enquêtes, lettres aux correspondants, etc. Dans cette ambiance sémiotique, l'*éthique* est la *substance* de cette aire de discours, dans laquelle elle articule et oriente, selon les termes propres au groupe, ses choix expressifs, formels et de contenu[332]. C'est ce qui fait que, dans ce complexe travail/langage qu'est la classe comme praxis, l'on n'a plus affaire à des « apprenants », agents d'une tâche protocolairement imposée[333], ni même à des élèves, préposés à un programme établi où ils n'ont rien à dire, mais à des praticiens, sujets concernés dans leur existence propre par la valeur qu'ils produisent et dont ils maîtrisent les moyens de production et de transmission.

C'est cela qu'on peut appeler la culture, désignant tout groupe humain vraiment vivant[334]. Et l'enfant qui, dans son existence, est *aussi* le sujet d'une telle praxis, d'une telle substance partagée, voit sa propre

---

[328] Saint-Luc, F., site personnel.

[329] Citons le plus connu : « Ce n'est pas le jeu qui est naturel à l'enfant, mais le travail » (Invariant 10 ter) ; cf. également les invariants 6, 7, 9, 17, 21, 24. Cf. Freinet (1943).

[330] Ce concept a été avant tout théorisé par Francis Imbert (1985). Cf. aussi Laffitte (2020).

[331] Clanché (2009).

[332] Molinié (2005).

[333] Avec plus ou moins de pommade « motivante », qui n'est rien d'autre que la forme scolaire de l'aguichage.

[334] Autant dire que l'immense majorité des classes ne sont que des regroupements où ce potentiel culturel demeure à l'état non travaillé, et tendanciellement ignoré, refoulé par les obsessions des cadences imposées, dans le mieux conservé aux marges : de l'humain gâché, sacrifié

étoffe intime d'autant plus résistante quand vient le temps d'une épreuve telle que la pandémie. Face à la violence d'autant plus exacerbée qu'elle est, de la part des adultes supposés être des repères contenants, un mélange d'inflammation médiatique de doxa et un refoulement assourdissant de l'angoisse (« Et papi, on peut plus aller le voir à la maison de retraite ? »), on comprend que des enfants aient eu pour réflexe d'aller poster une lettre à leur classe, ou d'écrire un texte-libre — parce qu'ils savaient que cela allait s'inscrire dans une aire de discours réelle, bien que spatialement absentée.

Une analyse fine des mutations, permanences et émergences qu'occasionne ou révèle la période récente et actuelle dans l'ensemble complexe d'une praxis pédagogique est à faire, coopérativement. Par exemple, plusieurs collègues ont pointé la limite d'un tel journal virtuel comme emblématique de la période[335], au point parfois d'y voir une limite imposée, de facto, à la possibilité même de mettre en œuvre un milieu coopératif digne de ce nom[336]. Ce sont les enseignants qui ont souvent joué le rôle de rédacteur en chef, occupant une place, par trop « centrale », et dont l'organisation coopérative partage au contraire l'accès avec les enfants. Place concrète de partage de la responsabilité *et* du pouvoir, impliquant autant de « métiers », donc de compétences nécessaires à identifier (fonction des brevets ou des ceintures de niveau), à acquérir (moteur du désir de grandir et d'apprendre). Mais aussi, sur un plan d'investissement psychique et social, place autour de laquelle s'animent les phénomènes fondamentaux de projections, d'identifications, de conflictualité à traiter, là encore par de l'échange, etc.

Cette sous-jacence[337] psychique, fondamentale pour comprendre le véritable champ, transférentiel et inconscient, de l'efficacité d'une classe coopérative, boucle cette articulation entre deux techniques, journal et correspondance, dans ce qui fait sa véritable efficacité. Un moyen de communication, seul, ne peut rien : « on n'institutionnalise pas le vide », sinon on tombe dans l'agitation communicationnelle ou la manie productiviste, et alors meurt le sens de « ce qu'on fait là ». L'éthique est alors dissoute, faisant retomber le travail scolaire à sa seule justification sociale, extérieure, a-subjective. Aussi, si parler d'une praxis pédagogique suppose un matérialisme qui peut se formuler dans l'insécable articulation entre langage, travail, mais à laquelle, à présent, il s'agit d'y adjoindre un troisième terme : le désir, au sens psychanalytique du terme, et qui désigne la part irréductible du sujet existant.

4. Zoé-li continue de prendre sa vie en main

C'est cette permanence que l'on va retrouver à présent, sous une autre perspective. En effet, les effets du travail sur le terrain pédagogique se font sentir sur d'autres terrains de l'existence de

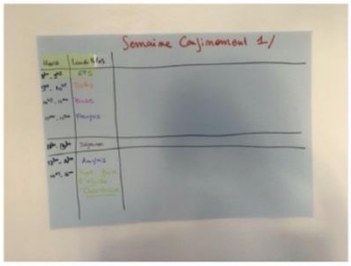
Journal du confinement
Semaine du 16 au 22 mars 2020
Et
Semaine du 23 au 29 mars 2020.

Préambule :
Dès que j'apprends que tous les établissements scolaires vont être fermés pour une durée indéterminée, je commence à réfléchir à une organisation tant sur le plan scolaire pour Zoé-li mais également sur le plan de notre routine quotidienne (mon travail, les activités physiques et sportives, les repas, le ménage…). Tout va être chamboulé, il faut s'adapter.

Cette première semaine est une semaine de rodage :
➔ Les professeurs doivent également s'adapter vite à cette situation inédite, tous les cours ne sont pas encore en ligne et quand ils le sont, le système bug dû à un accroissement exceptionnel des connexions.
➔ Respecter les horaires « comme si » c'était comme avant mais depuis notre domicile.
➔ Trouver un rythme qui convienne à tout le monde.

ORGANISATION DE L'EMPLOI DU TEMPS

Dimanche 15 mars :



Je propose cet emploi du temps à Zoé-li : l'intérêt étant de s'adapter à son rythme, les cours mis en ligne, ses intérêts.
Les matières et les activités sont discutées avec Zoé-li (respect des échéances des devoirs à rendre).

Lundi 16 mars :
Zoé-li réalise cet emploi du temps. Elle l'imagine seule :
Code couleurs :
Rose pour les jours de la semaine.
Jaune pour les matières scolaires.
Bleu pour les activités extra-scolaires.
Les horaires et les temps fixes sont figés dans l'emploi du temps.

[335] P. Laffitte se réfère ici à un dialogue Vallier, Felip Joulié et Isabèu Vergnes.

[336] Nous ne nions pas le danger : le confir (ministériels ou autres) pour raffiner les atta radicalité du désespoir. Faire avec l'asphy atypiques, qui savent pouvoir à tout mome d'autres formes. Aucune pédagogie populai sereines de pratiques, tout au plus une tol *obédience* que ce fût.

[337] Jean Oury (2014).

l'enfant, et avant tout la famille. Quant à l'activité éducative des enfants, les familles confinées se sont trouvées confrontées à un transfert scolaire souvent intraduisible (pour laquelle elles n'ont disposé d'aucune formation), dans une socialisation « à l'arrêt ». Plusieurs familles ont aussi rédigé un journal de confinement, qui permettraient de tracer les contours de la permanence éducative et du transfert d'une pédagogie coopérative dans le cercle familial restreint. Parmi d'autres, Olivier Francomme a conseillé à notre amie Shayeng Hu, mère active dans le mouvement Freinet chinois et résidant aujourd'hui à Paris, de rédiger un journal avec Zoé-li, sa fille de douze ans. Ce journal suit l'évolution en milieu urbain de la vie familiale et éducative. Plutôt bonne élève, Zoé-li est actuellement scolarisée dans un collège public parisien. Sa maternelle s'est faite dans une classe Freinet en Chine, à Hangzhou[338], et l'impact éducatif de cette période a été important[339]. La petite, puis jeune fille a développé un sens du travail autonome, et une véritable créativité, ajoutée à des compétences en matière de socialisation des apprentissages, ce que Pierric Bergeron nomme une *autodidaxie sérendipitaire*[340].

Document 2 : Journal de confinement Zoé-li et Shayeng Hu.

Sur la première page du journal, le premier choc du confinement appelle la réorganisation de la quasi-totalité de la vie de Zoé-li. Maîtriser son existence concerne tout ensemble les catégories du temps et de l'espace, du faire et du langage. Pour être co-habité dans l'autonomie, un milieu doit se structurer ensemble. Cela, Zoé-li (ni sa mère) n'a pas eu à le découvrir : dans sa classe coopérative, elle l'a déjà expérimenté, lors du Conseil. La forme coopérative suppose l'autonomie *par* les enfants, et non *pour* les enfants, et c'est cela qui s'avère fondamental dans la prise en main rapide par Zoé-li, avec sa mère, de son milieu de vie.

Avant tout, il s'agit de tenir compte de différentes contraintes d'activités scolaires et extra-scolaires (cours particuliers, activité sportives, sorties, rencontres familiales, etc.), mais aussi d'un autre impondérable : sa mère n'a que peu de temps à accorder à sa fille à cause d'un cadre de télétravail contraignant. Partant, Zoé-li institue ses propres cadres de travail : une grille d'organisation traite son travail scolaire par disciplines, en distinguant travail aliénant (tâches contraintes, ennuyeuses) et travail émancipateur (partant de l'activité vive, tâtonnements et intérêts). Première difficulté, la gestion du temps : Zoé-li a commencé par organiser ses journées une par une, mais il apparaît vite nécessaire de gérer (par des post-its sur un semainier) les activités sur un temps plus large (bi-)hebdomadaire.

La manipulation et la négociation concrètes de l'emploi du temps rendent possible l'accueil de l'inprogrammable du hasard et du désir — ce qui sauve des seules cadences mécaniques, et garde toute sa place au *rythme* singulier de chaque être et de chaque jour. La part de la parole libre, décisionnelle et créatrice, devient fondamentale : Que vais-je faire ? Qu'allons-nous produire ? Des albums ? Des maquettes ? Un repas ? Une animation ? L'activité de l'enfant (lecture, bricolage, physique), se combine avec les besoins collectifs : faire les courses d'une voisine peut aussi devenir le sujet d'un article, d'un témoignage pour son livre de vie. La créativité joue un rôle crucial : être heureux et rendre heureux par la création de masques en tissu, de mini spectacles, etc. est source de néguentropie.

Il faut tout autant « faire bouger » l'espace : certaines activités nécessitent d'occuper momentanément l'espace de travail d'autrui, et doivent donc être discutées. La diversité des usages et la rareté des recoins nécessite que cet espace partagé devienne un *lieu commun* régi par des lois proposant entre les places des limites et de la circulation. Freinet parlait, lui, d'une « discipline de navire »… Si les lieux partagés ne sont pas suffisamment distincts les uns des autres, alors vite on tourne en rond. L'espace devient un milieu habitable quand il devient un lieu fait de lieux reliés et hétérogènes. Cette distinctivité et cette hétérogénéité dépassent de loin la seule disposition physique : elles concernent les usages, variants, et les

[338] Cf. de nombreux articles et comptes-rendus relatifs à la création d'écoles Freinet en Chine, dont la plus pérenne est *L'École de la petite fourmi*, située, ironie du sort, à… Wuhan.

[339] Cet impact est comparable à celui observé dans d'autres études menées auprès d'écoliers et lycéens. Notons quelques études longitudinales sur des cohortes d'enfants en France (résumées dans Francomme, 2010) et des thèses récentes concernant le suivi d'anciens élèves d'établissements innovants (lycées coopératifs, école des Bourseaux, école d'Ovide Decroly, etc.).

[340] Bergeron (2013).

investissements intimes (imaginaires, fantasmatiques) de chacun. Ce lieu commun, seul le rend possible une organisation *communale* où l'on traite ce qui se fait, se vit, ce qui pose problème. « Conseil » n'est que le nom pédagogique de cette instance permettant l'institutionnalisation permanente du milieu[341] qui, structuré symboliquement, rend chaque lieu, chaque moment, signifiants. Ainsi, la pré-adolescente a même prévu les retrouvailles avec sa mère, pour faire des activités physiques, regarder des documentaires, cuisiner, etc. Les moments de partage nécessitent, eux aussi, d'être limités pour être librement et pleinement goûtés…

Dans ces lieux neufs, au sens redéployé, Zoé-li prend en charge nombre des tâches communes qu'elle sait à sa hauteur et participe à l'introduction de nouvelles activités, ce qui constitue une autre grande évolution du foyer qui se rouvre sur ses entours, et se réoxygène. La vie familiale refonde son potentiel éducatif par le partage de certaines activités où chacune apporte sa pierre (exercices physiques, bricolage, cuisine, etc.). Alors, le confinement s'avère le moment le plus singulier pour développer solidarités et coopérations, familiale (la table, la vaisselle, les animaux) et de voisinage : Zoé-li affiche un tableau dans l'entrée de son immeuble pour proposer son aide aux résidents, et dans ces temps de repli, va prudemment à la rencontre de l'autre, proche. Là encore, le modèle premier des métiers et des brevets (ou ceintures) qui, dans la classe, forment le cœur organisationnel de la vie coopérative, peut rester, tel un repère introjecté jadis, et aidant à faire face sans trop d'encombres à l'imprévu polymorphe, et d'autant plus angoissant.

Le confinement renforce le contact avec des personnes éloignées. Zoé-li propose des saynètes de marionnettes à la jeune Hui Yu, fille d'amis, lors de rencontres électroniques, et lui montre « l'envers du décor » afin d'expliquer, démystifier les présentations. À son tour Hui-Yu produira ses propres saynètes : Zoé-li aura partagé sa création, puissance à être, *et* transmis son outil qui soutiendra l'autre, elle aussi, dans sa *poiesis*.

La coopération, contrairement à ce que beaucoup craignent, n'est pas qu'un moralisme centrifuge qui ignorerait la singularité du sujet. C'est même l'inverse : nulle coopération sans un respect radical du libre-arbitre et du souci de soi. Assez vite, Zoé-li va réutiliser la machine à coudre : il y a la réalisation de masques bien sûr, mais aussi de vêtements, autant de signes témoignant de ce que la jeune fille prend avant tout soin d'elle, de son image, qui la grandit.

L'autonomie recherchée est celle que se gagne lui-même l'enfant, sujet de la loi qu'il instaure et sait pouvoir amender : si c'est Zoé-li qui choisit, ordonne, ses temps d'activité, alors il y a toutes les chances qu'elle les respecte. Et c'est effectivement ce qui s'est passé.

5. De la pédagogie comme devoir d'étayage d'une santé existentielle

Ces « petits détails », on pourra en sourire ou considérer qu'ils tombent sous le sens. nous préférons les considérer au contraire comme autant d'outils de sens, rendus possibles au fil des situations où l'enfant les a mis dans sa « sacoche de bricoleur », pour reprendre la métaphore de Claude Lévi-Strauss dans *La Pensée sauvage*[342] : sens pratique, certes, mais questionné, valorisé et affiné en permanence par une pédagogie coopérative, légué à chaque enfant qui ensuite s'en va exister ailleurs : de quoi fractionner l'angoisse massive face à « l'inquiétante étrangeté » d'une époque obscure, et la monnayer en petites épreuves aptes à être affrontées avec un outillage fait à sa main, longtemps, dans le temps ordinaire et, si possible, suffisamment calme, d'une scolarité émancipatrice.

Ne nous y trompons pas : en évoquant ces effets d'un milieu travaillé sur la subjectivité de quelques-unes de ses (anciennes) praticiennes, c'est de la *résilience* du petit d'homme que nous parlons. La praxis pédagogique exerce envers le sujet une fonction de *portance* psychique et existentielle[343], fonction étayante

[341] Oury, Vasquez (1965).
[342] Lévi-Strauss (1962).
[343] Delion (2000).

et thérapeutique. De quoi « tenir bon »[344]. Nous parlons de situations où des outils éducatifs ont renforcé la *santé* de cette enfance, envers laquelle une dette a été contractée par une société soudain mise face à son pourrissement. Cette dette est, à ce temps de catastrophe écologique terrestre, ce que fut la dette des adultes envers les enfants aux temps de la Seconde Guerre mondiale. Dans cette dette s'enracina le devoir, chez quelques-uns (de l'aveu de Bion lui-même), de mieux connaître, et reconnaître, la singularité de cet existant si fragile et pourtant si résistant que fut le bébé, modèle jusqu'alors ignoré d'une certaine humanité. De notre dette présente, doit émerger une exigence de la même eau envers *le peuple libre des enfants*[345].

