

## Des noms et des lieux

### Parole désirante et dialectique culturelle de la classe coopérative

**Pierre-Johan Laffitte**

Ayant été élève de classes coopératives institutionnalisées et continuant à rencontrer régulièrement des groupes de pédagogie institutionnelle, j'ai dirigé mon travail doctoral vers le champ pédagogique (Laffitte, 2003). Je me suis livré à une étude d'anthropologie culturelle, observation participante dans quelques classes dont je connaissais les instituteurs et institutrices. Parmi eux, René Laffitte, instituteur spécialisé et l'un des principaux écrivains de ce mouvement.

René Laffitte est mon père. Pour des raisons d'objet et de place, j'ai jugé possible de ne pas évoquer ici l'analyse des rapports transférentiels, évidemment forts, qui ont par ailleurs joué un rôle profond dans le cheminement de mon enquête : dans ce qui, de fait, se passe lors de cette séance de Choix de textes dont je vais faire état, ces liens ne me semblent pas être au premier plan dans l'analyse que je conduis.

Il m'a accueilli au printemps 1994 dans sa classe de perfectionnement à Béziers, dans l'école d'un quartier difficile, à la population défavorisée (surtout maghrébine et gitane). On peut lire la présentation de cette classe dans *Une journée dans une classe coopérative* (Laffitte, 1985)<sup>1</sup>. La classe coopérative induit une praxis où les praticiens sont autant les enfants que l'adulte. J'emploie *praxis* dans son acception marxienne, matérialiste, mais en intégrant, à la suite de Francis Imbert (1985) et d'autres, la dimension freudienne à la définition de son sujet (désirant) et de sa matière (fantasmatique). Son champ est instauré matériellement (techniques Freinet), structuré symboliquement (institutionnalisation) et dynamisé fantasmatiquement (prise en compte des phénomènes de transfert). Certains termes désignent des techniques pédagogiques et des institutions mises au point par la pédagogie Freinet et/ou la pédagogie institutionnelle. Si certaines (texte libre, correspondance, quoi de neuf ?, ceintures de couleur, etc.) ont vu leur nom entrer dans la doxa éducative, souvent ce qui constitue leur spécificité pédagogique ne demeure pas très loin de ce à quoi elles ont été ainsi réduites.

La singularité logique de la praxis, qui constitue son « régime de fonctionnement » (Laffitte, 2013b), ne peut être abordée selon un compartimentage disciplinaire, car elle réside dans l'articulation de phénomènes relevant de plusieurs registres, psychiques, sociaux et

1. Les classes de perfectionnement, qui relèvent de « l'enfance inadaptée », n'existent plus telles quelles (elles ont été remplacées par les CLIS). Elles accueillent, en marge de l'école primaire, les enfants présentant des troubles psychologiques, sociaux ou culturels, et un grand retard sur le plan des apprentissages didactiques.

matériels. Le tissu institutionnel et désirant de la classe se déploie tant sur le plan de la « machine-classe » (Laffitte, 1999) – le matérialisme scolaire des techniques Freinet, l'organisation institutionnelle de la vie coopérative – que sur le plan anthropologique – l'ouverture sur les phénomènes inconscients, singuliers ou groupaux, et sur les phénomènes relevant du champ symbolique et imaginaire de la culture. Au travers de la vie de la classe, la dynamique inconsciente du désir – ses déploiements comme ses impasses – se dialectise à travers une vaste phénoménologie culturelle : dans la tranche d'existence que je vais rapporter, cette interpénétration des deux logiques permet à une dynamique désirante en panne de ré-embrayer sur un quotidien où techniques et institutions autorisent des échanges autour d'une parole véritable – celle de Fatiha – et non un discours appliqué, conforme, que visent quasiment toutes les (re-)productions exigées des « apprenants », des « élèves », des « citoyens ».

En l'occurrence, cette parole se déploie à travers un texte libre et une discussion qui suit sa présentation lors d'un moment important de vie du groupe, le Choix de textes pour le journal scolaire. Généralement, le Choix de textes bihebdomadaire accueille les textes qui ont été écrits depuis la dernière séance. En l'occurrence, le texte de Fatiha qui va être présenté a été écrit la veille. Je vais évoquer les différentes formes qu'a pris pour moi le travail du sens dans ce court moment où j'ai découvert tout ensemble et le texte, et les échanges : ce qui de ce sens se donne à lire dans l'écriture, et à entendre dans les propos. J'essaierai ensuite de dégager quelques lignes de réflexion concernant les rapports entre la singularité d'une parole et le tissu culturel de la classe dans lequel elle se situe, s'articule et se partage. J'ai effectué cette étude à partir d'une prise de notes durant ma présence lors de la séquence de classe, tout en m'appuyant aussi sur les propos tenus par l'enseignant au cours d'un entretien ultérieur, ainsi que sur une collecte de terrain (textes, dessins, observations durant une dizaine de jours, etc.).

