

## Norme ou loi symbolique : de deux mondes éducatifs

### Colloque de périnatalité et parentalité, Sérignan, 27 mars 2015

---

Pierre Johan Laffitte, sémioticien  
pjlauffitte@almageste.net

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

#### Apologue en guise d'exergue

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

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

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

Franck Lepage, éducateur populaire  
« L'éducation populaire, monsieur, il n'en ont pas voulu », 2007<sup>1</sup>.

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

*Toute situation scolaire fait naître des processus inconscients de transferts, de sublimation, d'identification qui, même niés ou ignorés, constituent la clé de voûte de toute évolution, de tout apprentissage. Quelle que soit la méthode utilisée, les aléas de l'investissement de cette énergie inconsciente déterminent la plupart de nos réussites ou de nos échecs pédagogiques. Tout enseignant qui se veut un peu pédagogue sait bien que le plus difficile c'est de travailler*

---

<sup>1</sup> L'extrait cité se trouve à l'adresse suivante : [http://www.dailymotion.com/video/xt3661\\_franck-lepage-langue-de-bois-education-populaire\\_webcam](http://www.dailymotion.com/video/xt3661_franck-lepage-langue-de-bois-education-populaire_webcam).

*au niveau de l'intérêt que les élèves portent ou ne portent pas à ce qu'ils font. Le meilleur didacticien échoue face à un groupe amorphe, agité ou « ailleurs ».*

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

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

## I. Le monde normé des évaluations

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

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

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

La résonance de ces propos avec la question évaluative fait froid dans le dos : le regard d'une Autorité anonyme — « l'expertise » —, supposée incarner le bien commun, juge de ce que nous faisons, et donc, de ce que nous valons aux yeux des autres, et finalement à nos propres yeux. Pensons à l'étymologie du mot « vaurien »... Que nous le voulions ou non, nous sommes des individus normés, qui devenons évaluateurs les uns des autres, et donc de nous-mêmes. Eh bien, cette normalisation et ce mélange pervers d'emprise de pouvoir sous couvert d'amour du bien s'expérimentent à ciel ouvert dans l'Éducation nationale, et surtout, du haut en bas de l'échelle.

## 2. Qu'est-ce que l'évaluation ?

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

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

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

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

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

Je n'ignore pas qu'il existe plusieurs types d'évaluations, et que certaines peuvent être d'une grande utilité. Mais ce qui me préoccupe aujourd'hui, c'est le paradigme idéologique qu'elles portent, ce dont elles sont le symptôme, et surtout dans leur croissance digne d'un cancer généralisé. Démultiplier les items ou réfléchir sur leur adéquation ne suffit pas. Pensons à la nosographie folle du DSM : accumuler des suites de symptômes ne formera jamais la vision unifiée d'une théorie. Une symptomatologie est peut-être parfaite pour administrer des remèdes médicamenteux et protocolaires, des orthopédies comportementalistes, c'est-à-dire des solutions générales pour des cas-types. Mais cela s'arrête là. Pourquoi ? Parce que la finesse d'une évaluation dépend de la finesse de sa grille, de son protocole de vérification, de l'étalonnage des objets évalués. Le problème, c'est qu'une évaluation ne pourra jamais porter sur autre chose que des réalités déjà réduites à du quantifiable — cela simplifie le réel en degrés de notes, acquis/non-acquis, oui/non, qui ne sortiront jamais du paradigme du mesurable. Le positivisme domine les sciences de l'éducation autant que les sciences humaines et la psychologie, et met hors de toute appréciation sérieuse ce qui est de l'ordre du non-quantifiable radical : Jean Oury, le psychiatre, frère de Fernand, demandait : « Combien ça vaut, un sourire ? » — et pourtant, ça peut avoir une fonction thérapeutique bien plus fondamentale que tous les protocoles. Pensons au cancre de Jacques Prévert... Ce qui fait la valeur humaine, ce n'est pas que du comptable. « Évaluer », malgré l'étymologie, ne dit pas le tout de la valeur humaine ; ce qui n'entre pas dans un protocole d'évaluation n'est pas forcément ce qui est sans valeur, c'est peut-être au contraire ce qui « n'a pas de valeur », comme on dit par antiphrase : c'est ce qui fait du sens. Le sens : pas ce dont on épingle les significations dans des protocoles, mais ce qui soutient l'existence, l'être-là.

