

Ecole et pédagogie : questions sans réponses et réponses sans questions

René Laffitte – Instituteur¹

Vu le contexte actuel je commencerai par une considération de circonstance : La pédagogie des classes maternelles et élémentaires est l'objet de débats et de controverses récurrents relayés saisonnièrement par les médias, entre les inondations d'équinoxe et le Beaujolais nouveau. Ce qui caractérise ces débats depuis des décennies, c'est qu'on reste toujours aussi atterré par leur niveau. Un perpétuel balancier n'arrête pas d'opposer et d'alterner des idées toutes faites, des affirmations sans démonstration : un discours infini à base d'invocations défensives, de statistiques partielles et contradictoires, s'appuyant sur des a priori (même savants), des « ça va de soi » implicites mais ne décollant jamais du niveau du café du commerce.

Aujourd'hui le balancier revient sur l'entassement des savoirs, des syllabes et des mécanismes opératoires et ceci, bien sûr, sans qu'on ait pris le temps d'étudier sérieusement la situation dans toute sa complexité. Ainsi, à la satisfaction de quelques revanchards attardés, des acquis sérieusement étayés sont remis en cause sur un simple effet de campagne électorale.

Bien évidemment, les redoublements, les cycles, l'autorité, les méthodes d'apprentissage, les programmes etc. sont des problèmes réels qui inquiètent à juste titre les parents, le grand public et donc les médias. Mais ils ne sont que la partie visible de problèmes sous-jacents plus complexes, qui se posent quotidiennement dans les classes et dont on ne parle quasiment jamais. Et pourtant ce sont ces problèmes qui conditionnent la plupart du temps les capacités de réponse de l'école face aux demandes qui lui sont adressées et qui émergent de l'évolution inéluctable de la société.

Un des « ça va de soi » à faire sauter en priorité, c'est l'idée que l'école actuelle souffre d'un manque de méthodes pertinentes. C'est une idiotie. Ne

¹ Membre de l'Association du Champ P.I. et auteur de :

- *Une journée dans une classe coopérative – Le désir retrouvé*, Matrice, 1997.

Et, en collaboration avec l'Association « Vers la Pédagogie Institutionnelle » :

- *Mémento de Pédagogie Institutionnelle – Faire de la classe un milieu éducatif*, Matrice, 1999.

- *Essais de pédagogie institutionnelle – L'école, un lieu de recours possible pour l'enfant et ses parents*, Champ Social, 2006.)

René Laffitte – « Questions sans réponses et réponses sans questions »

<http://www.meirieu.com>

serait-ce qu'en mathématiques, il suffit d'écouter ou de lire Rémi Brissiaud ou Jany Gibert pour se persuader du contraire. L'école ne souffre pas d'un manque de méthodes pertinentes mais de la difficulté à gérer l'incontournable hétérogénéité des comportements, des investissements et donc des capacités socio affectives autant qu'intellectuelles et scolaires des élèves.

Qu'on le nie ou qu'on l'ignore, la pédagogie ne se réduit pas aux méthodes d'apprentissage. La pédagogie, c'est aussi ce qui se passe quotidiennement dans la classe, en fonction de son organisation, de sa gestion des relations, des conflits, des interdits, de l'équilibre des échanges matériels, affectifs et intellectuels, toutes choses déterminant l'état de santé psychologique du milieu. Cette santé psychologique influe autant sur les apprentissages que les méthodes elles-mêmes pour la bonne et simple raison qu'elle influe surtout sur la mobilisation, l'implication des enfants et du groupe, sans laquelle toute méthode pédagogique reste impuissante. Bref, qu'on le nie ou qu'on l'ignore, la didactique est à la pédagogie ce que la technique chirurgicale en tant que telle est à l'asepsie.

La Pédagogie Institutionnelle, fondée par Fernand Oury et Aïda Vasquez, continuée aujourd'hui par de multiples groupes de travail qui produisent à partir de leur expérience de classes coopératives des stages de formation et des livres, n'est qu'un ensemble non clos de réponses possibles à ce genre de problèmes. Ce n'est pas une méthode : elle s'accommode de toutes les méthodes qui peuvent apprendre à la fois à lire, à écrire, à compter et à grandir, c'est-à-dire à apprendre sans en devenir idiots.

Elle ne date pas d'aujourd'hui, c'est une nouveauté qui date des années 50 et qui utilise encore des Techniques comme le Texte Libre (de chez Freinet), une nouveauté découverte en 1968 mais qui datait de 1924. Il est tout aussi difficile de parler de nouveauté à propos de Marx, Freud, Lewin ou Lévi Strauss d'autant plus, qu'en pédagogie, ils n'existent pas encore, c'est comme s'ils n'étaient pas nés.