## **Autour d'un Choix de textes**

### **Fatiha dit qu'elle est contente...**

Un jour, Fatiha, onze ans, présente un texte libre sur la Cholât, une fête musulmane. La signification que donne Fatiha de cette fête semble ne pas être conforme à sa définition traditionnelle. Mais ce qui importe ne réside pas dans l'exactitude des mots de Fatiha : ce qui compte, c'est son investissement de cette fête comme coutume de sa culture, un signifiant des siens auquel elle va identifier son attitude.

- Fatiha (assise devant l'estrade) : « *Ce matin c'était la fête de la Cholât. Ce jour-là, les filles et les femmes musulmanes se coupent les cheveux. Moi je me suis coupée la frange et la queue de cheval. Je suis contente. Fatiha* ».

- René Laffitte (président du choix de textes) : « *Bien... quelqu'un a des questions à poser ? Ludovic* ».
- Ludovic : « *Ça t'embête pas, si t'as pas envie de te couper les cheveux ?* »
- Fatiha : « *Si ça m'embête parce que je veux que la tresse grandisse* ».
- René Laffitte : « *Je me donne la parole. C'est intéressant ce que tu dis. Mais pourtant tu écris : "Je suis contente". Alors, tu écris ça "comme ça" ?* »
- Fatiha : « *Non, je suis contente* ».
- René Laffitte : « *Alors ?...* »
- Fatiha : « *Je suis contente parce qu'elle a coupé un peu la queue* ».
- René Laffitte : « *Ah, tu es contente d'avoir fait comme les autres, mais tu aurais préféré qu'on ne te coupe pas la frange ?* »
- Fatiha : « *Oui* ».
- René Laffitte : « *Est-ce que quelqu'un a autre chose à dire ? Non ? Je me redonne la parole. Quelle impression ça te fait, Fatiha, de participer à cette fête ? Est-ce que tu as l'impression de grandir, ou est-ce que tu as l'impression simplement d'être contente ?* »
- Fatiha : « *De grandir* ».
- René Laffitte : « *Pourquoi ?* »
- Fatiha : « *Parce que là j'ai envie de devenir grande* ».
- René Laffitte : « *Bien... Les autres ?... Fatiha, nous te remercions. Texte suivant* ».

Quel sens peut prendre le texte de Fatiha, dans sa forme et dans l'acte d'être lu à la classe ?

### **Fatiha accueillie par la classe : qui fait la loi ?**

Ces quelques mots écrits et échangés prennent place dans un cheminement de deux années au sein de la classe. Fatiha est hémiparalysée. L'enseignant m'apprend que son handicap la marque et qu'elle tourne le risque de marginalité en chantage affectif, devenant « *le centre de tout* ». Surprotégée, soustraite au régime commun, tout tourne autour de son bras malade. Comme si, avec ce renversement plus ou moins conscient des valeurs, Fatiha, bien obligée de subir son sort, se raccrochait pour exister à ce bras qui fait défaut. Même scénario au moment de la Présentation de lecture, où les élèves socialisent leur effort de lire. Chacun choisit un texte parmi un fichier classé par ceinture de couleur (niveau de compétence), la bibliothèque, les albums collectifs ou les journaux de classe. L'effort doit être ajusté : la préparation ne concerne pas que la lecture à voix haute, il faut répondre aux questions du groupe (vocabulaire, explication, avis). Fatiha, plutôt que d'expliquer un mot, même si ses capacités le permettent, se réfugie souvent derrière la « *barrière de la langue* », autre lieu propice aux identités imaginaires :

- Fatiha : « *Je sais pas expliquer* ».
- René Laffitte : « *Essaie quand même, avec tes mots, en arabe !* »

- Fatiha : « *Je sais pas...* »

- René Laffitte : « *Ce n'est pas vrai, nous savons que tu le peux, mais tu n'as pas envie de faire l'effort. C'est ton droit, mais tu n'es pas payée. C'est ton problème, pas le nôtre. Tu retournes à ta place* ».

Le travail n'a pas été fait, c'est tout ce qui compte et est compté. La monnaie intérieure est bien utile à cette occasion : sa valeur de rémunération symbolique paie l'effort dans le travail, son sérieux plus que son résultat, et s'écarte du jugement moral. La présentation d'un texte de niveau vert sera plus payée pour un ceinture orange en lecture que pour un ceinture verte ; en revanche, une préparation bâclée sera moins payée, ou pas du tout. Rien de grave, mais une limite s'inscrit à ce qui est acceptable, comme pour quiconque. De telles marques font sens dans l'organisation quotidienne, la loi de la classe existe en empêchant que le groupe ne soit emprisonné dans la douce tyrannie de Fatiha-l'exclue-de-la-loi. C'est une nécessité organisationnelle, pas un chantage contre un autre. Les règles (« on ne se moque pas », « on ne bat pas quelqu'un ») protègent Fatiha aussi bien que n'importe qui : mais si elle souhaite être protégée par la loi du groupe, elle doit se plier à celle-ci et non l'inverse. Par ce retrait hors de toute considération normative, l'organisation du travail prend une valeur psychoaffective majeure : rien n'imposera à Fatiha de ne plus être petite fille, sinon son propre désir, que personne ne cherche à amadouer. L'enrichissement pédagogique du milieu vise à fomenter un tel désir, mais cet accueil du désir est indirect, nullement une « motivation » immédiate.

