

# LUIGI ET SES CONTEMPORAINS

## LA CLASSE COOPERATIVE, MILIEU DE LANGAGE ET DE COURAGE

DE QUELQUES FONDEMENTS ANTHROPOLOGIQUES ET SEMIOTIQUES DE LA PEDAGOGIE INSTITUTIONNELLE<sup>1</sup>

*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 ? Obstinement, 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-lotés, 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<sup>2</sup>, 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<sup>3</sup>.

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 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<sup>4</sup>.

<sup>1</sup> N.B. Cette version a été revue par rapport à celle qui est traduite en italien pour le livre de Giuliana Santarelli.

<sup>2</sup> 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.

<sup>3</sup> 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.

<sup>4</sup> 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

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<sup>5</sup>. 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 qui permet une telle « habitation du sujet par le langage », c'est la parole, intime et tissée de fantasme. Un tel lieu agit dans l'humanisation 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 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<sup>6</sup>.

---

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'Harmattan, « Éducation et cognition », à paraître.

<sup>5</sup> *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.

<sup>6</sup> 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.

# I. UNE PEDAGOGIE QUI NE SERAIT PAS DU SEMBLANT

## 1. 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<sup>7</sup>, 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 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 relient chacune des boules à toutes les autres : vous avez reconnu l'Atomium de l'exposition de Bruxelles. Au centre de cette sphère idéale, une place : le lieu de la classe où nous nous trouvons quand nous sommes intégrés dans la classe et soumis à l'action simultanée des différents éléments. Ce lieu nous apparaît comme un champ où peut se produire l'action éducative. (Il n'y a plus lieu ici, de faire la distinction entre les élèves, le maître [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<sup>8</sup>.

---

<sup>7</sup> 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 ».

<sup>8</sup> 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](http://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

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<sup>9</sup>.

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 ce « Mais nous appelons aussi “institution” ce que nous instituons » : dimension active, dynamique d'un groupe-sujet<sup>10</sup> et non acceptation d'un groupe assujéti. Et au fond, toujours, cette volonté de lutter contre les figements et les doxas : ce qui est premier, ce ne sont pas les institutions<sup>11</sup>, mais le permanent mouvement d'institutionnalisation, de désinstitutionnalisation et de réinstitutionnalisation.

Des enfants en grande souffrance psychologique<sup>12</sup> 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<sup>13</sup> », 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<sup>14</sup> 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 »<sup>15</sup>.

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

---

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 ».

<sup>9</sup> Aïda Vasquez, Fernand Oury : *Vers une Pédagogie institutionnelle*, op. cit., p.56.

<sup>10</sup> 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.

<sup>11</sup> ...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.

<sup>12</sup> 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.

<sup>13</sup> 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.

<sup>14</sup> Pour une définition de l'institution des ceintures de couleur, voir l'annexe 1.

<sup>15</sup> René Laffitte, *Une Journée dans une classe coopérative*, Paris, Syros, 1985, rééd. Vigneux, Matrice, 1995, p. 86-88.

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.

## 2. 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<sup>16</sup>. Freinet parlait d'une « discipline de navire » pour 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<sup>17</sup>, « (...) différentes, à peine comparables, allant de la création libre au travail mécanique<sup>18</sup> ».

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) permettent 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<sup>19</sup>, et suivent la séance collective menée par l'enseignant. Quant aux élèves qui ont

<sup>16</sup> 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 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 la 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...

<sup>17</sup> Vasquez, Oury, *De la classe coopérative à la Pédagogie institutionnelle*, Paris, François Maspéro, « Textes à l'appui », 1971, p.299-300 (rééd. Vigneux, Matrice).

<sup>18</sup> 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.

<sup>19</sup> 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

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 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<sup>20</sup>.

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 laisserait 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 démontre magistralement ce qu'il en est d'un conseil quand s'en empare l'un de ses

---

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.

<sup>20</sup> 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.

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 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<sup>21</sup>. » 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)<sup>22</sup>. » 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*<sup>23</sup> : 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<sup>24</sup>), son rein (épuration de ce qui encombre ou annule la vie collective et la production ; réorientation des tensions, conflits et inhibitions<sup>25</sup>) 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<sup>26</sup>, 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 un 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<sup>27</sup>. »

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 *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

<sup>21</sup> 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.

<sup>22</sup> *Ibid.* La classe de perfectionnement accueillait jadis les enfants présentant différents troubles, psychologiques, sociaux, d'apprentissage, etc.

<sup>23</sup> Vazquez, Oury, *Vers une pédagogie institutionnelle, op. cit.*, p.83 sq.