Bref, je ne suis pas venu pour vous vanter une marque de lessive pédagogique particulière. La P.I. en tant qu'étiquette n'a aucune espèce d'importance. Je suis venu pour échanger avec vous et aborder ces problèmes de gestion de groupe qui, même s'ils ne sont jamais posés par l'institution, se posent quotidiennement à quiconque prétend faire œuvre d'éducation et d'apprentissages.

Quels sont-ils ces problèmes ? Et d'abord, sont-ils identiques aux problèmes qui se posaient il y a 50 ans ? La réponse paraît simple : oui et non.

1- L'école d'il y a 50 ans

Il y a 50 ans, dans les années 50/60, l'essor économique et démographique aidant, l'école française était à l'urbanisation, à la massification bureaucratique précipitée et la P.I. se présentait comme une alternative à « l'École Caserne ». Le mot est né dans les écoles de la banlieue parisienne. Des écoles grandioses de 18 classes où plus de 600 élèves s'entassaient en rangs d'oignons dans des classes de 40, s'hystérisaient dans des cours de récréation grillagées et manœuvraient en rang et à coup de sifflets dans les escaliers et les

René Laffitte – « Questions sans réponses et réponses sans questions »

<http://www.meirieu.com>

couloirs pour chaque rentrée et sortie (1/4 d'heure 8 fois par jour, 2 heures, le 1/6^{ème} du temps scolaire). Une école où les soucis immédiats de gardiennage, l'obsession de l'accident, de la discipline et du règlement, prenaient le pas sur les soucis plus lointains d'éducation. L'instituteur, dans l'impossibilité de se préoccuper du niveau réel de ses élèves travaillait à la chaîne selon une progression bien établie qui ne se souciait que du programme. A chaque récréation, il devenait gardien d'enfants - objets. Son outil principal était le sifflet. Dans cette fourmilière, empêtrée par d'innombrables interdits souvent absurdes et surtout non hiérarchisés, il apparaissait aux enfants aussi grave de jouer à la balle dans la cour de récréation surpeuplée que de mettre le feu à la poubelle ou d'étrangler son camarade.

L'agitation, allant croissant au fil de la journée, exigeait de nombreux retours au calme Exaspéré, impuissant, l'instituteur avait parfois recours à des moyens expéditifs : Quand un élève était trop bavard et que les lignes à copier devenaient inopérantes, on lui collait du scotch sur la bouche. Les enfants développaient des symptômes et leurs maîtres, des dépressions nerveuses. Le Syndicat des instituteurs préconisait alors de recruter des enseignants « aux nerfs solides ».

Ce qu'oublie ou feignent d'oublier certains jobards pourfendeurs de pédagogie, c'est que cette pédagogie de l'entassement des savoirs, cette école de l'entassement des enfants, en laissaient trop, d'enfants, sur le bord du chemin et qui ne trouvaient plus les débouchés habituels dans les petits métiers en voie de disparition. Les impératifs socioéconomiques exigeant une prolongation de la scolarité exigeaient donc aussi des méthodes adaptées à cette situation. C'est ainsi que l'école s'est modernisée sous l'égide de l'économie et d'un effet de société.

2- Une évolution plus subie que mise en œuvre

Nous payons peut-être aujourd'hui la façon dont cette modernisation s'est opérée.

Depuis cinquante ans les nombreuses réformes scolaires entreprises ne l'ont souvent été que pour répondre rapidement à certaines urgences. De par les impératifs économiques, le modernisme libéral et la consommation, l'école s'est retrouvée au centre de critiques, de demandes et d'influences diverses et contradictoires. Sa taille, le coût et la complexité de sa gestion, sa structure hiérarchique et « descendante », ne favorisant pas son aptitude au changement, l'ont conduite à des mises en place de réformes successives précipitées et chaotiques.

De la grammaire structurale jusqu'à la pédagogie du projet, de la mathématique moderne à la motivation intrinsèque, de la non-directivité au cognitivisme et de la méthode globale à l'informatique, on n'a pas manqué de « nouveautés » – dont la pertinence n'était pas forcément en cause – qui nous ont promis des lendemains qui chantent.