Les évaluations de tous ordres qui nous tombent dessus, tant dans les classes que dans la

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

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

## II. Le monde désirant et ouvert de la Loi symbolique

### 1. Loi symbolique, désir, parole

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

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

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

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

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

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

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

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

Au contraire, Aïda Vasquez écrivait dès 1969 :

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

En 1995, Fernand Oury précisera :

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

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

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

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

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

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

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

*Dans une classe coopérative, qui produit et échange, et où des lieux symboliques de gestion de la parole existent et sont questionnés et régulés par le responsable de la classe, ce système encourage l'émulation et désamorce la compétition. Il implique que le maître occupe une autre place que celle qui lui est assignée dans l'école classique. L'enseignant se considère et est considéré, non comme l'exécutant servile de consignes et de programmes qui viennent d'en haut, mais comme responsable de ce qu'il met en place dans sa classe et du contenu de ses enseignements, c'est-à-dire comme un praticien-chercheur<sup>2</sup>.*

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

Et René Laffitte d'ajouter :

*(...) les ceintures définissent des "classes" de niveaux, au sens mathématique du terme, des*

---

<sup>2</sup> René Laffitte parlait plutôt de « praticien-trouveur »...

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

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

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

C'est cela, le souci de la sanction symbolique : la vie réelle, et non son fantoche adapté aux classes en forme de serres d'élevage auxquelles rêvent les réductionnistes positivistes<sup>3</sup>. Sans cette part-là, fondamentale, nul résultat visible, vérifiable, n'est sérieusement envisageable. Les lacaniens comprendront qu'il est peut-être paradoxal, mais tout à fait logique, de dire ceci : l'apprentissage ne vient que de surcroît. Car

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

### 3. Du savoir pédagogique

Une voie « improgrammable », c'est-à-dire radicalement hors de tout protocole d'évaluation a priori. A posteriori, un contrôle est bien sûr possible : on peut lire les monographies nées des classes coopératives, « sans doute le seul langage possible en pédagogie », disait Jacques Lacan après avoir lu celles de Fernand Oury : seul langage qui rende compte de ce qui se passe, et donc évalue sérieusement ce qui, dans la praxis pédagogique, fait la valeur efficace de ce qui agit au-delà de ce qui se voit en surface, depuis l'extérieur, « vu d'en haut » lors d'une inspection hiérarchique ou d'une enquête soi-disant non-participante. Peut-être qu'apprendre à lire une classe et une monographie n'est pas si simple que le croient ceux qui n'ont jamais, ou plus depuis très longtemps, mis les pieds dans une classe en tant que praticiens responsables, non comme experts. Il y va d'un changement radical du regard... Ce changement se pratique depuis des années, mais dans les marges et les failles du système, entre praticiens, sur un plan d'égalité statutaire, par des groupes de travail réguliers et des stages de formation. À travers ces rencontres se transmet un savoir véritable, dans lequel théorie et pratique sont radicalement les mêmes. Ce savoir n'est ni de l'ordre de l'expertise, ni du cours magistral (ou de la conférence), mais de l'analyse institutionnelle, au sens de François Tosquelles ou de Jean Oury, pour qui le meilleur groupe de contrôle qu'il ait rencontré étaient les groupes d'élaboration de monographies.

Mais surtout, ce savoir est toujours de l'ordre de l'après-coup, dont Freud nous apprend que sa portée de déchaînement et d'interprétation ne se décide pas, ne se calcule jamais à l'avance.

---

<sup>3</sup> Un petit rappel : en sciences de l'éducation, il est admis de parler non plus d' « élève », et bien encore moins d' « enfant », mais d' « apprenant ». Sans commentaire...