Bibliographie

Acker Victor, (2006), *Célestin Freinet (1896-1966) : l'histoire d'un jeune intellectuel.*, éditions L'Harmattan, Paris, 228p.

Barré Michel, (1995), *Célestin Freinet, un éducateur pour notre temps, Tome 1 (1986-1936), les années fondatrices*, Mouans-Sartoux (06), Publications de l'École Moderne Française. , (1996) *Tome II, Vers une alternative pédagogique de masse*.

Bergeron Pierric, (13 novembre 2013), Université de Paris Ouest – Nanterre La Défense. Titre de la thèse : *Anciens-nes élèves du lycée pilote innovant de Jaunay-Clan : trajectoires et constructions identitaires.*

Bourgeois Jean-Pierre, (novembre 2005), *Entrées en pédagogie Freinet*, in Coopération Pédagogique, éd. ICEM Pédagogie Freinet, Nantes, 11p.

Clanché, Pierre (2010), *Anthropologie de l'écriture et pédagogie Freinet*, Caen, Presses universitaires de Caen, « Sciences de l'Éducation ».

Delion, Pierre (2000), *L'Enfant autiste, le bébé et la sémiotique*, Paris, Puf, « Le fil rouge ».

Francomme Olivier, (2009), Histoire du mouvement Freinet. Son action internationale, *Revue française d'éducation comparée* n°5, p 159 - 176.

Francomme Olivier, (2010) La Forme Scolaire et la Pédagogie Freinet, à l'Épreuve de l'Éducation Comparée. Sur le livre d'Yves Reuter et autres études longitudinales, *Educação: Teoria e Prática*, Vol. 20, No 34, éd. UNESP Rio Claro, SP, Brésil, 21 p.

Francomme Olivier, (2019), Les Chercheurs Collectifs Coopératifs et l'École Moderne : perspectives, *éditions L'Harmattan, collection Cognition et formation, Paris*, 233p.

Freinet Célestin, (1943), L'éducation du travail, Paris, éditions OPHRYS, réédité en 1978, éditions Delachaux et Nieslé.

Imbert Francis, (1985), *Pour une praxis pédagogique*, éd. Matrice, 409 p. Préfacé par Jacques Ardoino, 65 p.

Laffitte, Pierre Johan (2020), *Pédagogie et Langage. La pédagogie institutionnelle à la rencontre des sciences de l'homme et du langage*, Paris, L'Harmattan, « Cognition et formation ».

Lévi-Strauss, Claude (1962), *La Pensée sauvage*, Paris, Plon (rééd. Pocket).

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

Oury, Jean (2014), *Hiérarchie et Sous-jacence*, Paris, Éditions d'Une, « La boîte à outils ».

Vasquez, Aïda, Oury, Fernand (1967), *Vers une pédagogie institutionnelle*, Paris, François Maspero, « Textes à l'appui » (rééd. Matrice, aujourd'hui Nîmes, Champ social éditions).

Vasquez, Aïda, Oury, Fernand (1972), *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*, Paris, François Maspero, « Textes à l'appui » (rééd. Matrice, aujourd'hui Nîmes, Champ social éditions).

Sitographie

[344] Il n'y a pas encore de statistiques, mais nous osons l'hypothèse que le taux de décrochage aura été vraisemblablement bien inférieur dans les classes coopératives que dans les classes traditionnelles. La crise éducative de pandémie aura quoi qu'il en soit renforcé, voire amplifié, les défauts du système éducatif français : un système inégalitaire reproduisant des inégalités.

[345] Oury, Vasquez, 1972.

CERN : https://home.cern/fr/news/news/detectors/seeing-invisible-event-displays-particle-physics

Saint-Luc, Florence, site personnel : https://saintlucflorence.files.wordpress.com/2014/01/voie-heuristique-et-voie-didactique-avec-images.pdf

Icem : https://www.icem-pedagogie-freinet.org/; bibliographie sur la pédagogie Freinet : http://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/4394

Site d'Aprene et des Calandretas : www.aprene.org et www.calandreta.org.

Dans le silence, la fabrique du dire

Variations sémiotiques et pédagogiques sur le silence langage[346]

Pierre Johan LAFFITTE

Résumé : Le silence est pleinement matériau et forme de langage, indexé culturellement ; plus encore, il est condition de possibilité de toute parole subjective, désirante. On proposera ici un concept de silence articulant sémiotique et clinique, afin de voir en quoi il est possible de penser la praxis des classes coopératives de pédagogie institutionnelle à l'aune de la prise en compte du silence comme condition essentielle de leur éthique : tenir compte du désir singulier du sujet, par-delà la surface des discours scolaires doxiques.

Mots-clefs : silence, sémiotique, Charles Sander Peirce, Louis Hjelmslev, Georges Molinié, psychothérapie institutionnelle, pédagogie institutionnelle, Fernand et Jean Oury, Quoi de neuf ?, texte libre.

DIRE DU SILENCE : QU'ENTENDRE EN UN PARADOXE ?

« Tout est langage », dit Françoise Dolto (Dolto, 1995) : tout silence *peut* être sujet d'un dire. On tiendra le syntagme métaphorique *le dire du silence* pour ce qu'il est : pas une contradiction, mais un paradoxe. À quelles conditions, et jusqu'où tenir bon l'écoute du silence ? Cet accueil n'a rien d'évident dans un monde organisé sur l'oralité et la langue, qui plus est sous le règne d'une doxa éducative appelant à toujours plus de performance d'un dit pré-formaté, sur-adapté à une demande socio-morale de plus en plus exclusive de toute la singularité d'une parole libre — au sens du texte-libre de Célestin Freinet (Clanché, 1988) ou du Quoi de neuf ? de Catherine Pochet et Fernand Oury (Pochet, Oury, 1975). Sous ce règne et ses effets pervers — surproduction du *bruit*, parasitage communicationnel —, le silence de vie, empli de possible et de désir, écrasé entre injonction à parler et perte de sens dans la désintégration de la noise ambiante, se transforme, à force d'être ignoré, en un silence de mort.

Autour de la présence du silence sous forme d'absence au cœur du langage, on nattera sémiotique et clinique, pour aborder les classes coopératives de pédagogie institutionnelle (Vasquez & Oury, 1967), milieux de langage, c'est-à-dire encourageant et analysant des échanges réciproques à la fois symboliques, mais aussi matériels, et surtout affectifs, fantasmatiques — silencieux. En-deçà d'un tel nouage, nul langage humain digne de ce nom : telle est la proposition sémiotique de ces quelques pages.

AUX ABORDS DU SILENCE. SÉMIOTIQUE

Stricto sensu, le silence n'a de valeur que dans un contexte possiblement sonore. Ainsi, parler du silence de l'écriture n'est pertinent qu'à l'opposer à l'existence orale de la langue. Et si dans notre civilisation la lecture s'est faite silencieuse, ce fut d'abord sur fond de lecture à voix haute. De même, si une classe coopérative se veut un lieu de vie et pas une usine à compétences, la parole privée doit y avoir sa place : un enfant qui écrit un texte libre n'est pas obligé de le lire aux autres, il peut le garder dans un silence qui n'est pas négation de parole, mais intériorité déposée. S'il le partage, alors il entrera dans une socialisation désirée, toujours encouragée (parole ou production libres, accueil et travail en groupes, journal de la classe, correspondance, etc.), mais jamais imposée.

Plus encore, il s'en faut de beaucoup qu'il faille réduire la problématique du langage à celle de la langue et du sémantico-verbal phonatoire. D'un point de vue sémiotique, tout ce qui fait signe est langage, et pas seulement langue. Faire signe, exister en langage, c'est ce que recouvre le concept actif de *sémiose*, production de ce faire-signe qui est aussi être-signe. Ainsi, tout silence, ou : toute manifestation produite et reçue comme silence (soit positivement : accepté, soit négativement : imposé ou contrarié), est langage.

[346] La version écourtée de ce texte est publiée dans *Le dire du silence*, *Spirales* n°67, 2021, p.75-84. Consultable à partir de : Pierre Johan LAFFITTE « Dans le silence, la fabrique du dire Variations sémiotiques et pédagogiques sur le silence langage » (Spirale 67 - 2021) - SPIRALE Revue de Recherches en Éducation (spirale-edu-revue.fr)

Quelles formes peut prendre la présence du silence *comme* langage ? Qu'en est-il d'un signe et d'une sémiose dont la qualité essentielle relèverait du silencieux ?

Tentons de construire le silence comme concept sémiotique.

Du silence comme langage

On peut se repérer à partir des catégories de Louis Hjelmslev, qui dans tout langage distingue deux plans : expression et contenu, et sur chacun d'eux, deux catégories : forme et substance.

Présence du silence : matériau et structuration de langage

Le silence peut relever avant tout de la *substance de l'expression* : il est un matériau, essentiellement dans les langages du sonore, particulièrement le musical, où il est une matière traitée pour elle-même, prenant valeur expressive. D'un point de vue intersémiotique, il entre aussi comme composante dans d'autres langages, mixtes plus ou moins complexes : le corporel d'une danse ou d'un mime, les arts du spectacle, le visuel d'une installation, etc.

Le silence relève également de la *forme de l'expression*, constituant structural de la régularité d'un langage, comme intervalle, mais aussi pour lui-même. Le silence entre dans le fonctionnement de la langue comme le négatif du dit, modulant, scandant, cadençant l'énoncé : il participe de la compétence de tout agent énonciateur. Dans les arts du sonore, la fonction structurante du silence atteint sa systématicité maximale de découpe, ordonnancement et rehaut. Sans ce creux créant relief, l'homogénéité d'une production sonore sans silence(s), saturant l'espace auditif, étoufferait toute distinctivité, qui au contraire constitue le propre de toute valeur, de tout sens.

La vie dans la classe est un mixte graduel entre compétences discursives préexistantes à intégrer, et potentialités créatrices à progressivement maîtriser dans le cadre d'une expression libre. Apprendre à maîtriser le langage du silence (dans la langue, le corps, le comportement), c'est transiter graduellement entre l'intégration de/dans un code qui établit la valeur discrète et mesurable du silence qui cadence le savoir-dire, et la libre affirmation d'un rythme qui fait émerger la singularité d'une parole.

Mais c'est encore là un silence concret, repérable, à quoi ne se réduisent pas toutes ses présences. Pour aborder celles-ci, deux seuils doivent être franchis.

Sens du silence : le silence comme lieu et comme substance

Le premier seuil est interne aux catégories hjelmsléviennes. En passant sur le plan du contenu, le silence n'est plus lu comme forme expressive « pure » : il est une catégorie forcément indexée sur le plan culturel (*forme du contenu*). Pour le percevoir, et en lui ses différentes qualités, il faut qu'il appartienne à un fond commun, repérable comme un *lieu* (au sens aristotélicien de *topos*), lui-même relié à d'autres lieux : ainsi, selon qu'on l'oppose à la parole ou à la noise, le fait brut d'un « blanc sonore » n'entre pas dans un même lieu situant sa valeur en tant que silence.

Le silence, quand il survient, est immédiatement présence étoffée. Et surtout s'il nous surprend… Il devient alors substance langagière, et plus seulement sa matière/forme physique, codique ou topique. On passe alors à la catégorie hjelmslévienne de la *substance du contenu*[347] : l'orientation éthique du langage décide de la valeur qu'en lui prend le silence. Mais tel est son paradoxe que, si cette substance silencieuse(ment) agit — fait sens —, c'est tout en retrait, en négativité, en interrompant le sonore courant. Cette substance se présente, absente, et provoque un vide qui, angoissant ou apaisant, nous emplit et réoriente notre être-là.

[347] Je ne peux développer ici le détail de cette notion de substance du contenu, dont je tiens au moins à souligner que les enjeux qu'elles soulève sont fondamentaux pour une définition de la place de l'éthique et de l'accueil de la contingence dans le fonctionnement sémiotique. Ils permettraient de retrouver, par des voies hjelmsléviennes, mais selon sa lecture par Georges Molinié (cf. *infra*, et Molinié, 2005 : 109sq.), les développements que je mènerai, dans la suite de cet article, dans une ambiance peircienne (cf. *infra* et Laffitte, 2020c et 2020d).

Dire, exprimer, indiquer : du silence comme plus haut degré de langage

Dit tel quel, « le dire du silence » est une métaphore. À quelles conditions demeure-t-elle pertinente ? À quel régime d'activation du langage peut-on sentir l'efficacité du silence ? Il s'agit de repérer l'action du silence, et plus seulement sa place, dans le processus langagier.

Georges Molinié propose une tripartition *dire*, *exprimer*, *indiquer* (Molinié, 2005 : 115sq.). *Dire* désigne l'acte propre au linguistique, sémiose la plus efficace rationnellement, seule apte à traduire d'autres langages, et à produire du (méta)discours à partir de tout autre langage. Mais par-delà le dicible et sa catégorisation ratio-linguistique, il y a l'indicible : spectre de l'*exprimer*, parcourant l'ensemble des autres langages dont la puissance rehausse la dimension thymique ; musique, peinture, sculpture, danse sont émotivement beaucoup plus efficaces que le ratio-linguistique. Ce n'est pas qu'il n'entre pas de rationnel dans ces langages, ni qu'ils ne pensent pas : *la peinture pense*, rappelait Daniel Arasse (Arasse, 2005), et le penser grec ancien réside *aussi* dans sa musique (Maldiney, 1975 : 308-368). Tout langage peut accéder à ce régime expressif de fonctionnement, *même la langue*, mais seulement à régime poétique, quand elle atteint une force supra-syntaxique (la musicalité, dans une esthétique de la beauté classique), ou anti-syntaxique (la cassure ou le bégaiement, pour emprunter le terme de Deleuze et Guattari au sujet de Kafka (Deleuze & Guattari, 1980), dans une esthétique de l'anti-beauté post-baudelairienne)[348]. Enfin, par-delà l'exprimable, reste l'inexprimable, plus haute montée en régime du langage : moments où le langage, depuis son aire qui dit et exprime, ne peut qu'*indiquer* un par-delà de toute sémiotisation, pourtant bel et bien actif dans la sémiose : l'intraçable radical (dont le summum occidental relève de la catégorie du sublime) saisit chaque instance de l'échange, soit celle de l'énonciation (c'est l'ineffable : le dit surpassant le disant, le *je ne sais quoi*) soit celle de la réception (c'est « ce qui laisse sans voix »). Au cœur de la sémiose, un manque domine le pouvoir-dire et le pouvoir-penser du logos.

Cette tripartition vaut autant répartition des types de langage (verbal/non-verbaux) qu'échelle dans la montée des régimes de langage vers une forte puissance sémiotique. Or cette montée sémiotique convoque immédiatement le silence.

Dans le dicible, le silence demeure de l'ordre du négatif (soit absence d'énoncé, soit pause syntaxiquement nécessaire entre unités linguistiques). Mais dans l'exprimable, il peut devenir, comme matériau sonore, du langage au sens plein, direct. Dans des pièces de musique concrète silencieuses, le silence se tient dans sa matérialité plus ou moins intense, variant dans la durée, la qualité et l'environnement (conditions d'écoute, attendus esthétiques concernant les seuils de définition entre différents silences, artificiels ou naturels, plus ou moins profonds ou parasités, plus ou moins volontairement, etc.). Et même dans la positivité sonore du poétique, le silence prend fonction de *respir* apportant à la continuité mélodique d'un phrasé sa nécessaire mise en rythme. Le silence est une présence insistante en tant qu'elle force le milieu d'échanges à tenir compte d'une absence, d'une négativité. Le silence est une présence sur fond d'absence : en creux, il forme, in-forme et dé-forme le sonore ; il creuse le plein sonore, et joue par rapport à lui le rôle du vide et du blanc dans la peinture chinoise (Cheng, 1979). La poiesis de tout langage est liée au silence. Dans le champ de ce qu'Élise Freinet appela « l'art enfantin » (Go, 2016), il est légitime de considérer le silence comme matériau, forme et actant sémiotiques — je pointe cet enjeu, sans avoir ici le temps de le développer.