Ce qui nous paraît le plus consternant dans cette succession de réformes, c'est qu'elles n'entretiennent pratiquement jamais de liens les unes avec les autres. Elles négligent souvent les expériences antérieures. Apparaissent sur le

René Laffitte – « Questions sans réponses et réponses sans questions »

<http://www.meirieu.com>

même plan, des réformes de structures, de contenus ou de méthodes. Des découvertes de la psychologie expérimentale côtoient de vagues concepts dans l'air du temps. La seule chose dont on se soucie, c'est que les maisons d'éditions soient prévenues à temps

De ce fait, mettant en lumière des enjeux importants comme des gadgets éphémères, l'ensemble relève plus de phénomènes de mode que d'une politique à long terme : les outils de remédiation côtoient sans problème dans les catalogues des maisons d'édition le Bled et la méthode Boscher.

Il semble donc bien que, malgré l'apport des pédagogies modernes, l'école loin d'avoir résolument et lucidement évolué, y a été irrésistiblement poussée, emportée par un effet de société, un effet de houle, de « Nouvelles vagues » incessantes. Comme ce fut le cas pour d'autres structures traditionnelles, cette évolution, plus subie que mise en œuvre, s'est accompagnée d'une fragilisation.

3- L'école d'aujourd'hui

C'est ainsi qu'en l'an 2000, ce n'est plus l'école caserne qui pose problème, mais son image inversée : une école floue, hésitante, perturbée par de multiples réformes et injonctions contradictoires et qui ne sait pas trop comment répondre aux comportements d'enfants qui restent des enfants – objets. Mais aujourd'hui, ils sont surtout les objets de la sollicitude d'une énorme machine à fabriquer du besoin et de la demande, cœurs de cibles privilégiés des marchands de vêtements, de nourriture, de films, de livres, de jeux et même de certains marchands de soins. Les repères éthiques ont bougé selon les critères du consumérisme. Quel que soit le domaine, les valeurs structurantes, les limites varient et s'établissent en termes d'audimat, de tirages et de chiffres de ventes. « Le réprimé s'exhibe, le prohibé se vend très bien ». L'imaginaire de ces enfants saturés d'images, se dissout dans le virtuel, qui est le contraire de l'imaginaire. « Soyez réalistes, demandez l'impossible ! » le slogan anarcho – poétique de mai 68 est devenu un slogan publicitaire. C'est la culture de l'immédiateté et du comblement : du Toujours plus, du Tout accessible, du « Tout, tout de suite ». Culture d'autant plus redoutable quand elle s'inscrit sur fond de précarité et de ghettoïsation des plus démunis.

À travers l'évolution exponentielle des structures de production, du marché et des modes de vie, émerge quelque chose d'inquiétant qui déboussole même les vieux débats de surface sur l'autorité, c'est un sentiment de difficulté grandissante dans la transmission générationnelle des valeurs. Les « nouvelles parentalités » font ce qu'elles peuvent pour s'adapter au goût du jour et c'est l'école, en deuxième ligne, qui en est touchée de plein fouet.

Pour l'école caserne, le problème c'était l'obsession de la transgression des interdits consécutive à leur multiplication généralisée. Un enfant de 10 ans, dans la cour de récréation, pouvait dire à Fernand Oury : « Quand on ne peut rien faire, on fait n'importe quoi ! ».

Aujourd'hui la réalité a changé, le problème n'est plus la transgression de l'interdit, mais le floutage et l'ébranlement de la notion même de limite : Quand on croit qu'on peut tout faire, on fait aussi n'importe quoi.

René Laffitte – « Questions sans réponses et réponses sans questions »

<http://www.meirieu.com>

Image inversée, disions-nous, car sous deux aspects opposés, le problème sous-jacent est resté le même : dans les deux cas, il s'agit d'une défaillance de la Loi.

Je ne prendrai qu'un exemple révélateur, c'est celui de ces points sensibles que restent toujours la discipline et les sanctions.

Depuis toujours, on sait bien que le problème est résolu : « le bon maître » n'a pas de problème de discipline. Autrefois il lui suffisait d'avoir « une personnalité bienveillante mais ferme ». Après les années 60 et la non directivité, il n'y avait même plus besoin de discipline, il suffisait « d'avoir de bonnes relations » avec les enfants.