Seul un temps long et sans crainte de « l'examen » neutralise la perversité des cadences et accueille le rythme intime de chaque « artisan pédagogique ».

### III. La différence logique entre deux mondes

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

#### 1. Logique macrosociale, logique praxique

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

D'un côté, donc, une logique de lois générales qui ne connaissent que des situations et des cas-types : à l'échelle des masses, pas question de désir ni de fantasme, mais seulement des besoins, des populations, des enjeux macroéconomiques et des valeurs morales imposables à tous sans distinction — sinon le règne de la norme, en tout cas celui de la loi globalisatrice<sup>4</sup>. De l'autre côté, une logique du singulier, c'est-à-dire une ouverture à l'imprévu, au hasard, qui se structure finement au fil du quotidien et transforme toutes ces contingences en

---

<sup>4</sup> En effet, on peut bien sûr arguer que toute société est normative par essence : toute loi établie par le champ du pouvoir tend par essence à porter en elle une substance culturelle, donc une norme de comportement. Toutefois, ce sort, une fois mis à jour (et à ce titre, la sociologie joue sans doute l'un de ses rôles politiques les plus cruciaux), il n'est pas interdit de pouvoir distinguer, à l'instar de Pierre Dardot et dans la lignée de Michel Foucault (cf. *supra*), entre une société dont l'idéal (et tout l'appareil organique) est travaillé par une visée de contrôle normatif, et une autre, dont l'idéal est celui d'instaurer prioritairement un régime de loi. On peut ainsi proposer un critère de dérégulation pathologique dans le passage du second état au premier ; ce passage, à l'ère contemporaine, a été par exemple remarquée par le juriste et économiste Raoul Marc Jennar, dont les analyses de l'OMC (Organisation mondiale du commerce) et sa genèse dans les années 1990 (dont les fameux accords de Marrakech) montrent bien comment l'on passe d'un système international d'institutions économiques visant réguler le commerce et l'économie (le GATT et ses *rounds* successifs) à un système qui, peu à peu, subordonne aux accords économiques *tous* les secteurs de la vie humaine, animale et écologique, tant sur le plan pratique que juridique (le droit de l'OMC prévalant de fait sur celui de tous les autres organismes internationaux : Bureau international du travail, Organisation mondiale de la santé, etc.). Tout est, en fin de course, réduit à la seule valeur financière. En particulier, R. M. Jennar a produit des analyses de l'AGCS (accord général sur le commerce des services) qui a définitivement mis à jour les processus de démantèlement scrupuleux des services publics afin de les ouvrir aux marchés et à leur logique uniquement financière. L'éducation est l'un des principaux domaines où cette logique s'applique et se déploie comme une pieuvre : notre débat sur la norme et sur son bras séculier, l'évaluation, est en un sens entièrement assombri par ce nuage porteur d'orage, pour reprendre une métaphore marxienne jadis célèbre...

occasions de produire de la richesse subjective, intellectuelle, collective, culturelle. Cette logique, c'est tout simplement le réel quotidien, pour peu qu'on soit sensible en son sein à la dimension du désir. Une classe, selon les moments ou les champs dans lesquels on la situe, est une situation sociale fonctionnant soit à régime normatif, ou du moins macrosocial, soit à régime désirant, praxique.