Cette fonction prend une place motrice dominante à régime d'*indiquer*, montée du langage lorsqu'il touche à ce qui la surpasse : le silence, alors, s'impose au langage. Porteur non pas exclusivement d'une transcendance religieuse, comme on pourrait le croire, mais avant tout d'une *extase matérielle* (Le Clézio, 1967), le silence court, depuis la musique de François Couperin jusqu'à l'improvisation des pièces solo de Keith Jarrett, en passant par l'effet de voix de la prose de Pascal Quignard ou la matité des paysages de choses de Giorgio Morandi. Tout autant, l'écoute par le groupe de l'enfant qui lit son premier texte libre ou qui prend la première fois la parole au Quoi de neuf contient une telle densité *sacrée*, c'est-à-dire, par-

[348] Ou infra-syntaxique, c'est-à-dire dans les deux dimensions du tonal et du pathique, si j'anticipe sur les deux concepts que je vais emprunter à Charles Sander Peirce et à Erwin Straus.

delà toute valeur, une présence-absence fondatrice de la valeur qui a cours dans cette aire de la classe, et qui, qui sait, va s'inscrire existentiellement dans cette prise de parole. J'y reviendrai plus loin.

Voilà un premier repérage du silence comme matériau sémiotique, et des formes et fonctions de ses « dires ».

Priméité pathique. Le silence comme condition de possibilité de la parole

Mais le dit est loin d'épuiser le dire — *dire* que, pour la commodité du propos, j'entendrai désormais à nouveau comme emblématique du fonctionnement global du langage (certes non sans oublier la salubre distinction molinienne dire/exprimer/indiquer, mais pour en pousser plus loin encore l'hypothèse). J'ai annoncé deux seuils à franchir pour aller plus avant dans la construction du concept de silence : le second seuil consiste à présent à poser que le silence est une *condition de possibilité* profonde du langage, l'une de ses conditions transcendantales. Sans puissance rayonnante du silence à son fondement, sous-jacente aux *speech acts*, nulle possibilité d'émergence d'une parole singulière. Le silence coprésent, immanent à la parole fait devenir cette dernière autre chose qu'une pure réalité : il réinstille en elle une qualité de *possible*, et de débordement de sa seule et pauvre actualité agentielle.

C'est ce que désigne la catégorie de la *priméité* dans la sémiotique de Charles Sander Peirce (Peirce, 1978). Tout signe, selon Peirce, se déploie sur trois registres : la priméité, la secondéité et la tiercéité. La tiercéité est le registre du *nécessaire*, l'existence du symbolique structurant le passage du signe à travers toutes les stases de son existence, de son interprétation ; la secondéité est le registre du *réel*, du fait et de la trace bruts, sans nécessité ; la priméité, elle, est le registre du *possible* : insituable dans la réalité, infixable par nécessité de loi, cependant elle fait souffle, ouverture et permanente relance du sens. Le silence désigne ce fait qu'il y a du langage en deçà des mots (Laffitte, 2020b), sans quoi nul mot ne pourrait vivre, bouleverser, faire sens, et s'épuiserait, mi-trace physique, mi-convention codique.

Le silence, dire *en-puissance*, se situe à profondeur de priméité, par distinction avec la secondéité concrète du dit des échanges, et avec la tiercéité structurante qui relie et relance la dynamique symbolique de la sémiose. Ce silence est de part en part langage : sinon, impossible de saisir en quoi qui parle pourrait être autre chose qu'un agent linguistique plus ou moins apte à se conformer à l'usage admis du code communicationnel. Cette couche du silence n'a rien d'une transcendance : la priméité est en permanence agissante *à travers* la secondéité par leur liaison en tiercéité. Le silence n'est pas absence de parole, c'est une parole *in posse*, *sur le mode* du possible, c'est-à-dire se rouvrant à la possibilité d'être interprétée, mise en question, en appel d'un dialogue : sa propre présence contagieuse par-delà les mots.

On parle d'un silence pesant, angoissé, de mort, d'une grande qualité de silence, d'un silence éloquent. Ce silence, s'il n'est pas de l'ordre de la quantité fixable, même expérimentalement, n'en a pas moins sa présence, de l'ordre de la qualité. Cette qualité relève de la catégorie peircienne de *ton*, « encorporé » (terme de Jean Oury pour traduire *embody*) dans la trace langagière concrète[349]. La qualité du silence est une présence immanente au ton : la qualité angoissée, attentive ou indifférente est entièrement présente dans le langage, bien qu'impalpable. Le silence porte le langage en puissance sur le registre de l'iconicité : il marque le langage, qui l'emporte partout où il se déploie en actes. On se situe en-deçà même d'un « ressentir » thématisable ou, plus encore, dicible : dimension du pur sentir qu'Erwin Straus nomme

[349] Il ne faut pas croire qu'ainsi, on évacue toute la problématique de l'intégration du langage dans le social. En effet, cette trace n'en est pas moins un *lieu* concret du langage, dans lequel vient agir la *forme* que la culture, dont tout langage est porteur, donne de/à un tel silence : la trace encorpore un ton, mais elle est également porteuse d'un type. Et c'est le nouage entre ces trois dimensions du signe (ton, trace, type) qui forment ce que Peirce appelle le *representamen*, « représentement » pour reprendre la traduction de Michel Balat. Le représentement, « ce qui représente » (et qui équivaut à ce que devient le concept de « signifiant » chez Lacan) se déploie ainsi dans la priméité (qualité du ton), la secondéité (concrète articulation d'une trace) et la tiercéité (généralité du type) : cette trace nodale, ou *tessère* (toujours selon Balat), ne minore ni la généralité symbolique, ni la continuité purement « pathique » (Balat, 2000a et 2000b). Cf. *infra*, « Les lieux du silence ».

« pathique », antérieure même à toute distinction sujet/objet, où il ne s'agit même pas de multimodal (cela supposerait des modalités déjà distinctes), mais de trans-modal.

À une telle profondeur, toute sémiotique est transémiotique. Il importait de lire le silence jusqu'à cette profondeur logique première pour en proposer, au moins en guise d'esquisse, un concept sémiotique. Ce concept, il s'agit à présent de l'articuler avec le champ, proprement anthropologique et phénoménal, de la clinique.

SILENCE DANS LA FABRIQUE DU DIRE. NOUAGE CLINIQUE

Ce silence se situe dans le registre de l'*originaire*, pour reprendre un terme de Maldiney qui noue Freud et la phénoménologie : la véritable potentialité du silence est la condition d'un *sujet* de la parole, qui emplit d'un souffle ce qui sinon n'est que pure production d'un son (physique) et de sa signification (sociale). Le silence comme respiration de la parole (et non plus simple cadence de l'exercice phonatoire ou de sa transcription graphique) est l'autre nom du *rythme* (Maldiney, 2012 : 201-230). Cet espace fonde ce qui fait sens à parler : la possibilité subjective d'articuler son désir le plus inconscient en une parole, à travers le pouvoir-dire de l'accès au code langagier (langue, mais pas que), mais irréductible à cette seule intégration, singulière.

Cette logique qui articule substance langagière et substance jouissante, Jacques Lacan l'a désignée comme celle de *lalangue*[350], concept hors de la linguistique, et même de la pragmatique des actes de discours : une aire où désir et parole s'articulent — mais aussi peuvent se désarticuler, enclenchant la logique abyssale de la psychose. C'est là un silence bien différent de celui des nombreux « dys » dont s'occupent les « troubles du langage », car ce sont alors deux silences (ou déraillements) radicalement différents qu'on considère : ou un silence qu'une orientation orthopédique veut rendre à la faculté de l'articuler correctement, « efficacement » comme geste d'intégration (ou inclusion) psycho-sociale, ou un silence dont il s'agit au contraire de respecter tout le potentiel d'existence (même délirant, c'est-à-dire désintégrant), et dont on pose *thérapeutiquement* que son dire n'est en rien épuisé par les catégorisations-types de la médecine qui le jugent intégré d'avance dans une nosographie objectivée (le DSM, ou le Vidal comme idéal psychiatrique…), et qui ainsi le réduisent à tout ce dont l'aphasie ou les troubles phonatoires et articulatoires épuiseraient les symptômes estampillables.

Les psychiatres Jean Oury et Danielle Roulot, commentant les dernières années du séminaire de Lacan (Roulot, 2004), puis approfondissant leur articulation entre sémiotique peircienne et psychothérapie institutionnelle (Roulot, 2003), ont appelé ce cheminement désirant de la parole à travers la langue « la fabrique du dire ». Et c'est dans la priméité du pathique que le désir et les abîmes de ses détériorations pathologiques doivent être travaillés : c'est-à-dire entendus sur le registre d'une parole et d'une présence elles-mêmes silencieuses, registre qu'Oury nomme le « paraître du retrait », silence d'accueil éthique, et non absence de répondant face au silence recueilli, silence effectif dans le transfert — Lacan, rappelait souvent Oury, appelait la psychanalyse « un discours sans paroles »…

On accède ici à une clinique du langage avant tout comme qualité d'écoute et de réponse, soumise au signe d'un silence parlant. Se tenir « au plus proche du lointain de l'autre », autre définition par Oury de l'éthique du « psychiste » (Francesc Tosquelles), c'est se tenir en sujet de langage dans un tel silence de *co*présence, de *co*nnivence avec qui défaille dans son propre dire : une telle décision, qu'en apparence rien ne justifie « à l'évidence (*based*) », revient à soutenir que, malgré toute apparence, du sujet se tient aussi en l'autre, là, sujet de langage (même tragiquement déraillé), de désir (même scarifié), de fantasme (même à jamais hors d'accès à l'unarité du fait qu' « il y a de l'un »).

---

[350] Sans entrer dans les arcanes de ce concept des plus ardus du dernier Lacan, notons qu'il constitue un ensemble insécable avec les concepts de *discours* et de *semblant*. C'est un ensemble qui, assurément, témoigne de ce que Lacan n'a *jamais* renoncé à nouer psychanalyse et langage : même s'il délaissa sa « linguisterie », jamais il ne revint sur le fait que l'inconscient soit « structuré comme un *langage* » (et non comme une langue…). Il n'est pas innocent que ce soit à l'orée de cette dernière période que Lacan se soit radicalement tourné vers la sémiotique de Peirce (Balat, 2000a).

À cette hauteur, le silence de l'autre, il est possible d'en sentir la substance. À Elne, cultivé par l'équipe de l'art-thérapeute Florence Fabre, le verger de l'Accueillette[351] a su laisser un dépressif profond regarder longtemps, longtemps pousser les fleurs, seules présences à la voix suffisamment lente pour permettre quelques greffes de transfert sur le rythme si bas d'un homme fatigué, mais qui un jour put à nouveau repartir. Des saisons durant, pourtant, rien n'avait dit, ni même indiqué, que gisait dans ce silence le possible d'une parole. Nulle trace d'un item à cocher (idéal de DSM…), absence de tout espoir étiqueté (idéal de gestion biopolitique *soft*). Se tenir thérapeutiquement dans un tel silence requiert une passion (qui renvoie à toute la puissance du fantasme, et du transfert, ne méprisant pas parfois la nécessité d'une certaine inflation délirante, dans une clinique véritablement humaine), mais aussi un milieu qui sache soutenir et déployer ce silence, le laisser fertiliser et aérer les pathologies où la parole se meurt de trop d'abîme (psychose, schizophrénie, autisme), ou de trop de mots vides et assassins (« normopathie » doxique, pathoplastie et symptômes secondaires). Hors ce sol-là, aucun matérialisme, aucun pragmaticisme qui tiennent. C'est ce qu'une certaine psychiatrie a appelé « un milieu institutionnalisé » — l'Accueillette est un de ces lieux où s'accueille la folie légitime dans l'humanité de tout être.

Mais il est d'autres lieux, aussi…

DANS LE LANGAGE DE LA CLASSE, ACCUEILLIR LE SILENCE

En effet, les cliniciens de psychothérapie institutionnelle citent souvent une autre praxis, à leurs yeux exemplaire de leur propre clinique : les classes *co*opératives de pédagogie institutionnelle, jeune sœur de la psychothérapie institutionnelle autant que Fernand Oury fut frère aîné de Jean, et construite à partir des techniques Freinet. De telles classes sont des milieux pleinement sémiotiques. Elles se veulent un milieu d'échanges symboliques réciproques, où le langage se déploie sous toutes ses formes (verbale, sonore, visuelle, corporelle, etc.), mais surtout à tous ses régimes. Là, les méthodes naturelles d'apprentissage (Freinet, 1968-1969) dialectisent les fonctions proprement didactiques (d'intégration des genres discursifs et disciplinaires) dans l'ensemble, vivant véritablement, des pratiques orientées par l'auto-organisation coopérative du groupe-classe et par la création libre personnelle ou à plusieurs. Dans la dialectique d'un tel milieu, une place y est réservée au silence : s'il est possible de parler librement, il est tout aussi librement possible de s'y tenir silencieux (ce qui ne signifie pas qu'on n'existe pas comme être de langage), le sujet seul décidant du moment juste du *kairos* de la prise de parole. Cette place, intouchable dans le circuit des échanges, désigne la couche sous-jacente qui les rend possibles : primeité de la sémiose de la classe, présente au travers de la matérialité quotidienne (secondéité concrète), mais quotidien institutionnalisé, régulé, en permanence maîtrisé par le « groupe-sujet » (Guattari, 1972) (tiercéité).

Les lieux du silence

À la différence d'une situation scolaire lambda, dans une telle classe coopérative institutionnelle, la primeité est cette fois une dimension travaillée et analysée, posée par décision comme *souci*, parce que sue et tenue pour condition de possibilité de la parole. La primeité n'est plus sauvage ni en friche, mais cultivée, soignée. Dire qu'un milieu est institutionnalisé, c'est dire qu'il est analysé en permanence par le groupe, par ses lieux de parole (Quoi de neuf ?, bilan-météo…), de régulation (conseil, équipes…) et dans toutes ses alvéoles de vie au travail. De telles institutionnalisations structurent le groupe (elles sont la *forme de l'expression* et *du contenu* de la sémiose de la classe) dont le travail local oriente l'éthique, toujours singulière (on en viendrait ici à la *substance du contenu*). Elles forment la richesse topique, les « lieux communs » de la classe. Plus ces lieux fabriquent une tiercéité élaborée, plus la primeité tonale de chacun pourra trouver « une oreille attentive » dans ce milieu : pour cela, il faut, par une analyse institutionnelle permanente, défiger la fonction de ces lieux, comme catégories d'accueil du hasard, du contingent, de l'incalculable. Une telle dialectique définit la culture singulière de la classe (Laffitte, 2020a : 114-126), fomentant sa propre sémiose qu'oriente l'éthique dont le groupe décide librement. De cette dialectique, le

[351] Pour avoir une idée de ce lieu, voir le site de l'association Art&Motion : www.art-motion.fr.

produit le plus « impalpable », et cependant le plus précieux, est ce que Jean Oury appelle l'ambiance, et qui constitue la priméité de la classe elle-même : ambiance et tonal sont deux concepts qui finissent par s'équivaloir dans leur convocation du pathique. Si toute situation humaine est sémiotique (thèse anthropologique), le propre du concept de *praxis* (pédagogique, psychiatrique ou autre), qui distingue une situation praxique de la seule situation pratique directement intégrée dans la logique du champ macrosocial, consiste dans la décision de préserver et de cultiver la priméité dans la sémiose, et de faire de son orientation libre le souci d'analyse permanent de ses sujets (enfants comme adultes), face aux pressions aliénatoires multiples (sociales, économiques, doxiques, etc.).

Le silence peut venir, ou non, s'inscrire en ces lieux institutionnalisés qui le font advenir parmi les échanges, avec fidélité. La décision fondatrice, le sacré d'une classe coopérative (Laffitte, 2020a : 69-81), est de tenir compte du désir : pas le bien-savoir-dire de l'apprenant, ni le bien-savoir-se-comporter du citoyen, mais la parole, dire singulier du sujet, enfant comme adulte. Dans une telle parole, le ton est décisif, point au plus proche de l'angoisse et du désir (dimensions radicalement hors-langage, et relevant, pour reprendre Molinié, du strict registre de l'*indiquer*) ; et le silence est accueilli comme une modalité du ton parmi les plus fragiles et précieuses. L'un des grands lieux communs analytiques de la classe coopérative est donc le silence comme indice et source de valeur, lieu désignant un vide possiblement porteur d'un langage plein, vide apte à accueillir le « rien… d'apparent ni de prévisible », moyennant quoi quelque chose peut advenir (Balat, 2000b : 232-238). Une praxis fonctionne selon ce qu'on appelle en sémiotique peircienne la *logique du vague* (Chauviré, 1995, Laffitte, 2020c) : l'orientation interprétante de la classe se décide en faveur d'une abduction, ouverture à l'incalculable advenue du désir. Le silence vaut pour catégorie d'interprétation de l'accueil de la singularité de tel ou tel enfant, puissante de toute la variété de ses types : signe d'une difficulté à dire, ou d'un à-dire, signe en creux de ce que « ça travaille » de façon sous-jacente, et qu'il est nécessaire de laisser le sujet librement décider du moment où il sera temps de faire accéder le tu au dit. Lorsque l'enfant, en s'aidant des mots ou de l'écoute du groupe, asserte sa parole à lui, alors s'opère la rencontre entre le sujet et la culture de la classe. Et parmi cette culture, en particulier, la rencontre se fait avec le lieu commun technique que choisit cet enfant (texte libre, Quoi de neuf ?, table d'exposition, etc.) : le ton s'articule avec le type institutionnel, et fait entrée sur l'agora du groupe — sa trace fait inscription, « tessère » (Balat, 2000b ; cf. *supra*, note 2).