C'est ainsi que, plus ou moins culpabilisée, l'école de l'an 2000 a - fort heureusement - rejeté, du moins en paroles, les vieilles punitions humiliantes : le piquet, le bonnet d'âne, et les lignes à copier que plus personne n'oserait revendiquer. Malheureusement elle s'aperçoit que pour résoudre ses problèmes dits de discipline, elle n'avait que ça avec la menace, le chantage affectif ou la leçon de morale. Sans « les punitions », il ne lui reste donc plus que la menace, le chantage affectif et la leçon de morale. Fût-ce la leçon de morale « coopérative » ou « citoyenne. »

En fait, même en proie aux mutations sociales, l'école ne s'est jamais reposé sérieusement le problème des sanctions : comme au début du siècle, elle les réduit à la punition et dans le meilleur des cas, elle les considère comme une fatalité, un pis aller, un échec de l'acte éducatif. Elle se retrouve ainsi coincée dans une impasse, tant qu'elle reste dans le cadre des arguments habituellement mobilisés dans ce genre de débat : permissivité ou directivité ? ; laxisme ou rigueur (c'est ainsi que les jobards de tout à l'heure appellent la rigidité) etc. Là comme ailleurs, ces fausses alternatives sont un piège. Et pourtant, depuis belle lurette des instituteurs dans leur classe, sans même avoir besoin de pédagogie à étiquette ont trouvé des éléments de réponses : les a-t-on répertoriées, analysées, confrontées. Question stupide : Ecoute-t-on des instituteurs ?

En tout cas une chose est sûre : il ne s'agit pas de punir mais de donner une réponse : Dans le flux continu des événements quotidiens, répondre à un acte, à un comportement, comme à un échec ou une réussite, par une marque symbolique, un repère, une scansion : à proprement parler, une sanction. Reste évidemment, à trouver lesquelles. Nous y reviendrons tout à l'heure à l'occasion de la monographie de Youcef présentée par Mireille Perbal Laffitte. Notons simplement que l'important c'est de dépasser le cadre de la morale et de placer cela sur le plan symbolique, de savoir que, tel un bébé à qui l'on ne parlerait pas, sans de tels signes, le petit homme en devenir se déshumanise.

Sanctions, punitions, discipline, hétérogénéité des niveaux des comportements des investissements. Nous sommes là devant un problème complexe, surdéterminé par de multiples facteurs auquel il n'existe pas de réponse unique ni de solution miracle. C'est pourquoi la Pédagogie Institutionnelle estime nécessaire, pour analyser et gérer ce milieu complexe, de tenir compte d'au moins trois dimensions, lesquelles constituent du reste une part essentielle de l'apport du 20^{ème} siècle.

4- Trois dimensions

4.1- Le matérialisme scolaire

(cf. Marx, Freinet, Makarenko, Levi Strauss, Marcel Mauss etc.)

a - Les bonnes intentions, les leçons de morale, les sanctions ne suffisent pas. Pour faire bouger les rapports entre les personnes, il faut que la classe ne reste pas un qu'un groupe de consommation (de savoirs) et devienne un groupe de production et d'échange. L'idéal étant une production co-opérative d'objets culturels échangeables, socialisables et qui apprennent à lire, écrire, compter et grandir (il ne s'agit pas de produire uniquement des cerfs-volants). L'exemple type c'est le Journal scolaire de Freinet : pour le réaliser, il est indispensable de co-opérer : on passe d'une situation de type face à face à une situation de type coude à coude. Ce qui change c'est la structure de la relation : elle devient ternaire, triangulée, on échange (on coopère ou on s'engueule) à propos d'un objet médiateur, le journal. Ce changement de structure de la relation influe sur la qualité de la relation.

b - Pour le réaliser, les enfants vont devoir travailler à plusieurs et non plus isolés à leur pupitre. Sans des techniques de travail et des outils adaptés, ce sera l'échec.

c - Mais alors les enfants vont devoir bouger, se parler, se rencontrer : relations, frottements, conflits sont inévitables : sans une organisation draconienne ce sera la pagaille. Mais sauf à travailler avec des fourmis ou des pions conditionnés, l'adulte ne pourra tout prévoir (et surtout les inévitables imprévus), être partout à la fois : l'entreprise dépend de l'implication des enfants dans cette organisation. L'adulte est donc condamné à favoriser cette implication et pour cela il a besoin d'institutions pour donner la parole, déléguer des responsabilités c'est à dire aussi de la liberté et du pouvoir et si possible pas n'importe comment ni à n'importe qui, selon les compétences et les capacités en constante évolution des enfants. Des institutions aussi pour donner du sens aux situations, pour favoriser la symbolisation des échanges et la pacification des relations.

d - Cet ensemble de techniques de travail, d'outils, d'organisation et d'institutions en liaisons dialectiques, constituent un « dispositif » non figé, plus ou moins élaboré que, même sommaire, la Pédagogie Institutionnelle estime indispensable et qui la caractérise. En voici quelques éléments.