## 2. Du ridicule au scandale

Les deux aires, sont légitimes, c'est la réduction de l'une aux lois de l'autre qui pose problème. Comment penser ce lien ? Sûrement pas en remplaçant l'une par l'autre. Le ridicule serait de croire régir un ministère comme on fait vivre une classe. Cette utopie naïve mettait Fernand Oury en rage, car elle signait la mort assurée de toute pertinence pédagogique, écrasée sous les grands mots d'ordre. La logique du singulier ne peut pas devenir une logique du général : sinon, c'est la singularité qui meurt. Mais il y a pire que le ridicule : c'est le scandale, toujours plus fort aujourd'hui, qui consiste à faire mourir à petit feu, à coup d'ignorance, de débilité ou d'enjeux de pouvoir, les expériences jugées négligeables parce que statistiquement marginales. C'est ce qui se passe actuellement avec l'homogénéisation abrutissante dont fait l'objet la formation initiale. Les Calandretas, pour prendre un exemple proche, sont l'un des seuls lieux en France où non seulement on forme à la pédagogie institutionnelle, mais *par* la pédagogie institutionnelle<sup>5</sup> ; l'éthique de la classe y rayonne jusque dans la formation. L'évaluation y est d'une transparence absolue, sa validation obéit à une élaboration coopérative ; de l'extérieur comme de l'intérieur, il est possible à tout instant, en tout lieu, de repérer point par point la justesse (ou non) des évaluations proposées et assumées par les formateurs — parmi lesquels j'ai le bonheur de compter depuis maintenant plus de six ans. Or cette formation n'a jamais été aussi menacée, parce que précisément atypique : toute formation initiale doit rentrer dans le même moule imposé de façon jacobine et sans distinction : sa richesse rare risque fort d'être ratiboisée au nom de l'égalité républicaine, sous un ministère socialiste qui enfonce le clou d'une réforme sarkozyste. La zone la plus fragile, la plus précaire, celle des praxis restreintes, du désir et du sens, est écrasée, réduite à néant par la bêtise et, vaguement, par l'angoisse face à quelque chose d'irréductible à la doxa dominante. La logique la plus massive, « supérieure », écrase les catégories irréductibles de la logique « inférieure », la plus fine<sup>6</sup>. Flaubert écrivait : « *Dans le règne de l'égalité, et il approche, on écorchera vif tout ce qui ne sera pas couvert de verrues.* » Face à cela, Freinet disait : « *Le scandale, c'est qu'il n'y ait pas de scandale.* »

L'éducateur populaire Franck Lepage dit : « *On nous a volé des mots, et on nous a refilé à la place de la pacotille*<sup>7</sup>. » En fait, c'est pire encore : ces mots, ce sont nos propres concepts dévoyés. Les pédagogies les plus progressistes se les sont laissés prendre par des réformes soi-disant « de gauche », qui nous les ont rendus plus dévalués que jamais, comme paravents d'une révolution conservatrice<sup>8</sup>. Freinet, toujours lui, prévoyait que « l'officialisation de nos

---

<sup>5</sup> Je ne dis pas que cette formation est parfaite : ce serait une stupidité, une naïveté, et surtout, ce serait contraire à l'éthique qui porte tout discours se réclamant un tant soit peu de la sagesse du « pas-tout », comme dirait Lacan, et de l'incomplétude : mais une incomplétude travaillée en permanence.

<sup>6</sup> Fernand Oury, qui avait créé « La chronique d'Ubu », aurait encore de beaux sujets d'articles.

<sup>7</sup> Ce propos est issu de l'une de ses « conférences gesticulées », dont je ne peux que recommander l'écoute, aussi plaisante que percutante.

<sup>8</sup> Parmi ces termes, on peut penser aux termes de « projets pédagogiques », ou tout simplement à des outils pédagogiques totalement dévoyés, alors qu'il s'agit des techniques les plus fondamentales de Freinet. Par exemple, le texte et le Quoi de neuf ? sont des lieux de parole où la liberté dans le thème comme dans la forme de l'intervention de l'enfant doit être totale, précisément pour pouvoir accueillir la part la plus intime du sujet sans aucune visée conformatrice ou d'apprentissage (Fernand Oury parlait du texte libre comme « voie d'accès royale » à la singularité de l'enfant, en pastichant Freud qui parlait du rêve comme « voie d'accès royale à l'inconscient ») ; ensuite seulement, quand par exemple un texte libre est élu lors des séances de « choix de textes », il est mis au point collectivement, puis imprimé pour le journal, entrant ainsi dans tout un processus de