<sup>24</sup> 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.

<sup>25</sup> « 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.

<sup>26</sup> Catherine Pochet et Fernand Oury, *Qui c'est, l'conseil ?*, Paris, Maspero, « Textes à l'appui », 1978, réédition Vigneux, Matrice, 1997.

<sup>27</sup> René Laffitte, *Mémento de pédagogie institutionnelle, op. cit.*, p.113.

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<sup>28</sup>.

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<sup>29</sup>.

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 avons 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 (...) <sup>30</sup>.

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.

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<sup>31</sup>.

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

<sup>28</sup> Aida Vazquez et Fernand Oury, *Vers une pédagogie institutionnelle*, op. cit., p.87.

<sup>29</sup> Aida Vazquez et Fernand Oury, *Vers une pédagogie institutionnelle*, op. cit., p.88-89.

<sup>30</sup> Aida Vazquez et Fernand Oury, *Vers une pédagogie institutionnelle*, op. cit., p.91.

<sup>31</sup> Fernand Oury, « Les métiers, une médiation bien commode », in René Laffitte et le groupe AVPI, *Mémento de pédagogie institutionnelle*, op. cit., p.230-231.

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<sup>32</sup>.

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 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 – soviét 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<sup>33</sup> 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

<sup>32</sup> Fernand Oury, « Les métiers, une médiation bien commode », in René Laffitte, *Mémento de pédagogie institutionnelle*, op. cit., p.228.

<sup>33</sup> Pour la définition de ce dernier, cf. *infra*, « Monographie », p.37.

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<sup>34</sup>.

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<sup>35</sup> — 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 jour)<sup>36</sup>. 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<sup>37</sup>.

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<sup>38</sup>, 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<sup>39</sup> 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

<sup>34</sup> René Laffitte, *Mémento de pédagogie institutionnelle*, op. cit., p.100.

<sup>35</sup> Un tel souci, d'apprendre à bien parler, fait bien sûr l'objet d'autres moments de travail.

<sup>36</sup> 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.

<sup>37</sup> À l'autre terme du jour, le « bilan-météo » (soleil/nuage/orage) feutrerait 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 ».

<sup>38</sup> 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).

<sup>39</sup> 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.

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<sup>40</sup>. « Machine » est le concept d'un être producteur et autoproducteur, « poétique » 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 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.

### 3. 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.

---

<sup>40</sup> 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.

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<sup>41</sup>, et bien des enseignants l'ont éprouvé<sup>42</sup> ! 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<sup>43</sup> », 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, 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

<sup>41</sup> 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)

<sup>42</sup> 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.)

<sup>43</sup> 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.

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<sup>44</sup>.

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<sup>45</sup>, 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 classe<sup>46</sup>, faire une proposition au conseil<sup>47</sup>, etc.), des tâches nécessaires à la bonne marche de la classe (les métiers<sup>48</sup>), 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

---

<sup>44</sup> 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.

<sup>45</sup> 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 opérés 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.).

<sup>46</sup> 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).

<sup>47</sup> Cf. *infra*.

<sup>48</sup> Cf. *infra*.

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<sup>49</sup>. 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.

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<sup>50</sup>, 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<sup>51</sup>, 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

<sup>49</sup> 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.

<sup>50</sup> Cf. l'annexe 2.

<sup>51</sup> 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.

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<sup>52</sup>, 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<sup>53</sup>. 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 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, illustreurs 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 toute 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

<sup>52</sup> 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.

<sup>53</sup> 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.

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 *epochè* 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*<sup>54</sup>.

#### 4. La classe comme praxis, comme culture et comme poiesis

##### 1. Qu'entendre par praxis<sup>55</sup> ?

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

<sup>54</sup> C'est une telle logique qui explique que, dans les Calandretas, classes bilingues immersives occitanes mettant en œuvre la pédagogie institutionnelle, l'occitan doit 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.

<sup>55</sup> Ce terme de « praxis » a déjà été abordé dans les pages précédentes. En particulier, je renvoie, *supra*, aux pages 1sq. et 10sq.

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-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 marxistes, 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<sup>56</sup>. 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<sup>57</sup> : alors il peut sérieusement être question d'une praxis.

<sup>56</sup> 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...

<sup>57</sup> 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*,

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.