Cela n'empêche pas Fatiha d'être régulièrement interpellée sans équivoque : « *Fais travailler ta main malade* ». Un élève, un jour, lui avait même dit : « *Fais travailler ta main feignante* » (dit à la méridionale, *feignante* et *fainéante* se prononcent de façon identique). Qui feint : la main ou Fatiha ? Une identification de sa place à ce handicap semblait être l'unique réponse qu'ait trouvée Fatiha à une vie sociale synonyme de discrimination, donc de danger : manipuler, de quoi soutenir une personnalité fautive de mieux, mais au prix de la laisser dans l'enfance, dans la mutique infériorité vis-à-vis d'autrui potentiellement destructeur. La classe, par la protection de sa Loi, lui propose au contraire de sortir de l'imaginaire et de supporter cette privation sans risque d'en mourir : jamais elle n'aura un bras normal, mais elle peut vivre sans. Ou, plutôt, « vivre avec » car, subjectivement, il est davantage question de vivre avec l'absence du bras normal que de vivre sans lui, à condition d'accepter cette faiblesse. Échanger une image contre une autre : on est déjà entré dans la sphère de l'efficacité culturelle et on reviendra sur ce point.

En rencontrant, dans son quotidien d'écolière, quelque chose qui enfin (lui) résiste, Fatiha supporte pour la première fois la réalité au lieu d'en jouer. Très longtemps, Fatiha en reste là, signifiant que quelque chose en elle refuse la loi de cette classe qui refuse son jeu. Elle restera ceinture jaune en comportement, ce qui correspond à un comportement que l'on trouve, généralement, plutôt chez un enfant de six ou sept ans. Pour devenir

grande, une étape reste à franchir : dépasser cet état de fait ; mais au moins est-elle dans le circuit des institutions, qui ne la laissent pas sans étayage. Isolée au sein du groupe ne signifie pas intouchée par la loi, ni par la possibilité d'être écoutée.

### **Le choix d'un texte**

Le texte libre décrit Fatiha contente d'entrer dans une communauté par la coutume. Elle reconnaît appartenir à une culture qui lui fait la loi tout en la faisant exister, non plus en tant que petite fille, mais en tant que fille, puis femme musulmane. À cette occasion, un retournement de perspective s'opère dans le regard qu'elle pose sur son corps. L'acte rapporté soutient la dimension symboligène de la castration : du bras en moins, tare qui marginalise, on passe à la chevelure coupée, rituel qui intègre, dans la dimension liminaire et initiatrice d'une fête. Toute intégration se marque d'un stigmate, incorporation du changement de statut. À la même époque, Fatiha commence d'ailleurs à se passer du henné sur la paume des mains. Sur le plan énonciatif, ce n'est plus elle qui apparaît en premier, mais *les femmes et les filles musulmanes*, soit des corps et des comportements parmi lesquels la fille inclut son sort. Enfin, au lieu de subir passivement son infirmité, elle se fait elle-même sujet du verbe qui coupe les cheveux. Véridique ou pas, peu importe : ce qui compte est l'inscription concomitante de la loi dans l'imaginaire de Fatiha et celle, non consciente, dans la syntaxe de son texte – indice probable que l'inscription s'est faite aussi dans son fantasme. Le texte se clôt sur son contentement d'avoir fait comme les autres : « *Je suis contente* ». L'affirmation qui aliène au symbolique repose sur un clivage : grandir, c'est monnayer une émancipation avec une castration. Dans ce *Je suis contente* de surface, inouï et à ce titre signifiant, se devine le travail d'une autre phrase, véritablement inaugurale : « J'accepte de ne plus pouvoir être totalement contentée ».

Mais pour qu'une telle fonction d'interprétation opère, encore faut-il que Fatiha elle-même l'entende. L'interprétation, entendue ici au sens de Lacan, n'a rien d'un énoncé objectif, porteur d'une signification : il s'agit d'un acte qui « déchaîne la vérité », scande la parole et rend à nouveau possible un déploiement existentiel jusque-là bloqué. L'échange autour du texte en redéploie la valeur : en l'occurrence, il la clarifie en la rendant à son opacité constitutive. Sans l'intervention de Ludovic en effet, on aurait pu ignorer tout ce que Fatiha y avait dit... et surtout tu.

- Ludovic : « *Ça t'embête pas, si t'as pas envie de te couper les cheveux ?* »

- Fatiha : « *Si ça m'embête parce que je veux que la tresse grandisse* ».

L'intervention de Ludovic évite à cette entrée dans le symbolique de se transformer, comme si souvent, en une aliénation spéculaire : plus à la toute-puissance de son bras, mais à celle de sa doxa : « tout le monde fait comme ça, je dois donc être contente, moi aussi ». À partir de l'échange entre les deux enfants, au contraire, la situation d'énonciation se débloque. Le lieu institutionnel dans lequel est reçu le texte libre redéploie le possible

interprétatif ouvert par l'écriture du texte qui avait mené Fatiha jusqu'à l'audace de la lecture, sans pour autant en achever la réalisation.