Tels sont, dans le milieu de langage de la classe, concrets, sémiotiques et institutionnels, les lieux du silence.

Écrire, dit-elle

Aussi, les lieux communs du groupe ne constituent-ils pas le dernier mot du sens : ce dernier mot revient au nouage singulier, subjectif, entre lieu commun et singularité tonale, actualisé en une inscription faisant parole.

C'est ainsi qu'une petite fille a pu mettre un an et demi à oser prendre la parole pour lire son premier texte-libre — double silence, dans l'écrit comme dans l'oral (Laffitte, 2020a : 83-100). Le temps nécessaire[352], ce silence a été accueilli sur le mode du possible, on n'a pas « appuyé sur le ventre » de la petite fille pour qu'elle écrive. Moyennant quoi, ce texte accueilli par le groupe a marqué une entrée véritable dans le symbolique, reliée avec les autres repères de la vie du groupe (elle passe sa ceinture orange en comportement, trouve le courage de se mesurer à des épreuves jusqu'alors refusées, etc.). La tonalité de sa présence change (et des effets sur l'ambiance se font sentir).

[352] Ce « temps nécessaire » articule les deux nécessités fondatrices de la machine aliénatoire de la praxis : nécessité du temps inconscient de la fabrique du dire, et nécessité du temps institutionnellement rendu accessible aux sujets de la loi de la classe, c'est-à-dire les sujets qui eux-mêmes décident de cette loi — subjectivité politique et subjectivité fantasmatique n'ont pas pour seules destinées la fusion (de type antipsychiatrie « anglaise ») ni la disjonction (comme on aimerait le croire dans une conception de l'agir intercommunicationnel comme refoulement de l'angoisse, fondé sur un seul abord psychosocial).

Le silence a été indice d'une durée, mais son terme est resté indécidable par quiconque d'autre que le sujet : durée d'un refus d'inscription, mais pas pour autant absence de travail dans la dimension sous-jacente de la priméité. *Silence* est le nom, non pas d'un réel pur (tel quel, aucun nom n'est possible au réel), mais d'une aire/ère devenant genèse après coup, enfin saisie et interrompue, inter-dite par la décision assertée, courageuse, d'une entrée dans l'échange au sein du langage commun au groupe.

Pourtant, tout ce temps, cette enfant a existé, sa place dans les échanges du groupe a été préservée, même « vide » en apparence. Accueillir sa parole, c'est accueillir son possible même quand elle semblait absente, même quand nous ne pouvions même pas penser qu'elle pourrait se trouver là. Paradoxe ? À l'échelle personnelle de l'enseignant, qui n'a pas à « jouer au psy », oui. Mais précisément, pas à l'échelle de la classe. La praxis pédagogique (Imbert, 1985) a pour sujet véritable non pas la personne, « l'individu », mais la classe comme milieu existant, sa *machine* désirante et groupale (au sens complexe de Guattari (1972), ou de Morin (1977)). Elle seule permet cet accueil dans une sécurité éthique, éprouvée par la régularité et la fidélité à laquelle elle revient, maîtrisable parce qu'analysable, quotidienne. Seule cette fidélité et cette sécurité désignent aux enfants un repère que chacun pourra convoquer quand la rencontre sera prête, profondément dictée par le rythme intime de leurs histoires propres. Le silence est alors en mesure d'assurer sa fonction de possibilité d'une parole, proche de la fonction de « champ transcendantal pragmatique » que Jean Oury confère à son concept de *collectif* (Oury, 1985). Le silence peut devenir indice de l'aire transitionnelle dans laquelle se projette et se rêve la parole de l'enfant, advenue sous-jacente, avant que de pouvoir s'essayer au « tâtonnement expérimental » cher à Freinet, et de s'articuler pleinement dans la fulgurance d'une parole pleine — alors, le moment partagé aura joué son rôle de « déchaînement de la vérité », ainsi que Lacan définit l'interprétation.

Fadeur du silence

De façon peut-être surprenante, l'un des emblèmes les plus exacts de l'éthique pédagogique du silence est, selon moi, le lieu par excellence où parle le sujet : le Quoi de neuf ? Lors de ce moment de parole le plus « nu » de toutes les institutions nées de la pédagogie de Freinet et d'Oury, parle qui veut, de ce qu'il veut[353]. On ne force personne à être présent sur le mode de la parole et, même dans la parole, on accueille aussi, sans rien dire (et sans savoir d'avance), la possibilité future pour autre chose d'encore indicible et indiscernable. Car la figure souvent négligée du silence, c'est avant tout la parole ordinaire, « insignifiante », bref inaperçue, inaudible.

> C'est pour cela qu'il est important d'accueillir au « Quoi de neuf ? » cette pâte quotidienne parfois si ennuyeuse. Bien des « Quoi de neuf ? » sont ainsi remplis de ces menus faits dont la monotonie cache toujours des réalités les plus diverses, vécues par les enfants. Si on les écoute sans *a priori*, sans juger de leur pertinence, au niveau même de ce qu'ils disent et qu'ils ressentent, il arrive souvent que des choses insoupçonnables s'articulent et se déploient.
>
> Ainsi, dans telle classe spécialisée, Régine, pour la dix ou onzième fois depuis la Toussaint, raconte au « Quoi de neuf ? » des emplois du temps qui semblent, dans leur insignifiance, n'être que des prétextes à la phrase rituelle de la fin où elle précise qu'elle a mangé — et aimé — des frites. Nous l'avons écoutée chaque fois, nous lui avons demandé pourquoi elle aimait les frites : — *Parce que c'est bon* ; et si elle aimait autre chose que des frites : — *Oui, des pâtes*, mais Régine est revenue, à chacune de ses interventions avec ses frites. Ce jour-là, Gaëtan lui demande si elle les préfère « écrasées », « molles » ou « grilleuses » (craquantes). Régine nous précise alors qu'elles sont toujours écrasées — *Parce que Raymond met un couvercle sur la poêle.* Gaëtan, qui a appris à écouter l'autre malgré ses propres problèmes familiaux (ou grâce à eux ?), va direct à l'essentiel : — *Et tu l'aimes bien, Raymond ?* — *Oui, il est gentil et ne bat pas maman.* Raymond, « arrivé en octobre », c'est le nouveau compagnon de la mère, depuis le départ du père brutal, lorsque Régine avait quatre ans…
>
> Le « Quoi de neuf ? », dans la même classe, ce fut aussi Joseph qui durant trois semaines s'inscrivit pour parler mais avait oublié ce qu'il voulait dire lorsque son tour arrivait. Sa première intervention fut lapidaire : — *On a fait la grillade.* Durant un mois, à chaque intervention : — *On a fait la grillade.* Nous n'avons pas pu en savoir davantage car lorsqu'on lui posait une question, Joseph qui par ailleurs communiquait tout à fait normalement,

[353] Et ce, contrairement à ce qu'ont souvent fait de lui les caricatures didactisées dont cet outil pédagogique, pourtant voie d'accès royale à — ou pour — la singularité du sujet, a été si souvent l'objet, réduit alors à un « moment de présentation » et d'apprentissage (du bien-dire-en-société)…

> avait oublié. C'est parce que nous avons respecté les « oublis » de Joseph qu'il a pu parler plus tard de certaines scènes traumatisantes autour de ces grillades rituelles. (René Laffitte, 2006 : 116-118)

En guise d'écho à de tels éclats monographiques, pourra-t-on rappeler l'incipit de *L'Étourdit* de Lacan : *Qu'on dise reste oublié derrière ce qui se dit dans ce qui s'entend* (Lacan, 1972) ?

Certes. Mais il se trouve que, par l'effet d'un milieu de langage, d'une classe dont la qualité sémiotique est quotidiennement, institutionnellement, ordinairement poussée à un haut régime de fonctionnement, l'oubli n'est plus forcément le seul destin scolaire pour un dire qui n'ose encore se dire. En-deçà des mots, il est des aires d'assertion où peuvent se déposer d'insensibles taches de silence, jusqu'à ce qu'un jour, le langage dont elles sont porteuses enfin naisse, et inscrive leur liaison en un paysage dans l'air libre du partage.

Pierre Johan LAFFITTE
Experice, Université de Paris 8 Vincennes-Saint-Denis

Abstract : *Silence is fully a material and a form of language, culturally oriented; even more, it is a condition of possibility for every subjective, desiring speech. We propose here silence as a concept linking semiotics and clinics. The aim is to study the possibility to think the praxis of cooperative classes working with Institutional Pedagogy, according to the fact of taking silence into account as a basic condition for their ethics: to take into account the subject's most singular desire, beyond the surface of school-doxa formatted discourse.*

Keywords : *silence, semiotics, Charles Sander Peirce, Louis Hjelmslev, Georges Molinié, Institutional Psychotherapy, Institutional Pedagogy, Fernand & Jean Oury, What's new?, free text.*

Bibliographie

Arasse, D. (2004) *Histoires de peinture*, Paris : Gallimard.
Balat, Michel (2000a) *Des Fondements sémiotiques de la psychanalyse. Peirce après Freud et Lacan*. Paris : L'Harmattan.
Balat, M (2000b) *Psychanalyse, logique, éveil de coma. Le musement du scribe*, Paris, L'Harmattan.
Chauviré, Ch. (1995) *Peirce et la Signification. Introduction à la logique du vague*. Paris : Puf.
Cheng, F. (1979), *Vide et Plein. Le langage pictural chinois*. Paris : Le Seuil.
Clanché, P (1988), *L'Enfant écrivain : génétique et symbolique du texte libre*. Paris : Centurion.
Deleuze, G. & Guattari, F. (1980) *Mille Plateaux*. Paris : Éditions de Minuit.
Dolto, F. (1995), *Tout est langage*, Paris : Gallimard.
Freinet, C. (1968-1969), *La Méthode naturelle*, 3 volumes, Neuchâtel : Delachaux & Niestlé.
Go, H. L. (2016), « Élise Freinet, une pédagogue de l'art enfantin » – *Carrefours de l'éducation*, 41 (p.223-240).
Guattari, Félix (1972) *Psychanalyse et Transversalité*, Paris : François Maspero.
Imbert F. (1985), *Pour une praxis pédagogique*. Nîmes : Champ Social Éditions.
Lacan, J. (1971) *Le Savoir du psychanalyste* (*Le Séminaire*, inédit)
Lacan, J. (1972), *L'Étourdit*, Paris : Le Seuil.
Laffitte P. J. (2020b), *Le Langage en-deçà des mots. Rencontre à l'aube du langage entre sémiotique peircienne et psychothérapie institutionnelle*, Paris : Éditions d'Une.
Laffitte P. J. (2020a) *Pédagogie et Langage. La pédagogie institutionnelle, à la rencontre des sciences de l'homme et du langage*. Paris : L'Harmattan.
Laffitte, P. J. (2020c) « *Greffer de l'ouvert.* L'ordre des cliniques. La fonction éthique de la logique du vague » - Recherches et Éducations (numéro en ligne, à paraître).
Laffitte, P. J. (2020d), « Trois négativités », *L'Année de la recherche en sciences de l'éducation*. Paris : L'Harmattan (à paraître).
Laffitte R. et AVPI (2006), *Essais de pédagogie institutionnelle. La nécessaire clairvoyance des taupes, ou l'école, un lieu de recours possible pour l'enfant et ses parents*. Nîmes : Champ Social Éditions.
Le Clézio, J.M.G. (1967) *L'Extase matérielle.* Paris : Gallimard.
Maldiney, H. (1975) *Aîtres de la langue et demeures de la pensée*, Lausanne : L'Âge d'homme.
Maldiney, H. (2012 [1970]) *Regard parole espace*, Paris: Le Cerf.
Molinié, G. (2005) *Hermès mutilé. Vers une herméneutique matérielle. Essai de philosophie langage*. Paris : Honoré Champion.
Morin E (1977) *La Méthode. 1. La nature de la nature*, Paris : Le Seuil.
Oury, J. (1985) *Le Collectif. Séminaire de Sainte-Anne, 1984-1985*, Paris : Éditions du Scarabée.
Peirce, C.S. (1978) *Écrits sur le signe*, rassemblés, traduits et commentés par Gérard Deledalle. Paris : Le Seuil.
Pochet, C. & Oury, F. (1979) *Qui c'est, l'conseil ? La loi dans la classe*. Paris : François Maspero.
Roulot, D (2004) *Schizophrénie et Langage, ou « Que veut dire le mot chapeau ? »,* Toulouse : Érès.
Roulot, D (2003) « Secondéité pure et univers schizophrénique », *in Paysages de l'impossible. Clinique des psychoses*, p.105-117. Nîmes : Champ social Éditions.
Vasquez, A. & Oury F. (1967) *Vers une Pédagogie institutionnelle*. Paris : François Maspero.

Préface aux poèmes de Marion Brault[354]

Que pouvons-nous faire quand nous nous trouvons face à des mots nouveaux, des idées dont nous sentons qu'elles pourraient être les nôtres, à portée de main ? Il leur manque encore une chose, une distance infime et sans aucune mesure, ce qui fait que ces mots, ces idées vont être en nous, vont être nous, et que nous les aurons faits nôtres. Les mots se placent et se manipulent alors comme un cuir qu'on essaie : ça tâtonne, ça cherche, et puis ça trouve. Si la poésie peut aider à quelque chose, à certains moments de la vie, c'est à cela. Et avec Marion Brault et quelques autres, c'est un tel moment que nous avons partagé.

J'ai été un lecteur parmi d'autres de ces poèmes qui nous arrivaient, sur un forum d'enseignement à distance, réguliers comme une pluie bienfaisante, l'interprétation ruminée par l'une d'entre nous de ce qu'un groupe de gens, travaillant ensemble à grandir pouvait échanger, penser, douter. Un écho légèrement décalé, mais dont on sent que la paroi qui nous renvoyait ces sons (mots, questions) reste très, très proche de la source d'où ils sont parvenus à l'oreille et à l'imagination de Marion Brault. Marion nous a renvoyé le tout, ce que nous partagions d'idées et d'expériences, passé au travers de la mélodie de ses pensées divaguant. Notre propre regard sur ce que nous pouvions dire, ou lire, les unes des autres, en était changé. De façon discrète peut-être, mais adouci, rafraîchi, réassuré d'un nécessaire quotient d'étonnement.

« Je suis multiple, m'apprendre est un périple » : ce vers est au centre d'un poème consacré à la langue. Il aurait pu se trouver dans son poème, l'un des premiers que j'ai lus, intitulé « Le Désir ». Nous avons parlé plusieurs langues dans nos rencontres : dans celle qui nous sert de rencontre, le français écrit, nous avons laissé venir plusieurs de nos langues : nos langues cœurs, nos langues enfances, nos langues violences. Il a été question d'apprendre ces langues, pour chacune et chacun d'entre nous. Nous les avons appris en n'ayant pas peur de nous adresser aux autres, à les laisser nous répondre dans leur langue à elles, à eux, il a fallu apprendre à comprendre ces langues, pour leur répondre selon un même accent. Dans ce lot commun, Marion Brault a tout particulièrement laissé se dire le multiple, tresser tout ce qui lui venait sous la main, sous la paupière, et en tirer ses propres sifflements, des mélodies qu'elle nous renvoyait. Elle a mis en chanson nos thèmes ; elle nous a rendu ces thèmes musicaux. Nous lui en avons su gré, surpris d'abord, puis nous nous y sommes attendus, et pour finir, nous l'attendions régulièrement.