## 2. De la culture dans le champ de la classe<sup>58</sup>

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<sup>59</sup> ». 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, foment 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 *poétiques*. 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*, dimension proprement philosophique, désigne également la potentialité créatrice et autocréatrice du groupe, et dans ce second cas,

---

*Cahier n°1, 4<sup>e</sup> année*, Paris, Éditions du Scarabée-CEMEA, L'ouverture Psychiatrique, 1996 ; rééd. Au Champ Social, Nîmes) et *L'Aliénation (L'Aliénation. Séminaire de Sainte-Anne, 10<sup>e</sup> année*, Paris, Théâtète, 1992).

<sup>58</sup> J'ai développé ailleurs la question de la culture : « Des noms et des lieux. Parole désirante et dialectique culturelle de la classe coopérative », *Chlopsy* 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*, n° ???, 2018 (à paraître).

<sup>59</sup> Je ne mets 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...

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 poétiques 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 rend compte fidèlement. Autrement dit, la pédagogie en tant que praxis ne naît que dans les classes, qu'à partir des classes<sup>60</sup>, et en fin de compte, leurs auteurs ne peuvent être que des praticiens<sup>61</sup>, 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 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 poétique et l'éthique n'est pas une incongruité : c'est révéler ce qui fait l'humain<sup>62</sup>. C'est à ce

---

<sup>60</sup> 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.

<sup>61</sup> 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 préparatoires 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 ? ».

<sup>62</sup> Que poétique 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.

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 importants 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 microsociologique, 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 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 fantôme du pouvoir par l'adulte<sup>63</sup>. 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

<sup>63</sup> 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...

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 :

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<sup>64</sup>...

... 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 :

---

<sup>64</sup> 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.

« Qui veut être responsable d'Ahmed ? » Tous les grands levaient la main. Moi, j'étais nouveau et seulement « orange » en conduite<sup>65</sup>. 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<sup>66</sup>.

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...

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<sup>67</sup>...

## 1. 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)<sup>68</sup>, 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<sup>69</sup>.

---

<sup>65</sup> 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.

<sup>66</sup> Vasquez, Oury, *De la classe coopérative à la Pédagogie institutionnelle, op. cit.*, p.583.

<sup>67</sup> Vasquez, Oury, *De la classe coopérative à la Pédagogie institutionnelle, op. cit.*, p.583-584.

<sup>68</sup> 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).

<sup>69</sup> 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

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 qu'il a bien fait, la seconde d'avant, de se jeter dans le vide : le voilà rattrapé par le filet de la Loi<sup>70</sup>. 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.

Remarquons-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<sup>71</sup>.

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, dérangement 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<sup>72</sup>. 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 :

1. Reconnaître l'état de crise.

---

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. »

<sup>70</sup> 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 !

<sup>71</sup> Vasquez, Oury, *De la classe coopérative à la Pédagogie institutionnelle*, op. cit., p.598-599.

<sup>72</sup> 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. »

## 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<sup>73</sup> !

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<sup>74</sup>. 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 réinsufflé 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 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<sup>75</sup>.

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

<sup>73</sup> Vasquez, Oury, *De la classe coopérative à la Pédagogie institutionnelle*, op. cit., p.583-589.

<sup>74</sup> 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 ».

<sup>75</sup> Vasquez, Oury, *De la classe coopérative à la Pédagogie institutionnelle*, op. cit., p.586-587.

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 bouleversé : 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.

## 2. Fantasma 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 débloquent, tant 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<sup>76</sup>.

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<sup>77</sup>.

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<sup>78</sup>, et Ahmed se tait. Joli résultat.

Marcel (le « bouffon ») intervient : « C'est moi qui ai donné le papier. Je recommence. Toi, Ahmed, tu es le singe : montre-nous ce qu'il a fait avec. » Séance de mime. Commentée par les petits. Nous obtenons :

*« Ahmed raconte »*

*Marcel a donné un papier froissé au singe.*

*Le singe a déplié le papier : il n'y avait rien dedans.*

*Il l'a mis sur son visage puis sur sa tête comme 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<sup>79</sup>.

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

<sup>76</sup> Vasquez, Oury, *ibid.*, p.582-583.

<sup>77</sup> Vasquez, Oury, *ibid.*, p.584.

<sup>78</sup> Je rappelle que c'est ce même maître qui écrit cette monographie...

<sup>79</sup> Vasquez, Oury, *De la classe coopérative à la Pédagogie institutionnelle, op. cit.*, p.589-590.

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 singe peut devenir un signe<sup>80</sup>. 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 *culture*<sup>81</sup>. 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 psyché 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<sup>82</sup> ?*

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<sup>83</sup> ?

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<sup>84</sup>, 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 la 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<sup>85</sup> ? Encore faut-il, pour « oser l'ouvrir », ne pas avoir trop peur : que vaudrait l'identification à un singe dans une classe de loups ?