Si l'on en croit son échange avec Ludovic puis avec l'instituteur, Fatiha fait l'expérience de l'ambivalence : on peut être et ne pas être contente. On peut exister au même instant sur plusieurs registres, symbolique et imaginaire, enfant musulmane et fille ayant une certaine idée de sa beauté. Cette joie de grande, à laquelle elle s'autorise l'accès, signe le fait qu'elle assume le déchirement, sans céder au faux dilemme entre son vécu et la doxa de son groupe. Une fois dite, l'ambivalence peut rester douloureuse, mais elle ne sera plus une faute. Les mots échappent au principe faussement logique d'une contradiction imaginaire. Le sujet, pour exister, est clivé, plus seulement hémiplogique.

Remarquons qu'une autre ambivalence s'énonce, du texte libre à la discussion, avec le passage du *je* au *elle* comme sujet de *couper* : on évolue bien dans le registre de l'identification imaginaire, témoin d'une intégration à un certain Idéal du moi, à la condition d'avoir pu poser cet écart entre la part du fantasme (où Fatiha se coupe elle-même les cheveux) et celle de la réalité (où Fatiha se les fait couper). Cette possibilité d'assumer cet ordre de l'ambivalence, que cet écart porte en lui, l'éthique consiste à en soutenir l'assomption effective. Cela se joue non à la seule surface « intercommunicationnelle » des propos, mais dans la qualité de l'ambiance baignant ce moment quotidien, « tout simple », dans sa « sous-jacence » (Oury, 2015). Il se peut que cela ouvre la voie du grandissement, toujours un peu plus désormais. À quoi se repère une telle ouverture ?

L'émergence repérée lors de ce Choix de textes a lieu aussi parmi d'autres lieux de la classe. « Comme par hasard », Fatiha progresse aussi en comportement. Elle devient ceinture orange clair et, si elle passe la période d'essai, sa ceinture sera votée lors du Conseil (ce sera chose faite trois semaines plus tard). Son texte l'inscrivait par sa production langagière, ce statut l'inscrit dans la vie du groupe : chaque fois, sa place est reconnue à l'aune de « lieux communs ». Son propre nom emprunte à l'étoffe commune de ses différents statuts, témoins de ce qu'elle grandit. De par le « liant » de son organisation, la classe, permet la communication d'une sphère d'activité à l'autre, une traduction rendue plus forte encore une fois inscrite officiellement dans la vie culturelle de la classe. La punaise orange clair, qui inscrit son changement de statut sur le panneau mural *Nous grandissons*, joue un rôle d'imposition semblable au texte dans le Journal : dans les deux cas Fatiha s'enracine dans du visible, du durable, du symbolique. Cette punaise qui épingle une étape a la même importance que la chevelure coupée : marquer un franchissement, assurance et engagement qu'on ne reviendra pas en arrière. La circulation de Fatiha à travers les lieux signifiants de la classe la fait intégrer un circuit vertueux d'effets démultipliés qui, à chaque progrès entériné, redéplient les possibles et appellent de nouveaux progrès. Un peu comme trois points d'huile, en

quelques coups de pédale seulement, arrivent à graisser toute la chaîne d'un vélo.

### « Ici naît une culture » (Laffitte, 1985, p. 164)

Voilà disposée cette matière, textuelle et situationnelle, ainsi que ma propre analyse. Celle-ci n'engage que moi : seul l'échange avec l'enseignant m'a permis de me conforter quant à sa pertinence. Il ne s'agit pas pour autant d'une monographie, qui eût nécessité un travail au sein d'un groupe d'élaboration, dont la fonction a été comparée par Jean Oury à un groupe de contrôle. Jean Oury va même plus loin : les groupes d'élaboration monographique constituent à ses yeux le meilleur groupe de contrôle qu'il ait rencontré – il y revient par exemple durant l'année 1984 de son Séminaire de Sainte-Anne (inédit).

Je souhaite à présent revenir sur les conditions de possibilités langagières, sémiotiques, d'un moment si dense de discours et de vie. Cette densité, c'est autant celle du sujet que celle de la classe. Qu'est-ce qui permet à l'événement hautement improbable d'une parole de se tisser à travers le discours de la classe ? Certes, la classe coopérative crée un « espace en creux » (de doxa, d'injonctions, etc.) propre à laisser éclore de tels événements malgré la pression sociale et doxique, mais le maintien de cet espace est loin d'aller de soi et, malgré le désir de l'enseignant, une classe coopérative peut mettre beaucoup de temps à naître (Thébaudin et Oury, 1991, p. 63) : étant donnée cette nécessaire place évidée pour l'accueil du sujet, qu'est-ce qui permet à la classe de résister à la pression – qui s'exerce chez les enfants, mais avant tout chez bien des adultes (parents, hiérarchie, etc.) – en faveur d'un « retour à la normale » ? Cette densité naît du circuit lui-même, entre institutions, actes et paroles : cela forme la vie du groupe<sup>2</sup>, c'est-à-dire sa culture. Qu'entendre par là ? Non pas « la » culture, ni même une « culture scolaire », contenu didactique qu'on enseignerait, ou des normes extérieures à la classe, que l'école aurait à charge de transmettre, d'inculquer, et à laquelle (con-)former les élèves ; la culture, d'un point de vue ethnologique, c'est tout le contraire : c'est le signe qu'on a affaire à un groupe humain véritable, quelle qu'en soit la taille. Le groupe-classe n'est pas qu'un artefact dont la seule fonction est la reproduction d'une doxa ou d'un état macrosocial.