La poésie a tout d'un périple à reculons : c'est régresser pour exprimer au plus sincère le naïf, le natif. Ne pas avoir peur de cela, c'est un courage qui n'est pas rien. Il semble s'être agi pour l'écrivaine de retrouver une langue, ou plutôt de la montrer au grand jour, au regard de l'autre, dans un espace qu'elle ne pensait pas devoir être celui où sa poésie pourrait avoir droit de cité. La faire affleurer à la surface d'un lieu académique fut pour elle l'occasion d'un trac — très bon signe, celui à la fois d'un désir profond, mais pas sûr de lui, soucieux de l'autre, de son regard, de ne pas le décevoir. Tout trac est respectueux. C'est ce respect que nous avons ressenti régulièrement, dans ces petits cadeaux déposés dans nos « lieux communs », des forums où nous venions avant tout pour lire les autres. Et la moindre des choses à faire, vis-à-vis de ce trac, c'est de le respecter, à notre tour.

Je dis des choses qui peuvent sembler très générales. Je n'ai cependant pas l'impression, dans ces pages que m'offre, avec une générosité qui m'honore, l'autrice qui vient, de parler de quelqu'un d'autre qu'elle, d'autre chose que de son courageux bonheur d'écrire. Je parle des conditions que, sans le vouloir, une communauté temporaire de gens s'est rencontrée au point de rendre possibles, pour qu'une telle parole vienne à l'air libre du partage. Et j'en remercie Marion Brault, comme un passager du même train, que nous avons pris un temps, mais dont elle a fait quelque chose que personne d'autre n'a pensé faire.

Paris, ce 13 octobre 2020
Pierre Johan Laffitte

[354] Marion B., *Des Choses à te dire*, Paris, Edilivre, 2021. Des choses à te dire - Marion B. (edilivre.com)

Une disposition au dehors
D'une rencontre possible entre pédagogie et écologie

Valérie Roy me fait le plaisir de me demander de témoigner de ce qu'elle a entrepris d'écrire, c'est-à-dire une histoire engagée du mouvement éducatif d'éducation en plein air, ou bien, vue d'un autre point de vue, l'élaboration de sa propre pédagogie, ancrée dans une enquête historique sur sa propre culture. Par culture, j'entends l'ensemble de réflexes qui ne sont pas extérieurs à notre personne, mais qui, dans nos techniques et notre lecture du monde, finissent par engager tout notre être ; par culture, il faut entendre ce qui marque au plus profond notre singularité, sans cesser une seconde de nous faire sentir le sujet d'un groupe vivant, plus large que soi. C'est cette culture dont l'autrice entame ici le partage.

On pourrait mener deux discours sur le mouvement d'éducation en plein air : l'un, sur ses principes et vertus à la lumière des enjeux sociaux et environnementaux massivement dominants, et des savoirs éducatifs et psychologiques actuels ; l'autre, sur son histoire seulement, comme l'une des pages, plus ou moins connue, d'une ère révolue. Dans les deux cas, ce serait, je pense, réduire ce dont il s'agit.

L'éducation en plein air constitue assurément l'une des modalités les plus concrètes et les plus « contemporaines » de ce que l'on peut qualifier de révolution éducative au XX^e^ siècle. Dans le monde entier, une constellation non concertée de pédagogues, éducatrices[355], psychologues, travailleuses sociales, etc. ont bouleversé le regard sur ce qu'est l'enfant — suivant en cela les révolutions sociales, politiques et culturelles du siècle précédent.

Cette constellation, on a tendance à la juger au regard de ses succès (ou échecs) massifs, de ses « effets de mode », de ses « appartenances idéologiques ». Ce faisant, on chercherait à l'extérieur les critères de ce qui, au contraire, tel un feu intérieur, fait de la quotidienneté de l'efficacité éducative une véritable émancipation vis-à-vis d'une souffrance existentielle personnelle et groupale, d'un moindre vivre, d'une puissance à exister amoindrie ou aliénée à des forces macrosociales dominantes. Et que ces dernières forces soient « progressistes » ou « conservatrices » n'importe pas : réelle ou visée, leur massivité seule est décisive, sous laquelle la fragilité des êtres ne résiste pas longtemps. Or c'est cette union des fragilités, ce partage d'une libre volonté de s'auto-organiser dans une existence maîtresse de ses conditions de vie et de travail, qui marque la révolution mineure des praxis éducatives. Restent, concrètement, des lieux de travail et de vie d'où est sortie plus d'humanité qu'il n'y en était entré au début du jour, de l'année voire à l'aube de l'existence de tant d'hommes et de femmes qui un jour auront rencontré une école qui tenta d'exister autrement que ce pour quoi on l'a toujours cru faite : reproduire et produire aux ordres de la société qui l'intègre et qui décide de son bien-fondé.

Émancipation politique de Paolo Freire ; coopération chez Célestin Freinet née du fond anarcho-syndicaliste et des coopératives ouvrières et agricoles fomentant un peuple — « le peuple libre des enfants » disait Fernand Oury — ; écoute du sujet singulier et désirant : autant de figures de cette révolution, intraduisible selon l'aune, changeant avec les modes, des abscisses « idéologiques » et des ordonnées « scientifiques ». Dans ce paysage, l'idée d'une éducation en plein air constitue l'une des modalités les plus polarisantes de cette révolution.

La prise de conscience, très vive dès l'initiale de cette révolution éducative, de l'interpénétration entre les conditions humaine, animale et naturelle, a progressivement gagné du terrain jusqu'à être aujourd'hui l'un des repères dominants du discours ambiant. Croire que l'urgence écologique impose de « penser des façons d'éduquer totalement nouvelles » pourrait bien être, outre une évidente platitude, une charlatanerie de

[355] On pratique beaucoup l'écriture inclusive. Pour des raisons de goût — je trouve ça moche —, je préfère carrément tout mettre au féminin — je ne suis pas plus machiste qu'un.e autre. Quitte à vouloir contrebalancer vingt-cinq siècles de phallocratie, autant le faire complétement…

plus, en tout cas une ânerie comme sait si bien en produire la doxa éducative. En effet, se gargariser d' « innovation » peut très bien être une façon de plus de s'exonérer du plus urgent : faire l'inventaire de ce qui a existé malgré tout, et chercher à comprendre ce qui fait que cela ait pu marcher (ou pas). Cesser de se laisser fasciner par les sirènes (de plus en plus policières, de moins en moins chimériques) qui nous enjoignent de « trouver de nouvelles voies ». Reconnaître ce que l'on doit à des mouvements qu'on a pu ignorer serait déjà un signe d'intelligence et de maturité éducatives : de quoi, ensuite, pouvoir enfin commencer à grandir…

Dans l'échec actuel de l'école face à la société et face à l'environnement naturel et animal, on a surtout méprisé, puis oublié un ensemble de richesses inestimables en matière d'outils pédagogiques et éducatifs. Il est parfois bon d'aller faire les poubelles de l'histoire officielle : on a des chances d'en ressortir des boîtes à outils qui, aux yeux sérieux des praticiennes, brillent comme des pépites.

Une orientation générale, c'est-à-dire les fondements d'une conscience partagée, se dessine entre les pédagogies nouvelles, la conscience naturiste et la conscience politique. Dans les trois champs, cette conscience est révolutionnaire. Tels sont, et le mot, et l'idéal, par lesquels elle se pense, et il s'agit de ne les ripoliner pour les « adapter » au conservatisme actuel qui ne ferait qu'enfoncer plus encore le sens de cette orientation sous la pellicule d'un consensus pragmatiquement correct. Au mieux, on en tirerait un corpus de protocoles et d'outils éducatifs plus ou moins moralisateurs[356], dont le but demeurera une adaptation des enfants à des valeurs dans la décision et la maîtrise desquelles ils n'auront — sinon, quel scandale ! — nulle voix au chapitre. Voici assurément le danger que court toute praxis éducative : « L'officialisation de nos méthodes serait la pire des choses », prophétisa jadis Freinet…

Mais cette orientation partagée ne constitue pas le dernier mot de chacune des familles de cette constellation éducative. Car alors, il n'y aurait que des variantes, ce qui n'a rien à voir avec l'existence de plusieurs modalités révolutionnaires. Chaque praxis, corpus à la fois théorique et pratique, fomente son propre monde, et l'on distingue immédiatement un lycée autogéré d'une classe de pédagogie institutionnelle, ou d'une école en plein air : l'ambiance n'y est pas la même. Et si telle ou telle éducatrice choisit telle ou telle guise de pratique, c'est un choix profond, qu'il s'agit non seulement de respecter, mais de comprendre dans la façon dont il fait naître un milieu éducatif spécifique. C'est de l'intérieur qu'il faut saisir la nécessité de faire naître telle ou telle pédagogie, au lieu de se contenter d'une typologie extérieure, technico-socio-historique, ou de s'attarder au narcissisme des petites différences entre des pédagogies qui, vu depuis le champ hyper-dominant de l'éducation occidentalo-scientiste, apparaissent comme une toute petite région bizarre et rangée dans la catégorie des « utopies » négligeables. Or non : certaines différences, infimes, sont porteuses de bifurcations majeures.

Mais, enfin, ces bifurcations sont avant tout intimes, et là, ce n'est même plus à l'échelle de la « mouvance pédagogique » qu'il s'agit de se tenir, que dans l'écoute de la *singularité* de chaque subjectivité praticienne : deux classes pourront recourir aux mêmes outils, s'il s'agit véritablement d'une praxis où les sujets sont les maîtres de leur destinée de travail et de vie, alors elles créeront deux mondes qu'on ne peut confondre. Alors, il en ira non plus de l'orientation, ni de la conscience, générale ou régionale, d'appartenir à une mouvance éducative, mais de l'éthique distinctive, singulière, de chaque groupe de praticiennes (enfants et adultes, les mêmes).

Ce n'est pas de cette singularité qu'il s'agit, ouvertement, dans le livre de Valérie Roy, et cependant, ce livre n'eût pas été le même sans la singularité de l'éducatrice. L'autrice trouve dans son enquête historienne et auprès d'autres actrices de son champ une façon de défiger et de raviver le sens de son métier. La praticienne se sent contemporaine d'une telle histoire : pas sa disciple répétitrice, ni sa négatrice

[356] Qui serait contre, au hasard parmi les fétiches lénifiants à la mode la « bienveillance », la « citoyenneté », le « respect » des animaux, et l' « écologie » ? Le problème, c'est qu'une leçon de morale ne sert jamais à grand-chose. Croire que l'on fera devenir vertueux un mafieux en lui faisant recopier le code pénal, ou sobre, un alcoolique en lui professant que : « Boire, c'est mauvais pour la santé », relève tout de même au mieux de la naïveté, au pire d'un lavage de main à la Ponce-Pilate…

contestataire, mais son sujet *radical*. C'est-à-dire : un sujet qui sent une racine vive dans cet ensemble de pratiques qui innerve quotidiennement le sens de ce qu'elle fait là, à travailler et exister avec ces autres praticiennes que sont les enfants. La radicalité n'a rien d'un extrémisme : elle est une fidélité sereine et sûre, bien qu'inquiète, à une pertinence transversale à quelque chronologie que ce soit, et pour laquelle héritage et élaboration permanente n'ont rien d'antinomique, quand passé et avenir ne sont que des dimensions où le présent trouve à se diffracter et à prendre sa véritable profondeur — de quoi devenir un paysage.

Car il s'agit bien d'instaurer un paysage, de le réinstaurer à sa juste place, là où tout, dans notre civilisation, concourt à isoler « le petit d'homme » de son écosystème. Un paysage n'est pas un fond sans conséquence, c'est l'émergence depuis ce fond d'un monde partageable et unique à la fois, auquel chaque sujet se sent appartenir sans céder une seule once de sa singularité la plus intime. Cette singularité, indicible, trouve pourtant à s'inscrire dans la myriade de « feuilles d'assertion » que représentent pour l'enfant ce sol, cet air, cette vie complexe hors de laquelle il ne trouverait nulle condition possible d'exister.

Réintégrer dans la logique d'émergence de ce paysage les dimensions si longtemps refoulées de la nature, du *dehors*, c'est démultiplier les possibilités d'échanges et de bouleversement d'une intériorité personnelle qui, pur produit d'une société elle-même emmurée de tout (y compris entre ses propres individus), finit par sentir le renfermé. Faire de l'école un milieu d'échanges, telle est la définition anthropologique la plus exacte, me semble-t-il, qui corresponde à l'humanité comme être de langage.

Dire cela, ce n'est nullement céder à de l'anthropocentrisme, ni à un réductionnisme antinaturaliste. Le langage est en lui-même entièrement concerné par les dimensions qui dépassent l'anthropos, et surtout dépassent ce qui réduit l'anthropos au ratio-conceptuel et au linguistique. Le langage est pleinement, fondamentalement, lié à une dimension thymique, pulsionnelle, affective ; il est entièrement tissé d'imaginaire et d'instinctuel ; enfin, il est cette capacité de tissage et de lien avec tout ce qui peut être coprésent à nous dans la situation actuelle, *en actes*. C'est cette coprésence tout entière qui fait la logique sémiotique de notre existence, intime et collective : si le cœur de notre existence sémiotique est propre à nous, êtres d'interprétation et de désir, en revanche *rien* n'impose une limite extérieure à cette dynamique. Tout au contraire, la logique qui se déploie dans notre travail et notre vie, ici dans une école, sera d'autant plus riche qu'elle tiendra compte de toutes les dimensions de la complexité qui l'environne et, plus encore, la pénètrent et tressent jusqu'à la culture et au langage que créent les praticiennes pour accueillir cette complexité, pour devenir plus fortes face à cette *présence du dehors* qui cabosse « suffisamment, mais pas trop » leur dedans, qui bouleverse leurs « ça-va-de-soi ».

Mais cette logique qui intègre le dehors est également, et avant tout, une logique qui se sait intégrée dans et par ce dehors : nulle classe n'est une île. Le propre de l'éducation en plein air consiste à faire de « sortir dehors » autre chose que l'artifice renfermé et rabougri d'une nature arraisonnée ou d'une urbanité soumise. Parler d'écologie, c'est assumer cette interpénétration entre les différentes modalités de l'être, de la plus « culturelle » à la plus « naturelle », c'est énoncer la *gradualité* ontologique qui ne cherche pas à emmurer notre royaume supposé, mais à lui redonner tout à la fois richesse, limite et joie — force de vie. Voilà ce qui fait de toute praxis éducative une situation « éco-intégrée ». Ce mot, on le doit à Edgar Morin, qui a sans doute le mieux exprimé ce fait que toute « machine anthropo-sociale » est complexe : à la fois porteuse d'auto-création et d'auto-organisation, pleine aussi de forces centrifuges et anarchiques qui défigent les risques d'entropie, cette machine est elle-même éco-intégrée, c'est-à-dire vitalement branchée sur son environnement psychique, social, naturel — « physique » au sens des Grecs anciens, dont nous sommes les filles. Pour Morin, le modèle archaïque d'une telle machine, à l'échelle de l'univers, c'est le soleil.

Le prix de cette complexité reconnue, assumée et fertilisée, est la fragilité des étoiles, des praxis, des classes. La fragilité n'est pas une faiblesse : elle est le chemin de, et vers, toute poiesis ; cette fragilité est signe de vie, signe de source. Cette fragilité nécessite un véritable *souci* pour préserver les conditions d'une libre et puissante existence.

C'est un impératif tant politique, qu'éthique, qu'écologique.

C'est pour cela que je ne peux penser à l'éducation en plein air sans penser au programme des « trois écologies » de Félix Guattari.

L'écologie la plus évidente, c'est celle qui relie l'école au monde du vivant, et c'est ce qui, de loin, se voit le plus — attention, c'est aussi ce à quoi on peut donc d'autant mieux réduire l'éducation en plein air. Mais cette écologie n'est rien sans une écologie sociale, c'est-à-dire le travail qui, non pas « désaliénerait » totalement le groupe (ce serait, à proprement parler, un idéal délirant), mais dialectise la qualité de ces différentes aliénations pour y laisser naître une subjectivité véritablement maîtresse de son aventure destinale — c'est cela que je nomme, après d'autres, comme Francis Imbert, une « praxis pédagogique ». Et c'est l'une de mes questions, Valérie : à quelles conditions votre mouvement éducatif peut-il être considéré comme une telle praxis, plutôt qu'une « conception du vrai et du bonheur » imposée à ses praticiennes, enfants comme adultes, sans qu'elles aient voix dissonantes au chapitre d'une véritable démocratie directe ? Et enfin, il en va d'une troisième écologie, la plus massivement refoulée : l'écologie psychique, celle qui préserve l'irréductible singularité du désir de chaque sujet, son irréfragable liberté existentielle. C'est là désigner la poiesis singulière, dont aucune surdétermination sociale, ou bio-neuro-physique, ou encore éco-environnementale, n'épuisera jamais ni la nécessité, ni le sens.