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

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

#### IV. Du courage, et de quelques hommages

Que faire ? Je pense que les gens de terrain n'exigeraient qu'une seule chose de la part de leur hiérarchie : qu'on leur foute la paix<sup>9</sup>, seule condition possible pour pouvoir, à leur tour, laisser les praticiens foutre la paix aux enfants. Laisser en paix le noyau de l'être dont parle Winnicott : ce qui est le souci éthique le plus efficace et la voie thérapeutique la plus sérieuse. Qu'ensuite, une véritable évaluation soit faite de toutes ces situations qui marchent, dans leur coin, souvent sans rien coûter de plus, ou peu, afin de voir comment en faire éventuellement

---

socialisation de la valeur, et d'embrayage sur des apprentissages. À l'inverse, ces techniques pédagogiques, une fois passés dans la moulinette des IO, n'ont plus rien ni de libre, ni de véritables ouvertures sur l'intimité et la liberté de l'enfant qui prend la parole ; le texte libre devient un entraînement à valeur de formation pragmatique (écrire « à la façon de », dans un genre précis, etc.), ou un exercice dont le contenu propre, dans toute sa dimension singulière et fantasmatique, demeure dans la plus grande contingence ; il en va de même avec le Quoi de neuf ?, dont nombre de formateurs ou de conseillers pédagogiques expliquent qu'il faut surtout le « cadrer », et toujours y veiller à ce que des « compétences », dûment repérables dans les programmes, y soient travaillées par l'enfant — cela devient une présentation de chose, un exposé, un entraînement au débat, etc. Bref, de la bouillie pseudo-éducative, où est écrasée la dimension fragile et cruciale du *jeu* cher à Winnicott, et mis en relief par un intervenant de cet après-midi.

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

On le voit, c'est tout un monde, mais avant tout un ensemble relié de techniques fondées par une pertinence et une éthique, qui définit la pédagogie institutionnelle, et dont on ne peut sans risque extraire des mots creux. Il est toujours difficile, dans l'espace d'une conférence, de montrer toute la complexité d'une telle praxis : on ne la découvre que peu à peu ; on se rend compte, donc, que les opinions que l'on peut se faire de tel ou tel mot, de telle ou telle apparence, ne sont en effet que des... opinions.

<sup>9</sup> La trivialité de cette expression pourra sembler une vulgarité facile. Il me semble plutôt qu'elle est l'exacte expression tonale de l'épuisement psychique dans lequel sont maintenus les travailleurs des domaines sociaux, médicaux et éducatifs. Par ailleurs, ce « Foutez-nous la paix » est la réponse qu'avait faite Jean Oury à un responsable de la sécurité sociale qui, désireuse d'aider les infirmiers, psychologues et psychiatres harassés par les contrôles et mesquineries de ceux qu'il appelait « les arpenteurs », lui avait demandé ce dont ils avaient besoin. Il faut croire que le sarcasme a dû surprendre l'interlocutrice, mais cela avait au moins l'avantage d'être clair !

faire profiter d'autres situations éducatives ou thérapeutiques<sup>10</sup>, ce serait évidemment la moindre des choses. Le jour où un tel programme arriverait, beaucoup, parmi nous, nous remettrions à respirer autre chose que de la poussière.

En attendant, pour que naisse une praxis et pas une énième situation calibrée, un « projet », fût-il un « projet d'école », il est clair qu'il faut du courage. Pas autant qu'on ne le croit : mais seulement de quoi faire bouger la trilogie pouvoir-responsabilité-liberté, par laquelle Oury a toujours défini le statut politique, de l'enfant comme de l'adulte. Le courage consiste à se saisir du peu de liberté dont nous disposons, afin de prendre la responsabilité de donner de notre pouvoir à nos « subordonnés » qui a priori n'ont pas accès à ce pouvoir. Interrompre la chaîne hiérarchique pour voir se redéployer à sa place une praxis : geste aux conséquences « imprévisibles » — mais pas irresponsables pour autant. C'est ce que font les enseignants qui instituent une classe coopérative, ou certains formateurs. Pourrait-on rêver d'un tel courage à d'autres échelons de la hiérarchie scolaire<sup>11</sup> ? Mais, avouons-le, de tels actes se font rares...