2. Cette vie, c'est aussi la vie inconsciente et, à cet égard, le lecteur pourra regretter l'absence de discussion des travaux psychanalytiques sur les groupes (Bion, Anzieu, Kaës, etc.). Ce choix, volontaire, tient à des raisons de place, mais aussi de focalisation.

### **Ethos. De la structure du langage à l'étoffe de la culture**

La pédagogie institutionnelle considère la classe comme un milieu de langage, travaillé par ce que les anthropologues nomment la *loi symbolique*, et non seulement comme un lieu de reproduction des normes de savoir (les différents codes, langues et usages, organisés en champs disciplinaires). Par distinction avec la langue, code linguistique, le langage désigne la faculté spécifiquement humaine de structurer le réel symboliquement ; faculté abstraite, le langage s'actualise dans une langue (ou plus généralement des

codes, linguistiques ou autres), laquelle forme l'élément fort de toute identité culturelle ; mais la dimension symbolique du langage ne se réduit pas à imposer l'orthodoxie d'un code : le plein déploiement de la classe consiste à accueillir tout à la fois la singularité de chaque sujet ou situation, et de construire à partir de là une structure encore plus forte et souple de lois communes, grâce auxquelles le groupe travaille un réel perçu toujours plus finement. Dans un univers ainsi structuré, langues et codes peuvent devenir des outils efficaces ; leur apprentissage y est synonyme de pouvoir, de liberté et de responsabilité au service de la volonté de tous et de chacun de vivre et de faire. Au croisement de la vertu structurante du langage, de son actualisation dans l'usage des différents codes partagés par le groupe, et de la parole singulière du sujet, se situe l'*aire de discours* de la classe : le « discours du groupe » (Perbal-Laffitte, 1999) supporte les actes de nomination singulière et c'est dans la dialectique entre singularité d'une parole et substance commune que se jouent la naissance et la structuration d'une culture.

La richesse de cette écologie langagière (Laffitte, 2013a) favorise l'apparition de phénomènes d'ordre proprement culturel, débordant la seule organisation technique de la classe. L'institutionnalisation du milieu permet la structuration matérielle, spatiale et temporelle du groupe ; ces repères et médiations symboliques se transforment à travers l'émergence de phénomènes divers (totems, tabous, mythes, efficacités immatérielles, etc.) et leur portée s'étoffe d'une signification collectivement fomentée, partagée, structurant un imaginaire commun. Le tout supporte des créations individuelles et communes multiples formant l'aire patrimoniale du groupe, faite de productions matérielles (textes libres, journaux, albums, fichiers d'exercices, etc.) ou immatérielles (expériences personnelles ou collectives, mémoire partagée, phénomènes groupaux inconscients, etc.). Cette aire entre elle-même dans une ou plusieurs lignées historiques : une même classe accueille plusieurs générations d'enfants, leur tuilage engendre des phénomènes intergénérationnels, voire d'ancestralité ; par ailleurs, des productions (journaux, albums, etc.), des outils (casse d'imprimerie, fichiers autocorrectifs, etc.), passent d'une classe à l'autre, leur matérialité transportant la vie du groupe qui les a fait naître, supportant l'imaginaire projeté par les nouveaux utilisateurs qui ainsi les feront renaître.

En termes de valeur partageable, que naît-il d'un tel circuit ? D'une part, des repères et des outils signifiants travaillant symboliquement le milieu ; d'autre part, une substance culturelle faite d'objets investis par les membres du groupe, images, idéaux à travers lesquels les enfants – et l'adulte – vont « se reconnaître ». C'est un tel spectre que recouvre le concept rhétorique et philosophique d'*ethos* (Aristote, repris par Lacan, 1986, p. 30). C'est ce autour de quoi se construit une communauté de comportements, de réactions au monde, de lois : l'*ethos* est un concept partageable. Il est descriptif et collectif pour l'orateur athénien analysant les attitudes du groupe qu'il veut convaincre, mais il est aussi prescriptif et intime quand le



sage médite à l'attention de Nicomaque sur l'attitude éthique à adopter en vue du Bien. *L'éthos* est donc à la fois l'objet du discours collectif qui le travaille et ce qui structure l'aire commune de ce discours, dans laquelle il aide paroles et actes singuliers à se déployer. L'ensemble de la production culturelle et de sa détermination éthique est propre à chaque groupe.