4.1.1- Des techniques et des outils

a - La triade « Texte Libre - Journal - Correspondance interscolaire » de Freinet, qui donne du sens au lire-écrire : On écrit de la lecture (pour les autres) et on lit de l'écriture (celle des autres).

b - En mathématiques : La gestion et l'organisation de tous les aspects de la vie quotidienne vont nécessairement poser des problèmes. Pour peu que l'adulte ne se croit pas tenu de répondre à tout, certaines

René Laffitte - « Questions sans réponses et réponses sans questions »

<http://www.meirieu.com>

situations seront vécues comme un problème (exemple : changer la vitre cassée du vivarium, tapisser le coin peinture de papier lessivable etc.). Problème à résoudre en tenant compte des lois et du langage mathématiques et ce, quel que soit le niveau des élèves : ce qu'on appelle un « problème vécu » qui contribuera à donner du sens aux outils mathématiques.

c - L'apprentissage du lire-écrire et des mathématiques ne se limite évidemment pas à ces techniques de travail qui s'intercalent une fois par semaine environ entre les enseignements de l'adulte et les exercices des élèves. Mais pour tenir compte de l'hétérogénéité incontournable des niveaux, il est aussi indispensable de « légaliser le non savoir » : Ce qui est normal à l'école, ce n'est pas de « savoir » mais de « ne pas savoir » : sans cela on n'aurait pas besoin d'école. D'où des outils programmés autocorrectifs permettant aux enfants de s'entraîner selon leur rythme et leur niveau, des tests intercalés permettant à l'adulte de contrôler les acquis et les difficultés.

d - Ouvrir la classe sur le milieu environnant, sur le pays, le monde et l'univers. Pas uniquement grâce à Internet. D'où des enquêtes pour voir sur place et à partir desquelles on produira un album compte-rendu qu'on échangera avec d'autres, et qu'on diffusera : une autre sorte de production.

4.1.2- Des institutions... pour favoriser l'implication et l'organisation.

a - Donner la parole : C'est la moindre des choses pour que les enfants soient vraiment présents et impliqués, c'est à dire qu'il y ait une place pour leur monde intérieur (cf. plus loin « le sujet »). Le "Quoi de neuf?" pour les nouvelles du matin, le "Choix de textes" où ils présentent leurs textes libres, la « Boîte à questions » où toute question peut être posée et abordée, etc.

b - Légaliser l'hétérogénéité de la classe (au sens administratif) quelque soit son niveau officiel (du CP au CM2) en y instaurant des « classes de niveaux » (au sens mathématique du terme) : le système des ceintures de judo appliqué au français, aux maths, à la lecture mais aussi en athlétisme, en imprimerie, en informatique, en natation etc. La logique d'évaluation devient une logique « d'évolution », conforme et nécessaire à la logique des cycles : le problème des redoublements ne se pose plus.

c - Donner des « libertés – responsabilités – pouvoirs » : symboliser une diversité hiérarchisée de statuts individuels, reflétant la diversité des personnes :

les « ceintures de comportement » (rien à voir avec « bien » ou « mal » se comporter ; il s'agit d'un rapport plus ou moins sain à l'autre, au conflit, d'une capacité à l'écoute comme à l'autodéfense, à prendre des initiatives comme à supporter une frustration etc. en fonction de l'âge et du développement physique, intellectuel, affectif et social des enfants)

les « métiers » (un « petit » peut parler au Conseil « en tant que responsable des craies » et critiquer un « grand » sans risquer des représailles)

d - Favoriser la symbolisation des échanges et la pacification des relations : Instauration d'un « échangeur universel » (d'une « monnaie intérieure »).

René Laffitte – « Questions sans réponses et réponses sans questions »

<http://www.meirieu.com>

e - Et enfin une institution instituante, le Conseil. Il s'agit d'une réunion de régulation qui, une fois par semaine, permet de verbaliser les vécus et les conflits divers, de discuter, d'analyser, de critiquer, de remercier, de féliciter, de proposer, de décider et d'organiser : de faire bouger les choses sans que tout s'écroule.

Tout ça c'est bien gentil, mais si on ne tient pas compte des deux autres dimensions, on risque des déconvenues. D'où :

4.2- Les phénomènes de groupe

(cf. Moreno, Lewin, Bion, Anzieu etc.)