Cette ultime écologie, que je tiens comme la plus écrasée par la majorité des projets éducatifs ou pédagogiques (et que leur idéologie soit « progressiste » ou « émancipatrice », n'y change strictement rien), eh bien je pense que votre écologique *disposition au dehors* peut en être la plus fertile des alliées. Être dans l'immédiate plongée des dimensions vivantes de l'air jamais le même, du sonore qui nous plonge dans l'infini bruissement du peuple des feuilles, de l'olfactif qui bouleverse et assigne, du vent qui saoule, du froid qui rend les doigts gourds et somme l'intelligence de marcher vite, du soleil qui caressera toujours comme la main dans le dos d'un bébé : être parmi tout cela, être cela, c'est bouleverser radicalement l'écologie intérieure de notre vie affective et psychique. C'est retrouver ce point décisif où langage, penser et corps sont le même, différentes surfaces où se diffracte la présence d'un être parmi d'autres êtres, d'autres dimensions qui le traversent et tressent ses nervures les plus irréductibles à quelque positivisme que ce soit.

Et cela, avec l'évidence et la simplicité d'une décision quotidienne tenue avec le courage des praxis, malgré toutes les intempéries, dont celles du temps qu'il fait sont loin d'être aussi acides et décourageantes que celles des temps sous lesquels nos sociétés sur-humaines, fonctionnant par-dessus toute humanité, par-delà toute naturalité, nous forcent à survivre.

Voilà, chère Valérie, ce qu'un de vos premiers lecteurs, et qui continuera à vous lire, pouvait dire en écho, et en remerciement, à vos propres mots, auxquels je laisse à présent toute la place qu'ils méritent.

Pierre Johan Laffitte
De Ménilmontant, ce mardi 20 octobre 2020.

LA PÉDAGOGIE COOPÉRATIVE À L'UNIVERSITÉ

Olivier FRANCOMME
HDR en Sciences de l'éducation, Université de Picardie-Jules Verne, INSPE Beauvais
Laboratoire Experice, Université de Paris 8 Vincennes-Saint-Denis
Pierre Johan LAFFITTE
Maître de conférences HDR en Sciences du langage
Laboratoire Experice
Université de Paris 8 Vincennes-Saint-Denis

1. Un petit peu d'histoire

La pédagogie Freinet à l'Université c'est une histoire ancienne, avec beaucoup d'expériences menées dans des moments et des lieux singuliers. Même si Freinet a toujours entretenu des liens avec les milieux universitaires et les intellectuels, il gardait une certaine distance liée à une méfiance de l'académisme des universitaires, et d'un double risque : celui de la récupération, et celui de la déformation.

Une première grande aventure de la forme pédagogique coopérative des militants de l'École Moderne a été menée dans les années 70 par diverses personnalités du mouvement Freinet, dont le responsable était M. Launay. Il s'agissait du Centre de Recherches et d'Échanges Universitaires Techniques Freinet (appelé le CREU).

Le CREU s'inscrit dans le prolongement de la revue *Technique de vie*, lancée en 1959 par C. Freinet, qui voulait être un pont entre deux mondes : celui des instituteurs et celui de la recherche.
Bien qu'il ne soit pas mentionné explicitement dans les revues, il y avait un comité de rédaction du CREU dont M. Launay était le responsable ; y participaient les auteurs, et des membres permanents, dont le comité directeur de l'ICEM – CEL qui coordonnait la publication. Le CREU avait une structure fédérative de groupes de recherche locaux.

Dans cette revue ont été publiées un certain nombre d'expériences internationales, de pratiques coopératives à l'université. Les pratiques décrites dans cette revue relèvent du prolongement des pratiques coopératives de l'école, du secondaire, vers l'université.

Une autre aventure notoire, plus académique, a été celle du Groupe de Formation et de Recherches (GFR) de J. Le Gal, (Le Gal, 2007) ; il s'agissait alors d'inventer une « formation à la recherche » pour les praticiens.

Entretien avec J. Le Gal :
En 1979, après la soutenance de ma thèse de 3e cycle à Caen, Jean Vial m'encourage à poursuivre vers une thèse de doctorat d'État, bien que je continue à demeurer instit (…). En 1979, je crée le GAFRA[357], en liaison avec l'Université de Tours où Georges Lerbet a été nommé. Le GAFRA réunit des instits Freinet de Nantes et Paris et des soignants de la psychanalyse institutionnelle. En 1981, avec le GAFRA, nous organisons une session de l'UCI à Nantes. « De l'Éducation coopérative aux coopératives d'éducation ». C'est une rencontre entre des praticiens de la coopération à l'école et des formateurs et étudiants du champ de l'économie coopérative. Puis en 1983, je participe à l'organisation avec Desroche et Lerbet et l'UCI, à un colloque international sur la recherche action à Dijon. Le GAFRA après trois années de fonctionnement,

[357]GAFRA : Groupe auto-géré de formation et de recherche-action

stoppe ses activités, les participants ayant soutenu leur mémoire ou abandonné car mener recherche et pratique sur le terrain demande beaucoup d'engagement en temps.

Peu à peu, quelques enseignants Freinet s'inscrivent en thèse de doctorat, et commencent à constituer un vivier de Chercheurs, issus de la pédagogie Freinet, et en plus grand nombre, de la pédagogie institutionnelle. Mais ce qui va accélérer le processus, c'est la réforme de la formation des enseignants, et sa mastérisation. Peu à peu, la formation va évoluer, avec plusieurs effets :

– Le **premier effet** est celui d'un meilleur niveau universitaire des futurs enseignants (parcours qualifiant en Bac + 5, grade de Master). Les futurs enseignants accèdent au grade d'ingénieur, avec toutes les prérogatives liées à cet exercice : expertise, outillage, communication (vulgarisation).

– **Le second effet** est l'éloignement, voire la césure, entre la formation et le terrain : il y a une véritable confrontation entre le discours officiel, et la recherche scientifique. Toutefois, la classe demeure un terrain de recherche et d'oonovation pour les sciences de l'éducation et pour la formation des maîtres.

– Le **troisième effet** est la prise en compte de nouvelles compétences pour les futurs enseignants, dont la recherche, inscrite dans les enseignements, qui devient de fait un élément clé, et je dirais « structurant », de la professionnalisation enseignante. En effet, la recherche articule le laboratoire (donc la classe, lieu de recherche), et la réflexion autour de la formation et de l'enseignement (par exemple autour des processus d'apprentissage).

2. Quelques expériences actuelles d'enseignements en pédagogie Freinet

Les pratiques coopératives, institutionnelles, vont peu à peu pouvoir se déployer sous différentes formes : à l'intérieur de certains enseignements, dans les séminaires de recherche et d'une manière plus accomplie et structurelle, par la création d'un Master, organisé autour de la pédagogie institutionnelle (Master MEEF – EBI[358] à l'Université de Perpignan – centre de Béziers).

2.1 Former à la pédagogie coopérative par la recherche

Olivier FRANCOMME

Dans cette partie, nous parlerons du séminaire de recherche du Master MEEF (national et international) à l'Université de Picardie Jules Verne à Beauvais. La particularité du séminaire de recherche dans la formation des enseignants, c'est qu'il se déroule sur deux ans. Toutefois, un certain nombre d'étudiants arrive uniquement en seconde année pour diverses raisons : changement d'université, suppression de certains séminaires (départs de collègues), ou même changement de problématique de la part des étudiants. Sinon, en tout, nous nous verrons six fois par an, ce qui laisse du temps pour que s'opère la réflexion, la maturation d'un projet professionnel fondé sur des pratiques de recherche.

Le séminaire de recherche ouvre une perspective importante dans la vie d'un enseignant, celle de devenir auteur (Francomme, Laffite, 2018). Le mémoire du Master est aussi la seule trace qui restera de leur parcours académique. Ils pourront toujours revendiquer leur écrit, et qui plus est, il leur permettra éventuellement de leur ouvrir une autre perspective universitaire, celle de s'inscrire en doctorat.

Ce séminaire de recherche fonctionne en grande partie avec l'outillage de la pédagogie institutionnelle, et, durant de nombreuses années, il a fonctionné par la conjonction de deux séminaires différents (avec celui de P. J. Laffitte en « sémiotique du langage »), permettant des passages d'un séminaire à l'autre, des temps de travail communs… et le vécu de confrontation d'épistémologies différentes (notamment celle des sciences de l'éducation avec celle des sciences du langage). Là

[358]MEEF-EBI : Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation – Enseignement bilingue immersif

encore, il s'agit de participer à des cercles de réflexion différents, puis de les faire se confronter, à la manière d'un chercheur collectif coopératif.(Francomme, 2019).

Ce séminaire va fonctionner avec des outils collaboratifs et coopératifs, tel le portfolio (Francomme, 2013), dans un espace numérique de travail dont nous négocierons régulièrement les règles de fonctionnement au cours de « conseils ». La forme de ce séminaire a aussi son importance, par l'utilisation de techniques de la pédagogie institutionnelle dans la structure des séances : un « Quoi de neuf ? » en début de séance, le travail en groupe (principalement des binômes) et la coopération (entraide), les bilans de séance. Il est nécessaire de montrer et de vivre la cohérence d'un dispositif : les règles explicites de la coopération s'appliquent aussi à la forme de l'enseignement, la place de la parole (celle qui institue le sujet[359]) devient essentielle. Dans cet enseignement, vont aussi intervenir d'autres personnes, dont des collègues des classes coopératives en poste, pratiquant la correspondance, les échanges… De plus, je proposerai plusieurs sortes de visites : visites d'établissements innovants (pédagogie coopérative, institutionnelle, à Mons-en-Barœul notamment), au minimum en binôme, sinon en groupe. La rencontre est un moment important et privilégié dans la formation des jeunes enseignants. Elle est souvent à l'origine de contacts durables.

Ces séminaires font partie des séminaires transversaux (à l'opposé des séminaires disciplinaires, plus centrés sur une matière : les mathématiques, les sciences, le français…). Les thématiques abordées ont souvent une résonance autobiographique, et tentent de concilier un passé parfois compliqué et une volonté d'apporter sa pierre à l'édifice éducatif en France. Très souvent, il s'agira pour eux de répondre à une problématique actuelle par les techniques, les approches de l'Éducation Nouvelle.

Ce séminaire aura aussi pour vocation de mettre en œuvre une méthodologie en relation avec une pratique « innovante », autorisant à rompre avec la reproduction du système éducatif. Souvent, les étudiants/stagiaires tentent de se rapprocher du groupe départemental de l'École Moderne, mais les temporalités de travail ne sont pas toujours compatibles, et à d'autres moments, ils se rapprochent soit de groupes de travail, soit de collègues/compagnons. Ce qui va être important, c'est qu'ils participent à des réseaux de travail différents : des réseaux pédagogiques, des réseaux professionnels (autour du handicap, de l'inclusion, des arts, de la littérature…), des réseaux scientifiques (correspondance avec un auteur, participation à des groupes de travail…), des échanges personnels… Bien sûr, cela inclura leurs réseaux personnels (autour d'une pratique sportive, culturelle, sociale…).

Les séminaires de recherche vont vite fonctionner comme une classe/ruche où chacun va produire, au contact de l'autre, à travers des discussions de groupe ou d'échanges plus restreint. L'organisation du travail va être scandée par des rendus, des productions, de manière régulière : proposer une bibliographie, une note de lecture, une problématique sous forme de carte heuristique, un plan de mémoire… Des présentations régulières, à la manière des mises au point collectives de textes, vont leur permettre de construire de manière critique leur mémoire.

Nous recevons parfois des témoignages d'anciens étudiants nous encourageant dans notre démarche.

2.2 Un Master en pédagogie coopérative, institutionnelle

Le champ que nous allons à présent décrire ne prétend nullement à la perfection ; nous allons tenter d'en présenter, de façon forcément trop brève, les ambitions, aussi loin seulement qu'elles ont pu se réaliser : précaires, mais lisibles. Il s'agit de la formation à la pédagogie coopérative (institutionnelle et Freinet) et bilingue immersive, des enseignants des Calandretas occitanes. Nous en avons été, et restons, des compagnons ; mais les principaux acteurs et actrices sont nos camarades occitans, envers qui la présentation qui suit se veut une reconnaissante invite à publiciser, par eux-mêmes, leurs quarante années de pédagogie.

[359]La classe de pédagogie coopérative, institutionnelle, est un lieu de parole, d'existence et de travail. Jeanne, Yves, (2008)

Calandretas, les écoles bilingues immersives occitanes

Les Calandretas, réseau associatif des écoles bilingues immersives occitanes, s'étend de Gap à Bordeaux, des Pyrénées au Puy-en-Velay : des fédérations régionales réunies en confédération, rassemblent équipes enseignantes, éducatives et administratives, mais également et avant tout des familles, et d'autres acteurs. Les premières classes naissent à la fin des années 1970, à Pau, puis à Béziers, et vite ailleurs. Aujourd'hui Calandreta accueille 3900 élèves, 250 enseignants et 300 employés dans 65 écoles gratuites, 4 collèges et 1 lycée, tous laïques, à travers 17 départements ; et des milliers d'associatifs, réunis autour d'une Charte adoptée en 1998. Sous contrat avec l'Éducation nationale, ce sont les plus laïques, républicaines et multiculturelles des écoles privées.

En 1995, Calandreta crée à Béziers son propre centre supérieur de formation, Aprene.

Aprene, l'essai d'une formation complète *par* la pédagogie coopérative

Revenons sur cette formation Aprene, telle que mise en place avant le Master. Sa spécificité principale est qu'elle s'opère en trois années, au lieu de deux.

Aprene s'impose un objectif impossible, comme l'est le vrai métier d'éduquer : faire passer les futurs enseignants par l'expérience de la pédagogie institutionnelle, et ces trois ans durant, dont deux années avec une classe en responsabilité à temps plein ; et ensuite, parier en faveur du sujet qui, seul, décidera de persévérer ou non dans sa classe. Une fois passé à travers cette aire et cette ère, chacun retrouve dans sa classe son désir, et celui des enfants. L'organisation de la formation continue est pleinement homogène à une telle entrée dans le métier. L'ensemble forme une expérience de l'institutionnalisation pédagogique qui, pour le coup, est une condition *sine qua non* à l'entrée enseignante en Calandreta. Elle constitue l'une des seules expériences, en France, d'une formation complète non seulement *à* la pédagogie institutionnelle, mais *par* la pédagogie institutionnelle – quels qu'en soient par ailleurs ses manques, que ne manquent pas d'analyser des compagnons pédagogiques hors Calandretas, critiques, mais engagés dans la formation[360].

Cette formation Aprene a ceci de particulier que les stagiaires sont présents quasiment en permanence dans les classes. L'année *Aprene 1* est une année d'essai, et « jette dans le bain » de différentes classes une cohorte d'impétrants qui, parallèlement, fonctionne intégralement en pédagogie coopérative. L'année *Aprene 2* est une année en responsabilité à temps plein dans une classe, à la fin de laquelle une commission valide, ou non, la possibilité pour le stagiaire de se voir définitivement accepté dans Calandreta en tant que *regent(a) adralhat(da)*. Cette validation ouvre la possibilité de passer le concours de professeur des écoles. Après admission, une troisième année de formation, en tant que « professeur des écoles stagiaire », est organisée. Trois années de formation, voilà quelque chose d'unique dans le paysage de la formation française, d'autant plus qu'une place y est enfin laissée à une expérimentation pédagogique véritable, au passage du désir par l'épreuve d'une dure réalité, accompagnée par des moments d'élaboration personnelle et collective réguliers.

Dans ce cadre, René Laffitte lança l'essai d'une mise en œuvre d'une dynamique d'analyse institutionnelle et d'élaboration pédagogique, d'une pratique d'écriture qui soit homogène à l'éthique de l'élaboration monographique des « chamPIgnons » de pédagogie institutionnelle.

Des textes libres à l'université : l'essai d'un Master

Le passage à la mastérisation a fait entrer les formations ISLRF dans le Mastère Éducation et formation-Enseignement bilingue immersif (MEEF – EBI) de l'Université de Perpignan-via Domitia[361].