### **Nom. Singulier, commun, pratique**

C'est dans cette aire que la parole de Fatiha trouve à déployer ses potentialités signifiantes. Mais juxtaposer un code et des paroles ne suffit pas pour que naisse une aire commune de discours et que « ça accroche » entre les enfants et la classe. La liaison entre discours du groupe et parole singulière n'est ni donnée ni laissée au hasard. L'effet interprétatif déchaînant, qui opère durant le Choix de texte et autour, ne peut exister de façon sauvage. Pour qu'il y ait entrée dans le processus fondamental des identifications (Vasquez et Oury, 1967, p. 182-189), l'objet imaginaire doit être situé sur le plan symbolique et c'est cela qui fait le cœur de l'artisanat pédagogique. Le support imaginaire n'est pas investi par hasard, pourtant il reste hors de toute prévision, puisque lié au fantasme singulier de chaque sujet ; en revanche, il est une part qui peut se travailler pédagogiquement : l'investissement sur un objet, une situation, un métier, un outil, etc. se fait aussi en fonction de sa valeur indexée au sein de la classe, qui renvoie au réseau des autres places et valeurs possibles, au sein duquel une telle identification trouve donc des repères.

Appelons ce repère un *nom*. Un nom qui ne soit pas trop unique ni disjoint de l'ensemble des autres nominations possibles au sein de la classe : qui relève donc plus du nom commun que du nom propre. Mais en même temps, un support imaginaire n'est jamais choisi seulement pour la part partageable de sa valeur : le motif de son élection parle obscurément au sujet et demeure contingent par rapport au fonctionnement du milieu. Son sémantisme doit donc pouvoir soutenir quelque unicité irréductible et relève donc, aussi, du nom propre. J'appellerai ces noms, à la fois singuliers et communs, des *noms communs pratiques*. Plus que des carrefours organisant le passage subjectif d'une place à l'autre – cela, c'est la fonction médiatrice des institutions, des lieux collectifs –, ils sont comme des places ouvertes, que chacun peut venir investir pour un temps.

Ce faisant, les phénomènes culturels de nomination dans la classe permettent d'accueillir la problématique fantasmatique de chaque sujet, de façon non stigmatisante. Pensons aux phénomènes fréquents d'identification forte aux métiers ou aux ceintures (de niveau, mais plus encore de comportement) : ces deux institutions valent pour des noms communs pratiques, permettant l'individuation de chacun au sein de son groupe. D'une part, la classe donne crédit aux noms qu'elle institue : on apprend vite la différence entre une ceinture jaune en comportement et une ceinture bleue, et on peut avoir confiance en ces repères. Fatiha, devenue ceinture orange clair, ne s'y trompe pas, ni le groupe qui la fait accéder à de

nouveaux pouvoirs, à de nouvelles responsabilités, donc à de nouveaux métiers. Par l'accès à ce statut, il y a arrêt d'indistinction, l'unarité du sujet risque moins de se perdre dans la masse, et ce point d'arrêt assure l'individu d'une capacité minimale de résistance au sein de la précarité quotidienne. Mais d'autre part, on ne colle pas un seul nom à chaque personne : un enfant ceinture jaune en comportement peut aussi être vert en maths, orange en sport, marron en lecture. Cette diversification le protège de ce qui peut être dit sur lui, puisque ce *lui* n'est pas massivement assigné à une seule image. Ainsi, toucher à un trait identificatoire ne risque plus de tout détruire de la personne. Pour Fatiha, accepter son infirmité physique n'est plus synonyme d'une attaque généralisée de sa personne : c'est au contraire accéder à une identité « suffisamment assurée mais pas trop », le meilleur moyen de ne plus exacerber son ancien besoin de se caparaçonner en une imaginaire monade, sous un seul nom stigmatisant, c'est-à-dire, au sens strict, absurde : dans un seul signifiant. Notons au passage qu'ici se dissout le sortilège qui marque le destin des « minoritaires », dont la situation d'être définis par le regard des dominants implique toujours, au moins dans un premier temps, une exacerbation de ces traits discriminants, retournés en « fierté » : cela peut avoir une certaine efficacité idéologique, ce n'en est pas moins un stigmate, donc un traumatisme. La praxis se distingue par son refus d'acquiescer à une telle logique identitaire. En se servant de l'institution du texte libre, en devenant donc l'un des auteurs du journal, Fatiha accepte d'entrer dans le régime commun des noms de la classe ; ce faisant, elle va entrer enfin en contact avec d'autres noms possibles – « ceinture orange en comportement » et d'autres. Un nom commun praxique autorise son investissement par le sujet en son nom propre, quelle que soit la personne.

« À partir du choix d'une pondération spécifique des différents enjeux de la dénomination, chaque société élabore un système particulier d'identification de ses membres » (Zonabend, 2000, p. 509). Ainsi Françoise Zonabend présente-t-elle le problème de l'identification au nom dans une perspective ethnologique, rappelant que selon Lévi-Strauss, l'attribution d'un nom propre revêt trois fonctions : l'identification, le classement et la signification. Ces trois fonctions se retrouvent dans le fait que la classe soit institutionnalisée ou, pour le lacanien que fut toujours Oury, « structurée comme un langage » : au sein de ce milieu, qui est en même temps une tablature signifiante, sémiotique, l'individu peut situer et les choses et lui-même, c'est-à-dire reconnaître et travailler à fonder les valeurs de ces individus culturels que sont les êtres, objets, actes, lieux, paroles, lois, etc. Identification (ou don de signification) et acte de classement sont des processus de même niveau systémique, de convention, c'est-à-dire, en termes psychanalytiques, imaginaires. Ils permettent au sujet de déterminer les identités de chacun de ces êtres et par là même de déterminer sa propre identité qui vient se tisser dialectiquement en un tissu culturel.