Dans la classe, l'instituteur n'a pas à faire avec l'Enfant imaginaire des cours de psychopédagogie, mais avec les enfants. Et parfois, « ils sont tous excités », ou apathiques ou agités, etc. et c'est rarement à cause de la pluie ou de l'approche des vacances. La classe comme tout groupe est traversée de phénomènes sous-jacents divers plus ou moins inconscients : leadership, bouc émissaire, contagion, fantasmes de groupe etc., qui peuvent parasiter voire bloquer le travail collectif. La diversité de petits groupes coopératifs de travail, la multiplicité des statuts institués et l'utilisation des lieux de parole, favorisant les réussites, la mise en jeu de nouvelles images dynamisantes et la mise en mots des divers vécus, l'ensemble atténue l'effet des marécages imaginaires et favorise la relance des investissements.

4.3- L'inconscient

Cela ne veut pas dire : la psychanalyse. Qu'on le sache ou qu'on le nie, les enfants ne laissent pas leur inconscient au portemanteau en entrant à l'école. L'inconscient est dans la classe et il parle. Il est illusoire de vouloir l'ignorer ou le faire taire : « quand la parole s'arrête, c'est le symptôme qui parle. » (cf. Freud, Lacan, Dolto etc.).

C'est justement en tenant compte des ces deux dernières dimensions, que nous pouvons resituer les problèmes complexes évoqués tout à l'heure : de défaillance de la Loi, et d'implication des élèves. Pour cela je voudrais convoquer ici trois mots, trois concepts empruntés à la psychanalyse et à l'anthropologie. Je précise tout de suite que si nous les empruntons à ces deux champs pratiques ce n'est pas pour faire de la psychanalyse ou de l'anthropologie mais bien de la pédagogie. Pour certains je vais peut-être enfoncer des portes ouvertes et d'autres risquent de trouver mes raccourcis par trop grossiers. Si je les aborde sommairement ici, c'est pour situer comment un pédagogue peut les lire et s'en servir comme outils conceptuels parmi d'autres, aptes à éclairer la complexité de son travail quotidien.

5- Trois mots

5.1- Le désir

Au sens de la psychanalyse, il s'agit donc du désir inconscient.

5.1.1 En quoi le concept de désir concerne-t-il la pédagogie et le pédagogue ?

a - Tout enseignant qui se veut un peu pédagogue sait bien que le plus difficile c'est de travailler au niveau de l'intérêt que les élèves portent ou ne portent pas à ce qu'ils font. Quand les enfants s'intéressent, le métier devient plus facile et plus agréable. Ceci est aussi valable pour un groupe : le meilleur didacticien échoue face à un groupe amorphe, agité ou qui a la tête ailleurs.

b - En général, la pédagogie n'est pas très prolix face à cet écueil. La seule réponse qu'elle propose volontiers à l'enseignant démuni, c'est d'avoir recours à « la motivation ». Pourquoi pas ? Le problème c'est que ça suffit rarement et c'est souvent illusoire car il faut bien reconnaître que par « motivation », on entend le plus souvent « soigner l'emballage pour faire passer la pilule », « soigner l'emballage pour attirer le client » ou « faire miroiter une carotte » : des leurres. On s'aperçoit vite à l'expérience qu'attirer l'attention des enfants ne remplace pas un investissement profond et durable de leur part. C'est en cela que réside l'intérêt du concept de désir : il rend mieux compte de cet investissement car il concerne non seulement l'intérêt porté par les enfants mais aussi la qualité de leur « présence » dans ce qu'ils font.

c - Le désir, c'est la source même du dynamisme des personnes en général et des enfants qui nous sont confiés en particulier. Qu'on le nie ou qu'on l'ignore, toute situation scolaire fait naître des processus inconscients de transfert, 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 échecs ou de nos réussites pédagogiques

d - Encore faudrait-il s'entendre sur les mots : si par « désir » on entend « caprice », « envie », « plaisir » etc. on risque d'avoir du mal à se comprendre. Que nous dit la psychanalyse à propos du désir inconscient ? En tant que pédagogue j'en retiendrai trois choses.

5.1.2 Trois choses à retenir

a - Le désir, c'est ce qui marque « un sujet ». Le sujet ce n'est pas la personne qui est là, c'est ce qui fait qu'elle est elle-même et personne d'autre, c'est ce qu'il y a de plus intime en elle, et qui reste radicalement inconscient et inaccessible par qui que ce soit. Or c'est à ce niveau que se « fabriquent » l'inhibition, le dynamisme, le désintérêt, l'investissement, etc. Cela indique d'emblée que si le pédagogue vise à travailler au niveau de la mobilisation profonde des enfants, il est condamné à travailler avec une part incontournable d'opacité. Nul ne peut atteindre directement « le sujet » (pas même le psychanalyste), on ne peut qu'en percevoir les effets de sa présence ou de son écrasement. La seule chose qu'on peut faire, en tant que pédagogue, c'est de se