[360]R. Lopez, au travers de mémoires de recherches et d'une thèse en cours d'écriture, analyse la dynamique pédagogique d'Aprene dans la transmission, et ses limites (Lopez, 2017)

[361]Ce mastère a été codirigé entre l'Institut franco-catalan transfrontalier et l'ISLRF. On remercie ici Joan Becat et Martina Camiade d'avoir fait confiance à cette aventure, où nous avons tous appris

Ce Master, qui s'est poursuivi durant quatre années, a représenté la forme la plus aboutie que nous ayons pu proposer, en termes de formation à la pédagogie coopérative et institutionnelle dans un cadre universitaire « traditionnel ». Il a été mis en œuvre au moment de la réforme de la formation des enseignants, quand le Master est devenu le diplôme professionnel requis. Cela a eu plusieurs effets que nous avons décrits au début de ce chapitre. Dans ce contexte, une telle méthode n'était absolument pas attendue, ni accueillie pour ses spécificités – notre chance fut de rencontrer des collègues catalans qui eurent l'intelligence et l'audace de nous laisser, une fois que nous nous sommes « éprouvés » réciproquement, une aire suffisante de confiance et de marge pour procéder à nos « tâtonnements expérimentaux ». On ne peut qu'être reconnaissants de telles conditions de travail, tout à fait rares.

Cette nouvelle configuration a obligé donc d'une part à restructurer l'architecture de la formation (tronc commun différencié : n'importe quelle licence ; puis, formation universitaire d'enseignant en deux ans) et d'autre part à arrimer la formation au terrain, qui pourrait, en l'état actuel des choses, se voir écartée de la formation des futurs enseignants !

Dans le Mastère MEEF – EBI, la forme à laquelle nous avons eu recours pour le fonctionnement général du travail au sein des unités d'enseignement dont nous avons la charge, s'est inspirée du fonctionnement des groupes de pédagogie institutionnelle :

– des moments spécifiques : quoi de neuf ?, conseils, présentations… ;

– des modalités particulières : coopération, entraide, présentations, mise au point collective, individualisation…

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

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

Ce sont les productions des étudiants/praticiens/chercheurs qui ont montré et montrent encore le bien-fondé de ces choix résolus. Pierre Johan Laffitte a décrit et analysé une partie de ces productions dans de longs articles consultables sur le site d'APRENE.

La première promotion de ce Master a écrit des Mémoires qui, les premiers parmi nous, ont bien dû expliquer de quoi retournait cette pédagogie à nos collègues universitaires, qui ne connaissaient que peu nos classes et nos pratiques. Chacune et chacun a écrit en suivant des problématiques propres, des sujets de réflexion et d'écriture différents. Parmi tout cela, de petites mais efficaces mises au point, qui aident le lecteur à trouver quelques repères dans la découverte de ces univers de classe qui semblent bien étrangers, voire étranges, à plus d'un… (Laffitte, 2014)

Ces mémoires constituent un fonds herméneutique en ce sens où ils témoignent de classes de pédagogie institutionnelle, que chaque auteur interroge avant tout sa classe, ou celle d'autres collègues, et tente de lire ce réel à l'aune de ses propres sensibilités profondes. Parfois, ces points de vue personnels se chevauchent, voire divergent ; mais avant tout, ils se complètent et concourent à mieux cerner la réalité des classes.

Il s'agit aussi d'un véritable travail d'élaboration collective au cours duquel chacun présente son cheminement, singulier et intime. Cela se passe dans un environnement où l'éthique de la coopération peut reprendre tout son sens, ce qui peut faire cruellement défaut dans la formation initiale. En effet,

elle propose plus une ambiance de conformation que de transmission entre pairs, et fait souvent, de la première rencontre des enseignants/stagiaires avec leur métier, une souffrance.

On peut légitimement situer de tels mémoires « des textes libres à l'université » : tel est du moins leur « idéal », ce qui les aide à tenter, de façon prudente, d'être à la hauteur des structures mises en place par Aprene à l'époque de son fonctionnement non universitaire. Écrits à la croisée de l'écriture théorico – pratique des praxis pédagogiques et de l'université, ces mémoires prennent pour repère, comme autre point majeur, le texte libre pédagogique, c'est-à-dire la « *monographie d'écolier* ». (Lhéritier, 2012).

Nombre de mémoires de ce Master, moyennant quelques ajustements, pourraient faire l'objet de publications dans des revues scientifiques, et certains le sont déjà. La plupart des documents sur lesquels nous appuyons nos propos sont les textes singuliers produits durant cette aventure collective : oui, il y a « chercheur collectif coopératif » (Francomme, 2019), et le présent article n'eût jamais vu le jour sans cet écosystème. Souvent, à nos yeux, ces travaux pourraient constituer un véritable projet de thèse de doctorat, ce que leur confère l'évaluation du jury de soutenance dont nous ne représentions qu'une partie (l'autre partie étant des enseignants qui ne sont pas impliqués dans la formation de ce Master). La suite logique de cette structure de travail universitaire pousserait à aller plus loin, et voir émerger une école doctorale « en pédagogie coopérative ». C'est ce qui continue de s'opérer, de se « tâtonner », dans le cadre du laboratoire EXPERICE[362] de Paris 8, auquel Aprene vient d'être adossé.

Qu'est-ce qui nous a poussés à tenter cette aventure d'une écriture qui, dans le cadre de la transmission de ce métier d'enseigner, d'éduquer, resterait proche des classes ? Et qui n'entrerait pas dans le cadre a priori des sciences expérimentales, non pour nier la pertinence de celles-ci, mais tout simplement parce que la pédagogie, et la théorie pédagogique, ne se limitent justement pas à ce qu'en peut penser, et dire, un discours « scientifique » en éducation ? C'est la constatation qu'une même éthique doit pouvoir tracer une transversale fidèle entre chacune des praxis pédagogiques qui se revendique d'une telle pédagogie : de la maternelle à l'université, le même sérieux, le même langage, la même indiscutable écoute de l'irréductible singularité du sujet demeure. Mais justement, comment entendre cette singularité dès lors qu'il s'agit d'enseignants qui, éprouvant ce que c'est que la vie de la classe, élaborent, analysent, transmettent ce savoir qui est critique permanente, analysent sans répit, mais non sans respect, ni parité, au sein des groupes de travail d'enseignants ? Cette question est celle de la transmission d'une pédagogie coopérative, d'une *praxis pédagogique* et non d'une recette générale (Imbert, 1985). Nous voudrions donc ici revenir sur les choix profonds qui ont conduit à l'ensemble de ce dispositif que nous venons de décrire.

Un double cheminement, linguistique et pédagogique

Avant tout, ce sur quoi nous voudrions insister ici, c'est sur ce qu'a de spécifique la « greffe » entre pédagogies coopératives et la pédagogie linguistique.

La visée de Calandreta est de transmettre la langue et la culture occitanes. Pour cela, elles pratiquent le bilinguisme immersif (plus fortement reconnu à l'étranger, au Canada par exemple) : l'occitan est la langue de communication dans l'école, pour une exposition à la langue aussi longue que possible[363]. Pourtant, et même si cela semblera surprenant de prime abord, le fondement conceptuel de Calandreta n'est pas tant l'abord sociolinguistique de son identité diglossique fortement minorée (et c'est un

[362]EXPERICE : Centre de recherche interuniversitaire expérience ressources culturelles éducation.

[363]De fait, la situation sociale est évidemment peu propice au contact des élèves avec cette langue : une telle « immersion » est donc une réduction relative de l'inégalité entre la massive domination du français et l'existence hyper-minorisée de l'occitan – et c'est ainsi que le français est autant étudié à Calandreta que l'occitan, mais que, pour rétablir un mélange suffisamment équilibré dans le vécu et la conscience langagiers des élèves, les maternelles offrent un permanent bain de langue occitane, tandis que les « palanques » structurant l'étude comparée entre français et occitan n'apparaissent qu'à partir du CP. Par-delà, sont mises à un même degré d'importance les structures *des* langues, support d'un travail multiculturel et de réflexion interlinguistique, au point que l'on peut parler d'une pédagogie d'ouverture au multilinguisme (Ferré, 2012).

euphémisme), que l'abord psycholinguistique des enjeux du multilinguisme (Petit, 2001). L'occitan est une langue à la position très minoritaire, à l'existence précaire, mais en laquelle on peut pourtant repérer et amplifier la vie. Comment ? L'occitan ne bénéficiant en rien du capital symbolique d'une langue dominante, aux yeux ni de la société ni des familles (Fraisse-Pla, 2012), il est condamné à lier son bien-fondé à la libre adhésion de ses sujets, enfants ou adultes, à son usage. Il n'a d'autre voie que de devenir la source, l'outil et l'étayage pour déployer la puissance de parler, créer, agir, grandir. L'effort des Calandretas ne pouvant s'appuyer sur la domination quantitative de l'usage de l'occitan pour en fonder l'apprentissage, celui-ci reposera donc sur la puissance poïétique, émancipatrice de sa pratique. À cette condition seulement, l'occitan peut connaître, certes pas le sort glorieux d'une suprématie sociale, pas même dans le royaume étriqué d'une « école communautaire » protégée derrière ses « murs blancs » chers à Alain, mais le sort fragile de toute existence véritable, dont la valeur n'est pas exclusivement décidée de l'extérieur par une hiérarchie ou une doxa, mais par la libre aliénation à la loi du milieu et de son langage, de la part de sujets désirants qui ne se limitent pas à n'en être que les agents anonymes.

Le postulat ainsi revendiqué est que l'exposition, aussi précoce que possible, à une situation immersive, constitue un facteur intellectuel et psychoaffectif profitant à l'ensemble des apprentissages. C'est sur ce point, des apprentissages, que se branche l'autre grande orientation pédagogique de Calandreta : la pédagogie coopérative et les méthodes naturelles d'apprentissage. En effet, les Calandretas tiennent compte de la pédagogie institutionnelle et donc, *a fortiori*, des techniques et de la pédagogie Freinet. C'est à la rencontre avec René Laffitte, via Jaumeta Arribaud et le groupe ICEM-pédagogie Freinet de l'Hérault, que Calandreta doit d'avoir définitivement opté pour ce compagnonnage. La pédagogie coopérative était déjà présente de par les liens existants entre des enseignants de Calandretas et les groupes ICEM ; depuis, elle s'est renforcée avec la participation, et parfois l'initiative, des enseignants occitans dans les ChamPIgnons, groupes locaux de pédagogie institutionnelle.

Loin s'en faut que toutes les classes soient à un même niveau de développement de ces pédagogies. À Calandreta comme ailleurs, il est impossible de « généraliser » une pédagogie du désir, pour la simple raison que le désir ne s'impose pas. Il n'est pas question d'affirmer que toutes les classes Calandretas soient des classes coopératives au sens plein, et encore moins des classes institutionnelles. R. Laffitte a toujours insisté sur ce point : statutairement, les Calandretas « tiennent compte » de la pédagogie institutionnelle. En bref, le travail de la spécificité occitane, dans le cadre des enseignements bilingues immersifs, consiste dans le fait que le seul versant linguistique est intégré dans un milieu où la dimension plus généralement langagière (ou sémiotique), « par où une pédagogie tient compte du désir du sujet », s'articule sur une psycholinguistique de l'immersion.

De la classe à la formation, une même éthique

De ce double cheminement pédagogique, immersif et coopératif, ressort l'image d'une classe au sujet de laquelle Félix Guattari parlerait d'un groupe-sujet, par opposition à un groupe assujetti ; depuis Marx, cela s'appelle une *praxis* : situation microsociale à la logique singulière, qui n'a rien à voir avec ce que serait la même situation réduite à n'être qu'un cas particulier de lois macrosociales.

Dans le dispositif Calandreta, son système de transmission joue un rôle cardinal, et surtout Aprene, le centre supérieur occitan de formation enseignante initiale et continue. Les classes et la formation enseignante des Calandretas visent la mise en place d'une praxis pédagogique et linguistique, dans laquelle la formation se structure à partir des classes, qu'elle participe à refonder en permanence. Un même *ethos* les traverse, faisceau de traits qui singularise l'éthique d'un groupe, innerve les actes, échanges et productions de ses membres, mais surtout informe son organisation symbolique et constitue la substance de son langage. Sans faire ici la généalogie critique de cet ethos, évoquons-en quelques caractéristiques.

Branchée sur un environnement social, économique et politique (mais également sur le champ du désir et du fantasme : c'est l'apport majeur de la psychothérapie et de la pédagogie institutionnelles), la praxis est une situation où, selon une organisation coopérative, les sujets (enfants comme adultes) sont maîtres des moyens de la production intellectuelle et matérielle, mais aussi de l'analyse institutionnelle permanente de leur propre milieu. Il s'agit donc d'une réalité dont les lois sont en permanence « perlaborées », pour reprendre un terme freudien. Ainsi, la question immédiate du

linguiste : « Quelle variété d'occitan caractérise l'aire des Calandretas ? », devient pour le pédagogue : « Comment cet enjeu fondamental à plusieurs égards (normativité, établissement de standards d'une langue d'enseignement et de transmission) est-il, non pas établi du dehors, mais pris en charge par les praticiens eux-mêmes ? » Les conditions d'une telle prise en charge théorique et pratique, inséparable d'une auto-analyse permanente par les praticiens, définissent la praxis.

Cette praxis désigne non pas un milieu utopique coupé de la réalité ambiante, mais un *régime de fonctionnement* singulier de ce milieu. On y observe une pragmatique qui n'obéit pas seulement, ni prioritairement, aux lois de distribution macrosociale des langues. Cette langue, qui ne relève pas de l'épistémologie macrosociale, convenons donc qu'elle fonctionne *à régime praxique*, tant en pratique qu'en théorie : en elle, embraye quelque chose d'autre que la seule socio – logique. Les phénomènes langagiers sont travaillés par la logique de la classe, par la dynamique singulière du groupe, groupe dans lequel on tient compte de la réalité sociale, mais également psychologique, et pas seulement dans une optique neurocognitive ou socioconstructiviste, mais dans la dimension métapsychologique (c'est-à-dire de l'inconscient freudien). Ces dimensions sont dialectisées par une organisation coopérative du travail, embrayant sur des techniques essentiellement élaborées par la pédagogie Freinet : texte libre, journal, correspondance, travail individuel, etc. (Pradal, Dedieu, Albert, 2012, Joulié, 2013) : ce que Freinet et Oury appellent le « matérialisme scolaire ». La réflexion linguistique dans la praxis des Calandretas a grandement bénéficié de leur rencontre avec la pédagogie et la psychothérapie institutionnelles, qui depuis soixante ans déjà, opèrent et théorisent un tel changement de régime.

Sur le plan pratique, ce régime de fonctionnement de la langue dépasse la didactique visant l'acquisition de compétences linguistiques : la langue devient la présence utile d'une institution étayant le déploiement de notre rapport au monde, aux êtres et donc à nous-mêmes. Nous voici dans le lieu et l'espace propres à la praxis. Ici, on n'évolue plus seulement dans le champ de la langue, mais dans le champ anthropologique du langage, de la loi symbolique ; or faire de la classe coopérative et de la formation de ses maîtres un tel milieu de langage, c'est la visée de la pédagogie institutionnelle. Ce projet a pour condition et limite d'impliquer la coprésence de sujets désirants : son échelle est donc forcément restreinte, non généralisable.