### **Topos. Des lieux communs pédagogiques**

Un tel nom, acceptant la singularité de chacun tout en charriant avec lui la vision du monde d'un groupe, autrement dit une éthique, peut aussi être appelé un « lieu commun », ou *topos*, au sens aristotélicien : les *topoi* ne se réduisent pas à des stéréotypes, mais forment un système d'organisation du discours, machine à traiter la diversité du réel selon les catégories culturelles partageables, pour en faire naître une parole (Goyet, 1996). Le sens se déploie sur deux plans : grâce à des institutions qui rendent possible sa mise en question et à travers des *topoi* qui rendent son attaque à la fois singulière, car opérée à hauteur de personne, et commune, car reçue à hauteur de groupe. Dans cette articulation du lieu commun à la parole singulière se jouent rien de moins que la vie et la mort, tant de la culture que de la parole du sujet.

Les institutions peuvent se définir comme ensemble construit, ordonné et relié, une architectonie de lieux symboliques doublée, sur le plan du langage, par autant de *topoi* soutenant une expression subjective. Il serait fertile d'étudier en profondeur comment la culture de la classe institutionnalisée constitue une vaste topique, structurellement parallèle au réseau de ses institutions. On l'aura compris, j'entends ici « topique » dans son sens aristotélicien, rhétorique et culturel (cf. entre autres *Éthique à Nicomaque*, *Les Topiques* et *La Rhétorique*) et non au sens psychanalytique de Freud qui désigne une théorie des différentes instances psychiques. Le terme de « topique » doit s'entendre sur le plan symbolique et intègre les deux versants fondamentaux de la classe : les institutions, relevant de la structuration de la classe autour de la Loi et la dialectique entre langage et parole ; on retrouve ici les « 4 L » dont parlait Fernand Oury : lieu, limite, loi, langage. Ainsi, sur le plan institutionnel, le Choix de textes est intégré dans le circuit des autres institutions sans lesquelles le potentiel symboligène de la séance serait sans doute resté lettre morte. Le Choix de textes et ses règles de fonctionnement sont eux-mêmes liés au Journal et à sa diffusion (parents, correspondants, archivage, lectorat extérieur, etc.) en aval et en amont de l'écriture, laquelle renvoie à son tour à plusieurs sites de production possibles (en classe, à un moment prévu ou non, ou chez soi). Cet ensemble est relié car intégré dans le « lieu des lieux » : la classe et sa Loi. Enfin, ultime niveau d'intégration topique, la possibilité d'un tel univers éducatif est l'objet de la mise au point théorique et pratique par les praticiens enseignants, dans les groupes d'élaboration monographique, réunions diverses et stages de formation.

Sur le plan langagier, les *topoi*, formes disponibles pour penser le divers, constituent les conditions de possibilité de toute production et de toute interprétation d'une parole singulière, comme celle de Fatiha qui y recourt de façon souvent non consciente, mais toujours effective. Pour le texte libre, on observe plusieurs types de *topoi* : catégories linguistiques et didactiques, catégories génériques rappelées avant chaque lecture (texte vrai, texte imaginaire, rêve) et catégories techniques (objets et outils employés).

3. Le terme se retrouve souvent dans les propos et écrits des pédagogues. Il faut l'entendre dans son sens complexe, proche de ce qu'en disent Edgar Morin, ou encore Gilles Deleuze et Félix Guattari. L'adjectif correspondant n'est pas « machinal », mais « machinique »..

Parler de « matérialisme scolaire », comme le faisait Freinet, et d'une praxis digne de ce nom, poïétique, n'est possible qu'au niveau de cette confluence : institutions et catégories forment une vaste topique propre à la classe, un ensemble unifié et intégré de lieux à la fois organisationnels, matériels et langagiers. À travers les effets d'une telle « machine »<sup>3</sup>, tant le groupe que les sujets gagnent en vie, en densité, en étoffe ; une force de résistance innerve l'espace en creux, toujours fragile, de leur classe, en renforçant sa capacité d'ouverture et d'accueil. « Greffer de l'ouvert » : ainsi Jean Oury définit-il la tâche symboligène de toute institutionnalisation ; la classe, constitue un « archi-lieu » dont la vaste architectonie de lieux distingués et reliés permet que la greffe prenne.