<sup>80</sup> Un signe qui soit du sérieux : pas de la monnaie de singe, ni du symbolique singé...

<sup>81</sup> 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 ».)

<sup>82</sup> Vasquez, Oury, *De la classe coopérative à la Pédagogie institutionnelle, op. cit.*, p.590.

<sup>83</sup> *Ibid.*

<sup>84</sup> On ne se situe plus ici dans le communicationnel, mais dans le rhétorique profond ; ce qui, plus structurellement, 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.

<sup>85</sup> 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...

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 consensus la voix déviante des sujets récalcitrants<sup>86</sup>. 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*<sup>87</sup> 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<sup>88</sup> ». 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 entretenue 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 son correspondant. Et que dire des autres richesses imprévues qui ont surgi à l'occasion d'une simple sortie au Jardin des Plantes ?

<sup>86</sup> 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...

<sup>87</sup> 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 (imaginativement) le statut de Luigi sur son existence, l'écrasant (réellement) au lieu de la déployer (symboliquement) grâce à ce même statut.

<sup>88</sup> 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.

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, lui 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<sup>89</sup> ! »... 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 prendre 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<sup>90</sup>.

À 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.

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<sup>91</sup> ».

### 3. 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 révélatrice 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 serrage en tant que tels.*

<sup>89</sup> 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.

<sup>90</sup> Vasquez, Oury, *De la classe coopérative à la Pédagogie institutionnelle*, op. cit., p.587.

<sup>91</sup> Et qui, aujourd'hui, est appelé « professeur des écoles ». On n'institue plus, on professe. *O tempora, o mores...*

*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<sup>92</sup>

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<sup>93</sup>.

(...) 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<sup>94</sup>...

... 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 malmenier 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 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<sup>95</sup>, au nom de la loi. Car d'où parle Luigi ? De la loi<sup>96</sup>.

*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,

<sup>92</sup> Jacques Lacan, « Propos sur la causalité psychique », *Écrits*, Paris, Seuil, 1966, rééd. « Points, t.1, p.186.

<sup>93</sup> « 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)

<sup>94</sup> Vasquez, Oury, *De la classe coopérative à la Pédagogie institutionnelle*, op. cit., p.584-585.

<sup>95</sup> 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.

<sup>96</sup> 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 structurellement par-delà les figures auxquelles chacun croit pouvoir la réduire.

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<sup>97</sup>.

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<sup>98</sup>... 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 ?...*

Laissons de côté le vocabulaire. Que celui dont les oreilles chastes s'effarouchent change de métier<sup>99</sup>. 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<sup>100</sup> de ne pas « coller » aux rôles, aux personnages<sup>101</sup>.

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<sup>102</sup>. Contrairement à une conception disciplinaire de l'apprentissage, c'est devenir

<sup>97</sup> Vasquez, Oury, *De la classe coopérative à la Pédagogie institutionnelle*, op. cit., p.586.

<sup>98</sup> Lacan qui, à la lecture de *De la classe coopérative à la Pédagogie institutionnelle*, avait confié : « J'ai rarement été aussi bien compris. »

<sup>99</sup> « 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)

<sup>100</sup> « 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)

<sup>101</sup> Vasquez, Oury, *De la classe coopérative à la Pédagogie institutionnelle*, op. cit., p.585-586.

<sup>102</sup> On le sait, techniquement, la 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.

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 certains amours que l'on croyait solides... Il est facile de prévoir la suite : remises en question, éclatement du groupe, tensions, conflits...

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<sup>103</sup> ! 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<sup>104</sup>. »

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<sup>105</sup>, 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

<sup>103</sup> « 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)

<sup>104</sup> Vasquez, Oury, *De la classe coopérative à la Pédagogie institutionnelle*, op. cit., p.586-587.

<sup>105</sup> 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 *Particuler*. 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.

moment du Conseil où Luigi entend qu'il est entendu, qu'il se voit confirmer par l'Autre<sup>106</sup> qu'il a eu raison de s'engager au nom de la Loi. Et c'est dans 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 saurais 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<sup>107</sup>. 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<sup>108</sup>. C'est on ne peut plus absurde, on ne peut plus contingent. Précaire.

### III. — PERSPECTIVES SECONDES

#### 1. 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<sup>109</sup>.*

<sup>106</sup> 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.

<sup>107</sup> 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.

<sup>108</sup> Dans cette immortalité, un seul écho, mat et sans transcendance : l'éternel de Spinoza.

<sup>109</sup> 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<sup>110</sup>.