René Laffitte – « Questions sans réponses et réponses sans questions »

<http://www.meirieu.com>

soucier d'aménager une place pour accueillir ces effets, ces manifestations. Par exemple, même pour le pire « emmerdeur », qu'on été amené à sanctionner ou à isoler, il y aura toujours un lieu et un temps pour écouter ce que lui seul peut décider de dire ou pas de ses soucis personnels, lui signifiant par là qu'il y a en lui comme chez tout autre une part de secret et de sacré qu'on respecte absolument.

b - Le désir, ce n'est pas le besoin. Les animaux, comme nous, ont des besoins, ils n'ont pas de désir. Le désir spécifie l'être humain. On sait que le nourrisson a besoin de lait, d'amour, de sécurité, de présences et d'images qui lui permettent de structurer son propre corps. Il s'agit de besoins fondamentaux évidemment à satisfaire. Mais ce n'est pas une raison pour traiter les enfants ou les adolescents (voire au-delà), comme des nourrissons de la société. Tout au plus obtient-on ce que Jean Oury appelle des « pourrissons » : des êtres perpétuellement insatisfaits, dépendants, et impuissants car ils ne peuvent devenir sujets de leur désir.

c - Le désir ne peut pas naître d'un besoin qu'on aurait comblé, il naît d'un « manque » et c'est en ce sens qu'il est étroitement lié au deuxième mot que je voudrais convoquer.

5.2- La Loi

Au sens anthropologique et psychanalytique, il s'agit donc de la loi symbolique. Là encore, il vaut mieux s'entendre sur les mots.

5.2.1- La Loi ce n'est pas le règlement

a - Ce n'est pas non plus la loi juridique. Il s'agit d'une limite symbolique entre soi et l'autre, entre soi et le monde environnant. Cela correspond à un double interdit : l'interdit de la fusion, du mélange avec l'autre et son corollaire, l'interdit de la négation, de la destruction de l'autre. Autrement dit l'interdit de l'inceste et l'interdit du meurtre.

b - Il est important pour le pédagogue de ne pas traiter de la même façon ce qui ressort de la Loi et ce qui ressort de la règle. Elles ne sont pas du même ordre. Les règles, la loi juridique ont été établies de concert pour certaines raisons. On en a fait un code qui peut être remis en cause, amendé, modifié. Elles sont « discutables. » Pas la loi symbolique. Elle n'a pas de « raisons » elle n'est pas justifiable : elle marque immémorialement les bornes du monde humain. La règle s'applique, la Loi se transmet comme quelque chose qui nous dépasse tous adultes comme enfants et à quoi nous sommes tous soumis Ainsi, l'adulte qui prendrait prétexte de l'incontournable de la loi pour imposer son caprice à un enfant, ne lui transmettrait pas la loi mais le « hors la loi ». De la même façon, face à un enfant qui ne respecte pas les règles, il est totalement inutile de les lui faire copier en pensant ainsi lui apprendre la loi : autant faire copier le code pénal à un mafieux. Le travail du rapport à la Loi se situe à un autre niveau : celui de son rapport étroit avec le concept de désir. Ce que certain psychanalyste a pu formuler ainsi :

René Laffitte – « Questions sans réponses et réponses sans questions »

<http://www.meirieu.com>

5.2.2- « La loi, c'est le désir »

a - En effet pour la psychanalyse, le désir naît d'un manque et tout commence par le manque fondamental que constitue le renoncement à la relation fusionnelle archaïque du nourrisson avec sa mère : renoncer à l'illusion de cette jouissance absolue d'être tout pour elle, et elle tout pour lui, de tout attendre d'elle, la combler et être comblé par elle. Ce premier désir, de fusion archaïque avec une mère fantasmée doit être à jamais interdit pour que l'enfant accède au langage et à la culture. C'est bien à cela que nous renvoie le fameux « Niqu' ta mère ! ». Ce n'est jamais résolu une bonne fois pour toute et ça ne se limite pas à la petite enfance. Enseignants, chômeurs, ministres, inspecteurs ou syndicalistes nous sommes tous concernés par cet attrait de l'impossible. Chaque fois que telle personne se trouve captée dans la fascination d'un reflet ou d'une image, dans l'enfermement de la confusion et du mélange avec l'autre, comme chaque fois qu'elle cède à la jouissance de la toute puissance imaginaire, cela se fait au prix de se perdre comme sujet de désir. Sans une butée, une rencontre, une coupure de l'ordre de la loi cela peut avoir des conséquences diverses depuis quelques difficultés relationnelles ou un certain mal de vivre dans sa peau, jusqu'à la folie, le meurtre ou le suicide.

b - Cela suffit à montrer que dans son sens psychanalytique, le désir ce n'est pas le caprice ou le bon plaisir mais une défense contre la jouissance totale, absolue, folle, qui mène au néant et à la mort. Le petit d'homme ne devient un être de langage et de désir que dans la mesure où il n'arrête pas de renoncer, de quitter, de se séparer pour faire sans cesse de nouvelles rencontres, de nouvelles découvertes, de nouveaux apprentissages. Il ne devient ce qu'il est que par délimitation de ce qu'il n'est pas.