La force qu'en retire cette pédagogie est de ne plus être fondée sur la crainte (refoulée ou rationalisée) du fait que pour ses praticiens, enfants comme adultes, le rapport à son objet n'aille pas de soi. Au contraire, « institutionnaliser l'occitan », c'est articuler cette angoisse fondamentale, et questionner le bien-fondé de s'aliéner à l'usage de l'occitan, seule voie possible pour le refonder sans cesse à travers la vie des classes, selon le critère de sa pertinence. Comme toute autre institution, on en interroge pratiquement le sens. Tout sujet a le droit de dire : *Je ne vois pas le sens de ce que je fais là à apprendre l'occitan,* et surtout, celui de ne pas se satisfaire des réponses attendues : *Parce que c'est bien, Parce que c'est important,* etc. : telle quelle, pure idéologie. Moyennant quoi, ces réponses attendues étant soudain frappées de silence, un vide apparaît, où les outils, questionnés dans leur utilité pour la vie du travail quotidien coopératif, peuvent faire sens par la confiance qu'ils inspirent. Et comme tout autre recours utile à l'organisation de la vie du groupe (compter, lire, écrire, diriger une équipe), cet occitan peut prendre un statut autre qu'un « objet d'apprentissage » …

Il faut dire que l'occitan se prête à cela : entretenant de par son histoire un rapport vite minorisé avec les processus normatifs, la langue connaît aujourd'hui un équilibre particulièrement précaire, entre ouverture interne à une forte variété dialectale et ouverture externe à d'autres langues (au premier chef les langues romanes). Là où d'autres seraient tentés de refouler leur point de fragilité, les Calandretas mettent l'accent sur cette ouverture. Certes, la force intégratrice de tout système linguistique peut encourager un figement normatif, voire un repli identitaire, surtout dans le cas d'une position minoritaire, mais ce destin n'est pas une fatalité. Une langue vive défige en permanence le jeu d'intégration des différentes dimensions morphologiques, syntaxiques, sémantiques par le système réglé de ses usages. Didactiquement, cette qualité est travaillée au sein des relations inter-dialectales et avec d'autres aires linguistiques, en particulier grâce au programme « Familhas de lengas », sans oublier les échanges entre classes, la correspondance… (Ferré, 2012, Thueil et Vergnes 2020).

Que venons-nous de décrire ? Un parangon, une expérience parfaite, un idéal-type à généraliser ? Tout au contraire : un chantier permanent, ouvert, précaire ô combien ; mais qui insiste depuis quarante ans. Une éthique et une pédagogie s'y dessinent, intempestivement. Il y a tout de même de quoi aller y regarder de près. C'est ce à quoi nous invitons les artisans pédagogiques, et les autres…

En guise de « coda », d'écho autant que de preuve que « une institution toute seule », ça ne tient pas, voici deux petits textes libres témoignant d'une pratique née dans une filiation directe à l'expérience d'Aprene : celle que Pierre Johan Laffitte a « transposée » dans son enseignement à l'Université de Paris 8 Vincennes-Saint-Denis. Transposé quoi ? La proposition d'un désir initial à tout groupe de collègues étudiants et chercheurs : travailler en classe coopérative.

De cela témoignent les deux témoignages ci-dessous, qu'il s'agit de lire comme de simples « textes libres à l'université ».

Libre circulation de parole entre étudiants et universitaires : Au-delà des clichés

Clothilde Jouzeau Kraeutler

Il m'a été donné de participer à plusieurs coopératives d'écriture, animées par Pierre Johan Laffitte à Paris VIII. Le dispositif de ces séminaires ressemble à celui que l'on met en place en élémentaire.

Le cercle des participants est virtuel, néanmoins, les caméras nous permettent de nous voir, ainsi, nous sommes tous « au même niveau ». Le « Quoi de neuf ? » qui introduit chaque séminaire permet de se présenter à ceux qui assistent ou sont invités à intervenir. C'est aussi l'occasion de parler de soi, de ses tâtonnements, de ses travaux, de ce que l'on a mis en place, ou de ce à quoi on a pu penser. Chacun son tour, dans une parité d'estime qui outrepasse les titres, nous nous présentons. Pierre Johan, distribue la parole, invite à s'exprimer ceux qui ne lèvent pas la main, puis, il rappelle le thème de la rencontre. Les thématiques sont décidées collectivement, à la fin de chaque visioconférence, ou lors d'échanges de mails. Il s'agit d'apporter des éléments propices à nourrir une problématique qui a émergée. Pour cela, Pierre Johan convie, en fonction des thématiques choisies, des personnes qualifiées qui apportent leur éclairage et échangent avec les participants.

Le rôle de l'organisateur s'apparente à celui du maitre qui reprend les différentes propositions, reformule en termes clairs, accessibles à tous, mais experts. Il complète les propos, donne références bibliographiques et liens, mais aussi encourage les prises de paroles individuelles. Il interpelle celui ou celle dont il suppose qu'il sera plus qualifié pour échanger, parce qu'il ou elle est dans sa zone proximale d'intérêt, parce que le sujet traité ou le point abordé recoupe le champ de ses recherches et de ses questionnements. Il encourage avec bienveillance, loin de la posture magistrale universitaire souvent observée.

Les séances enregistrées sont disponibles. Elles se terminent par un bilan météo, autoévaluation de la qualité et de la richesse des échanges, qui viennent d'avoir lieu.

Les présentations évoluent au fur et à mesure que les recherches nourrissent celui ou celle qui les fait, c'est aussi pour les participants l'occasion de mieux cerner les investigations des autres. C'est dans cet esprit d'ailleurs, que l'animateur invite les participants à échanger entre eux, en dehors des séminaires. Il favorise ainsi le travail en petits groupes par centre d'intérêt. Chacun apporte à l'autre sa richesse, sa spécificité, mais aussi ses faiblesses. La coopération passe par *la mise en commun de nos incomplétudes*, comme le rappelle Pierre Johan ; « le principe de compagnonnage » est une « force » créatrice de « richesses » individuelles et collectives.

Coopérative d'écriture et arrêt d'autobus
Un bien hasardeux essai qui a trouvé réponse

Pierre Johan Laffitte

Clothilde m'a fait l'honneur de témoigner de son arrivée dans un groupe que, intuitivement, nous avons appelé « une coopérative d'écriture ». Sous ce terme générique, un « idéal », né des classes coopératives ; surtout, un point de repère, plus ou moins imaginaire, mais porteur de véritables outillages et de dispositifs efficaces, dans la grouillure du réel de deux années de crise sanitaire, qui s'avèrent être le laboratoire d'une destruction certaine d'une certaine idée de l'enseignement et de la recherche comme service public universel et inconditionnel.

Depuis mon statut d'enseignant, de sachant, quel est mon pouvoir réel de mettre en œuvre la fonction d'accueil, éthique de toute coopération ? Il est nul. C'est au groupe entier, au milieu que nous arrivons à instaurer, de fonder une confiance possible. C'est avec la classe entière (moi inclus) que je dois, non pas déléguer, mais *partager* « mon » pouvoir, absolument (donc jusque dans l'étape de la validation finale). Alors seulement, de la puissance véritable peut se partager sérieusement, indissociable de la responsabilité et de la liberté, sans lesquelles nulle humanité ne tiendrait — Aïda Vasquez et Fernand Oury font de ce trio liberté/pouvoir/responsabilité le fondement de l'institution majeure des ceintures de comportement.

Pour cela, pas le choix, deux conditions sine qua non : tout le pouvoir au conseil et toute la liberté au sujet comme au groupe. Pour cela, mettre en œuvre une « machine » à libérer la parole, et à la faire embrayer sur une efficacité réelle sur nos conditions de travail et de pensée : bref, instaurer des lieux de parole ritualisés, « institutionnalisés », qui soutiennent, dans leur retour ordinaire, même les plus inhibés — et dieu sait que la doxa scolastique de l'université fomente des régressions sévères en la matière !

Vers quoi me tourner ? Vers ma culture d'ancien élève de classe coopérative, et de compagnon de route des chamPIgnons de pédagogie institutionnelle.

Chaque rencontre est donc engagée par un Quoi de neuf, puis par un conseil où le groupe décide de la nature et de la forme de notre travail, informe et demande, critique (ou s'excuse), remercie ou félicite. Les métiers, les responsabilités et le pouvoir se partagent. La loi de la confidentialité est stricte. Pas d'enregistrement.

Ensuite vient le moment du travail autour des thèmes décidés : l'équivalent d'un « Et moi dans ma classe », d'un chantier d'élaboration monographique, d'un partage de nos angoisses véritables, de nos tâtonnements nécessitant un outillage. Le tout avec *la* règle fondatrice : « On ne se moque pas », dont la traduction universitaire est : pas de statut de sachant, pas de surplomb statutaire ou supposé-savoir ; et « on ne s'en laisse pas passer une ». Interdit de juger, et de reformater jusqu'aux plus « révolutionnaires » des thèses, en se laissant rattraper par la doxa et les œillères du « scolastique » — ah ! la sacro-sainte méthodologie, ah ! la problématique-et-les-hypothèses-et-les-indicateurs… Ah ! les mesurons-l'inconscient-et-évaluons-ce-que-vaut-un-sourire…

Ces moments sont des épreuves, c'est-à-dire éprouvants, mais surtout des séances cabossées et imparfaites où est éprouvée la confiance dans la pertinence et l'éthique de notre travail, bref le sens de revenir à ces séances auxquelles *rien*, aucun profit imaginaire ou social, n'impose de participer. Et en fin de course, après de tels cabossages, un nécessaire moment de « bilan-météo » (ou « savati-savatipa ? »), afin que personne ne reparte avec quelque chose sur l'estomac, quelque chose d'un regret, d'une souffrance, ou d'un bonheur, sans avoir su qu'il y a toujours possibilité de partager cela avec les autres, d'être entendu : là où le Quoi de neuf accueille le sujet et toute son existence dans l'aire du groupe, le bilan-météo permet de refermer de façon tout aussi feutrée l'aire du travail, et de rouvrir l'aire de l'existence, et du cheminement intime, personnel, sacré.

Cette seconde partie est enregistrée, et si personne ne s'y oppose, elle est déposée sur mon site (faute de mieux), où elle est visionnable par les personnes qui ont manqué la séance, ou par d'autres, aussi, qui sait.

« Ne rien dire que nous n'ayons fait », disent les copines de pédagogie institutionnelle. Les enregistrements de ces séances sont accessibles, de même que nos recueils de textes libres, nos albums à nous, faute de pouvoir faire un journal digne de ce nom — cela, j'ai réussi à le voir naître, mais ailleurs, un ailleurs relié, dans le même monde : dans le Diplôme universitaire de « Psychothérapie institutionnelle et psychologie de secteur » que mon ami Frank Drogoul a créé à Paris 7, et où nous tâtonnons dans cette vieille évidence toujours assenée par Jean Oury : « la pédagogie et la psychothérapie institutionnelle, c'est la même chose. » Fonction d'accueil, thérapeutique, pédagogique : le même…

« Coopérative d'écriture » : une institution, une proposition pour parler et affronter un problème, une souffrance, un désir de ne pas rétrécir l'existence. L'écriture est la raison principale qui fait qu'on a à se parler. Mais au fond, l'une des fonctions importantes, c'est tout simplement de chercher à être là, à tenir bon, pour le sujet — autrui ou soi-même. C'est pourquoi l'ensemble de ces séances, j'ai proposé de les appeler « des arrêts d'autobus ». Le mot est piqué à l'une des nombreuses images géniales qu'on doit à Francesc Tosquelles : L'institution, c'est comme un autobus, il passe toujours au même endroit à la même heure, qu'il neige ou qu'il vente, qu'il y ait quelqu'un ou qu'il n'y ait personne ; comme ça, la fois où quelqu'un veut le prendre, il sait qu'il peut compter dessus. L'institution, fonction de *veillance* (rien à voir avec la « bienveillance » qu'on nous rabâche un peu trop, et dont le sens finit par se gâter comme une tisane trop diluée) : ensuite, « pour ce qui le concerne, le sujet n'a qu'à s'adresser à lui-même ».

Quels idéaux identificatoires à une telle proposition institutionnalisante, qui a porté ses fruits pour nombre d'entre nous (dont moi), c'est-à-dire ne pas trop désespérer alors que nous sortons toutes passablement esquintées d'une telle période ? Les groupes d'élaboration monographique d'Oury et Vasquez, bien sûr, les groupes coopératifs d'enseignants Freinet, les chamPIgnons, et cette expérience à Aprene, peut-être imparfaite, mais irréductible, et si chère pour moi, de ne rien céder de l'éthique et du matérialisme de la coopération, de la maternelle à la transmission pédagogique.

Enfin, un petit pas de côté. Je suis touché que Clothilde ait eu l'amitié et le compagnonnage de partager son vécu de nos moments. Je sais sa gentillesse. Mais surtout je sais la disparité imaginaire avec laquelle nous investissons une réalité qui est à la fois commune et à jamais hétérogène. En ce qui me concerne, non, je ne me vis à aucun moment comme elle me décrit, ce « bon maître sachant reformuler adéquatement et vertueusement les tâtonnements des apprenants sur le chemin du savoir ». Ça aurait même tendance à me faire sacrément rigoler… Je me vis plutôt comme *un sujet parmi d'autres*, baignant dans une aire d'échanges réciproques. Je me nourris d'autres praxis que la mienne, en un point de rencontre où, toujours inattendues, émergent l'émotion et la passion d'écouter, répondre — redire, oui, mais jamais pareil, et en n'engageant que nos propres interprétations, précaires. Nous n'étoffons pas la réalité concrète que nous partageons du même monde fantasmatique : c'est ce qui fait que nous tissons une constellation d'images jamais parfaitement raccordées, un habit d'arlequin rapiécé et singulier.

De quoi sauver le sens souvent trop asphyxié de ce qu'on fait là…

Bibliographie

Albert, P. (2012), *Les Tice et le web2 au collège Calandreta Leon Còrdas*, mémoire de mastère, Université de Perpignan-Via Domitia-ISLRF.

Calandreta, Aprene (coll.) (2011). *Calandretas, 30 ans de creacions pedagogicas*, Montpellier, La Poesia.

Dedieu, M. (2012), *Dins una classa de Calandreta al cicle dos. Un apròchi didactic e pedagogic a l'entorn de la creacion d'albums, del texte liure e de la correspondéncia*, mémoires de mastère, Université de Perpignan-Via Domitia-ISLRF.

Ferré X. (2012), *"Familhas de lengas''. L'occitan, étayage institutionnel de l'éveil au multilinguisme*, mémoire de mastère, Université de Perpignan-Via Domitia-ISLRF. (www.aprene.org)

Francomme O., Laffitte P. (2018) « Écriture, écritures… Les adultes aussi apprennent à écrire ! » in *Le Nouvel Educateur* Écrire et lire… lire et écrire : urgence ! (décembre 2018) p. 44

Francomme O. (2013), Un outil différent, une autre formation, *CRAP les Cahiers Pédagogiques*, n°505, avril-mai, pp 49-50.

Francomme O. (2015), *Recherche et formation en pédagogie Freinet*, in La pédagogie Freinet. Concepts, valeurs, pratiques de classe, éditions Chronique sociale, Lyon, octobre 2015, Chapitre 11, pp 163-170.

Francomme Olivier, (2019), Les Chercheurs Collectifs Coopératifs et l'École Moderne : perspectives*, éditions L'Harmattan, collection Cognition et formation, Paris*, 233p.

Jeanne Y., (2008), Fernand Oury et la pédagogie institutionnelle. *Reliance*, 28 (2), 113-117.

Joulié, F. (2012) *La creacion d'un espech d'aprendissatge de l'istòria dins l'encastre d'una didactica de l'istòria a Calandreta* (2013), mémoires de mastère, Université de Perpignan-Via Domitia-ISLRF.

Laffitte R, (1999), *Mémento de pédagogie institutionnelle. Faire de la classe un milieu éducatif*. Vigneux : Matrice.

Le Gal Jean, (2007), *Le maître qui apprenait aux enfants à grandir, un parcours en pédagogie Freinet vers l'autogestion*. Ed Libertaire et ICEM

Lhéritier, C. (2012) *La monografia d'escolan : un lengatge per la pedagogia institucionala ?*, mémoire de mastère, UPVD-ISLRF. (www.aprene.org)

Lopez, Richard. (2017), *Dévolution de la notion d'institution dans la formation des* régents *Calandreta*, mémoire de mastère, Montpellier, Université Paul Valéry

Pradal, I. (2012), *La correspondéncia escolara : d'une tecnica Freinet a una institucion de classa*, mémoires de mastère, Université de Perpignan-Via Domitia-ISLRF.

Tuheil, Ch., Vergnes, I., « L'occitan, appui au plurilinguisme. Vie quotidienne des langues et de leurs sujets à l'école Calandreta de Pau », *in L'Année de la recherche en sciences de l'éducation*, 2020.

Sitographie

Laffitte P. J. (2014) *Des textes libres à l'université ? Introduction au recueil des résumés de mémoires Aprene, Mastère Meef-EBI*, consultable sur
2012-
2014. Aprene. Des textes libres a luniversite. Recueil des resumes de memoires version-01-2020.pdf.

Calandreta : www.calandreta.org

Aprene : www.aprene.org regroupe en particulier l'ensemble des mémoires de mastère et autres articles qui constituent la base d'analyse principale de nos propos : Master UPVD – Aprene

– Institut Supérieur des Langues de la République française : www.islrf.org