*« 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 : « Quoique vous fassiez, vous ferez mal », dit Freud. En 1970, nous répétons : « Faites des monographies et publiez-les où vous voudrez<sup>111</sup>. »*

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 tout voir en une fois, de même que l'atome 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

<sup>110</sup> 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.

<sup>111</sup> Vasquez, Oury, *De la classe coopérative à la Pédagogie institutionnelle*, op. cit., p.573-574.

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 »<sup>112</sup>.

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<sup>113</sup> » : dans la classe de 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<sup>114</sup>.

---

<sup>112</sup> Vasquez, Oury, *ibid.*, p.567, note 2.

<sup>113</sup> « 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 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.

<sup>114</sup> « 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

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<sup>115</sup>. 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 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<sup>116</sup>.

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]<sup>117</sup> 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

---

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.

<sup>115</sup> 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.

<sup>116</sup> René Laffitte et le groupe AVPI, *Mémento de pédagogie institutionnelle. op. cit.*, p.41-42.

<sup>117</sup> 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

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 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<sup>118</sup>.

## 2. 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<sup>119</sup> », je tiens à présent à insister sur quelques perspectives dont le tracé, sinon, demeurerait peut-être non perçues. 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<sup>120</sup>. 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 parquemet et à la disparition de leur liberté de circulation. Dans les deux cas, la domination

---

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.

<sup>118</sup> René Laffitte et le groupe AVPI, *Essais de pédagogie institutionnelle*, op. cit., p.429.

<sup>119</sup> « 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...

<sup>120</sup> 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...

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 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 parmi un discours transmissible. 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 INACTUALITE

### 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<sup>121</sup>...

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 pourrions-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<sup>122</sup>.

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 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

<sup>121</sup> René Laffitte et le groupe VPI, *Mémento de pédagogie institutionnelle*, op. cit., p.207.

<sup>122</sup> Vasquez, Oury, *De la classe coopérative à la Pédagogie institutionnelle*, op. cit., p.414.

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*<sup>123</sup>.

## II. MONNAIE INTERIEURE

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 également les productions pour que les plus forts en quelque chose deviennent les plus riches, maîtres du marché, maîtres de la classe : un milliardaire se moque des contraventions. Si la monnaie a pour premier effet d'accentuer les inégalités, j'en vois mal l'utilité ! Souvent, donc, le salaire de chacun tient compte des niveaux et rémunère le travail, plus que la production<sup>124</sup>. » 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<sup>125</sup>. » Enfin, et surtout, la monnaie « neutralise » les interrelations, elle les pacifie (*payer* a pour origine étymologique *pacare*, comme le rappelle Francis Imbert<sup>126</sup>). 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 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.

<sup>123</sup> Laffitte et le groupe AVPI, *Essais de pédagogie institutionnelle*, op. cit., p. 239-259.

<sup>124</sup> René Laffitte, *Une Journée dans une classe coopérative*, Paris, Syros, 1985, rééd. Vigneux, Matrice, 1995, 86.

<sup>125</sup> Op. cit., p.84.

<sup>126</sup> Francis Imbert et le GRPI, *Médiations, institutions et lois dans la classe*, Paris, ESF, Pédagogie, 1994.

### III. D'UNE HISTOIRE DES IDEES A REGIME 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*<sup>127</sup>.

Cette parole, déjà rapportée ci-dessus (cf. *supra*, p.37) 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 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<sup>e</sup> 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 vygotkienne 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

<sup>127</sup> René Laffitte et le groupe AVPI, *Essais de pédagogie institutionnelle*, op. cit., p.429.

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 neuro-cognitivism, 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 « intempêtes », 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 veut que « nos goûts soient avant tout des dégoûts » (j'emprunte à nouveau les mots de Bourdieu), 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<sup>128</sup> ?

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<sup>129</sup>. 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*.

---

<sup>128</sup> 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 Pouv* de Victor Alba (au sujet du Parti ouvrier d'unification marxiste, acteur majeur de la république et de la guerre civile espagnole). 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, différemment éclairée, mais dont les critères de sérieux et de crédibilité relèvent toujours de l'épistémologie historique. Disons qu'il s'agit d'une histoire « *autrement* pertinente », avec la polysémie que prend ici l'adverbe « autrement ». 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'avoir moi-même les capacités d'un historien, je suis assez lecteur d'historiens pour être avant toute chose reconnaissant envers ces collègues 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 ne minore en rien le sérieux de l'établissement des figures historiques, sociologiques, économiques, etc. de ces mêmes situations.

<sup>129</sup> 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.