Comment tenir compte de cela dans le travail pédagogique quotidien ? C'est là qu'intervient le troisième mot, logiquement lié aux deux premiers et que, là encore je ne pourrai qu'aborder grossièrement.

5.3- L'éthique

a - Disons pour aller vite que, si l'on en croit la philosophie et la psychanalyse, ce qui intéresse le pédagogue, c'est que l'éthique ce n'est pas la morale, c'est respecter la loi qui fait de nous des êtres humains. C'est-à-dire, en gros :

- *que tout n'est pas possible ;*
- *que l'autre est aussi sacré que moi, que je n'existe que par le regard et la considération de l'autre ;*
- *que si je nie ou je détruis l'autre, je me détruis moi-même en tant qu'être humain, je détruis l'ordre qui me fait humain.*

b - L'éthique c'est donc aussi de refuser d'appliquer une règle même d'apparence légale si elle m'apparaît éthiquement inacceptable (c'est ce qui a fait par exemple, la différence entre certains ministres du gouvernement de Vichy et d'autres).

c - Dès lors l'enjeu éthique du pédagogue peut se définir ainsi : « Ne pas céder sur la fonction de la loi », c'est-à-dire deux choses simultanées.

René Laffitte – « Questions sans réponses et réponses sans questions »

<http://www.meirieu.com>

- Oser dire « non », au risque de déplaire (à l'enfant, à ses parents, à l'administration etc.), poser des butées structurantes à tout vécu de non limite, de toute puissance imaginaire, interpeller l'enfermement etc.

- Et dans le même temps, pour que l'enfant puisse renoncer à ces illusions et ces refuges mortifères, préserver en classe une place pour le sujet du désir en lui.

On se doute bien après les considérations sur l'opacité, l'inaccessibilité du sujet, qu'il ne s'agit pas de lui serrer la main ni même de lui parler et que cela ne consiste pas à prévoir une table avec une étiquette marquée « sujet ». Heureusement, il n'est pas nécessaire de savoir ce qu'est le sujet, pour s'en soucier. Accueillir un enfant comme sujet ce peut être, parmi bien d'autres choses :

- Admettre et le lui signaler qu'il a le droit d'avoir des idées et des émois qui ne sont ni ceux de ses parents, ni ceux de l'enseignant, ni ceux de la bienséance moralisatrice.

- Aménager une place et du respect pour ses soucis intimes (peur, joie, tristesse, souffrance, curiosité etc.)

- Admettre et respecter sa part incontournable d'opacité : accepter de ne pas tout savoir sur lui, ne pas tout vouloir pour lui, respecter ses trajets spécifiques d'investissement et d'apprentissages, etc.

L'expérience, preuves à l'appui, nous incite à penser que c'est le prix à payer pour une mobilisation profonde et durable des enfants, pour des apprentissages structurants et humanisants.

6- Enfin, pour terminer : éloge de la mitoyenneté

Que ce soit à l'école caserne qui se soucie de discipline et de punitions ou à l'école d'aujourd'hui qui se soucie de règles et de citoyenneté, la Pédagogie Institutionnelle répond la même chose : se soucier d'abord, travailler d'abord au niveau de la mitoyenneté, c'est-à-dire, tel le mur mitoyen, ce que nous avons en commun et qui nous sépare, nous distingue. Ce qui nous relie et nous singularise à la fois. Au delà du dispositif technique, organisationnel et institutionnel nécessaire, c'est là le cœur de la Pédagogie Institutionnelle.

Multiplier les règlements ça ne résoudra jamais une défaillance de la Loi. Ca ne remplacera jamais des adultes qui fuient leur responsabilité. Le travail de la mitoyenneté ne peut se faire par des cours d'instruction civique, il ne peut se faire qu'en actes, à partir des situations quotidiennes. Etre réaliste aujourd'hui, c'est admettre que sans ce travail il ne peut y avoir d'accès à la citoyenneté ni à des apprentissages structurants et en tirer les conséquences.