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

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

---

<sup>10</sup> Ce qui n'a rien à voir avec la naïveté de croire qu'une solution pédagogique singulière est généralisable. C'est pourquoi Freinet, lui encore, disait : « L'officialisation de nos méthodes serait la pire des choses ». Il faut croire que tous ses héritiers n'aient pas médité cet adage... Au fond de tout cela, je le répète, la question n'est pas une affaire morale ou idéologique, de contenu des assertions, mais de logique (ou, comme le disait Jean Oury, de « structure de pensée ») : la logique singulière a tout à perdre à être immédiatement « généralisée » : car alors, ce qui est singulier devient « particulier ». La généralité châtie la singularité.

<sup>11</sup> Je connais au moins un cas, ailleurs, où cela est arrivé : dans la magistrature, un procureur de la république a effectué, au nom de l'intérêt supérieur de l'efficacité citoyenne de sa fonction, cet acte révolutionnaire de ne pas garder pour lui son pouvoir : il a créé les médiations de quartiers à Valence, dans les années 1980 (hélas, elles ne sont plus ce qu'elles étaient) ; cet homme s'appelait Georges Apap, et je ressens un grand honneur à indiquer cet exemple qu'il faudrait longuement étudier.

## Bibliographie

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

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

### Pédagogie institutionnelle

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

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

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

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

Francis Imbert et le GRPI, *Médiations, institutions et lois dans la classe*, Paris, ESF, Pédagogie, 1994.

(Un abord très fin de la question de la loi sur le plan psychanalytique.)

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

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

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

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

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

Corinne Lhéritier, *La monografía d'escolan: un lengatge per la pedagogia institucionala ?*, Mémoire de Master, Université de Perpignan-Via Domitia, 2012, consultable sur le site [www.aprene.org](http://www.aprene.org).

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

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

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

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

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

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

Aïda Vasquez, Fernand Oury, *Vers une Pédagogie institutionnelle*, Paris, Maspero, 1967. (L'ouvrage pionnier, n'ayant pas pris une ride...)

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

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

### ***Pédagogie institutionnelle et Calandreta***

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

Patrice Baccou, *De la classa-passejada de Celestin Freinet a la formacion pedagogica cooperativa dels màstres de las Calandretas*, Mémoire de Master, Université de Perpignan-Via Domitia, 2012, consultable sur [www.aprene.org](http://www.aprene.org).

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

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

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

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

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

### ***Sur les praxis en général***

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

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

## Quelques textes

### *La classe comme l'atomium de Bruxelles*

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

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

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

### *De quoi parlons-nous ?*

#### *1. La pédagogie institutionnelle*

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

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

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

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

*Et trois dimensions nécessaires :*

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

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

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

#### *3. Les techniques utilisées.*

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

- à partir de l'expression libre des enfants (parole, texte, dessin), le journal scolaire imprimé, échangé, diffusé ;
- la correspondance et son complément : les sorties — enquêtes ;
- les outils autocorrectifs permettant le travail libre et le contrôle personnel.

#### 4. *Quelques institutions variées et variables.*

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

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

Parmi bien d'autres :

- des lieux de parole libre où, protégé, l'on peut tout dire ;
- un lieu de décision : au Conseil, les propositions deviennent décisions communes, règles de vie et font la loi à tous (maîtres compris) ;
- organisation de la classe en sous-groupes fonctionnels (ateliers, classe de niveau scolaire, groupes occasionnels) ;
- définition précise des lieux, limites, lois de fonctionnement ;
- reconnaissance des possibilités différentes de chacun : définition (évolutive) des règles et des statuts ;
- facilitation des échanges matériels par la monnaie intérieure ;
- la classe est dans l'école : limite de validité des institutions.

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

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

#### *Des êtres sans qualité*

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

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

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

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

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

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

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

### *Un petit matin de pluie*

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

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

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

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

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

— Essuie-toi et va jouer loin des grands !

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

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

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

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

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

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

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

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