On a vu cette greffe fonctionner pour Fatiha mais l'ouverture ne s'arrête pas là. Le trajet singulier en croise d'autres, leur ensemble formant un réseau de signifiants à la fois produits, émis, reçus et interprétés ; ce à quoi les autres peuvent rattacher ses mots, c'est ce qu'ils ont en commun : leur coexistence comme écoliers. Ce circuit de communication formant un groupe pourtant initialement disparate, voilà ce qui est vraiment propre à la classe. Avec d'autres classes de pédagogie institutionnelle, elle a pour patrimoine commun nombre d'outils ou de techniques pédagogiques, d'institutions, de lois et de catégories générales, outils transmis et échangés entre praticiens. Tout cela constitue le substrat schématique de la culture de toute classe ; et pourtant, l'existence effective de ces lieux communs pédagogiques n'est fondée, en retour, que dans la libre acceptation (ou non) de leur règle du jeu par les enfants qui, eux, n'ont *a priori* rien à voir avec « la Pédagogie institutionnelle » et ce qu'elle représente pour les pédagogues. Le désir de l'enseignant seul ne suffit pas à faire naître une classe, il y faut également le désir des autres praticiens, les enfants, et il faut à la classe coopérative reconquérir chaque fois son bien-fondé dans leur praxis, singulière, contingente, indécidable. Alors, comme on le dit très justement, la classe « naît » – et doit renaître sans cesse – sous peine de mourir par figement et désinvestissement. La culture de la classe exprime la singularité de cette alchimie.

L'ouverture ne se conçoit pas seulement en termes de lieux et d'espaces, fussent-ils subjectivés ; elle est aussi temporelle. Institutions et culture forment un tissu sur lequel des sujets viennent broder leurs « arabesques » (Tosquelles, 1985). Génération après génération, ces arabesques viendront se dérouler les unes sur les autres, les plus récemment tracées s'appuyant sur les traces anciennes, les transformant ainsi en fils du tissu originel. Le tout forme ce qu'on appelle « la vie de la classe ». Si les individus choisissent d'entrer dans la vie du groupe, alors leurs productions deviendront à leur tour des lieux communs : un texte imprimé, un objet rapporté pour la table d'exposition ou fabriqué lors d'un atelier, formeront au fil du temps des repères, des objets d'intérêt et des outils pour le groupe et pour chacun, autant de lieux où d'autres viendront puiser, une matière réinvestie et « visitée » par le groupe. Le texte de Fatiha devient un « être

culturel » et Fatiha un auteur, ancêtre dont la parole essaimera dans les années qui suivront. Là se construit l'histoire d'un groupe. De mois en années, au travers de couches superposées de paroles, de noms associés à des textes, émerge l'historialité d'une culture. Dans cette classe de Béziers, en référence au seul chef d'équipe qui avait jadis atteint le niveau de la ceinture marron en comportement, il arrivait aux enfants de demander à l'instituteur, seul témoin des générations ancestrales : « *Monsieur, ça, il savait le faire, le Ceinture marron ?* » Ainsi, de l'articulation entre la contingence du nom propre de chacun, l'anonymat de la topicité institutionnelle et le *nom commun praxique* né dans la constitution vive d'un *ethos* groupal, émerge un nom culturel, un repère opérant avec une force que lui donne la communauté qui croit en lui – un « totem ».

La classe coopérative ne « tient bon » face aux pressions doxiques que dans la mesure où elle est une aire de langage développant son discours propre et non seulement une situation macrosociale assujettie à un discours normé qui lui est imposé de reproduire. Cette aire ne peut compter que sur elle-même pour trouver sa consistance et c'est dans le rapport subjectif vif à la loi de la classe que cela se joue. À l'œuvre dans ce rapport vif, deux qualités interdépendantes : la confiance et la croyance, point que je ne développerai pas dans cet article.

## Culture et finitude

Voici achevée une brève cartographie de lieux, noms et outils qui soutiennent le trajet singulier de la parole de Fatiha. Il manque à présent de questionner comment, au sein d'une telle « dialectique culturelle » (Adorno et Horkheimer, 1974), signe d'un groupe vivant, est sauvegardée la dimension radicalement négative du désir inconscient. Cet enjeu fera l'objet d'un prochain article, mais il me semble important, au terme de ces propositions pour une anthropologie de la singularité dans la praxis des classes coopératives, de me départir fermement de toute tentation d'un réductionnisme culturaliste du fait pédagogique. Cette tentation existe dans nombre d'études émanant des sciences humaines (ethnologie sociologie, psychologie, psychanalyse, ou s'inspirant d'outils venant de la critique ou de la linguistique, etc.) qui lisent la classe selon leur éclairage propre, ce qui est légitime, mais qui en oublie, ce qui est plus gênant, que la classe est traversée de nombreux autres phénomènes et que tous les éclairages, forcément partiels, doivent être pris en compte. Ces approches partagent généralement une même cécité sur le fait qu'une telle modélisation de la complexité leur a préexisté : de la part des enseignants eux-mêmes, auteurs de monographies, dont Lacan disait à Fernand Oury : « C'est sans doute le seul langage possible en pédagogie » et dont la principale qualité est de donner parole au savoir praticien (Laffitte, 2006, p. 429).

Aussi, finirai-je sur quelques remarques concernant la finitude, l'incomplétude et la temporalité discontinue qui marquent la singularité

d'une praxis et donc de sa culture. J'ai évoqué plus haut l'émergence des « noms culturels », totems ou ancêtres : il importe de ne pas en rester à ce point supposé achevé de l'existence de l'enfant dans la culture de sa classe. Cette émergence ne deviendra définitive qu'une fois le sujet hors de la classe : alors l'existence se sera transmuée en essence. Ce statut de *persona* figée, l'enfant – ou l'adulte – n'en léguera la substance culturelle au groupe qu'une fois « mort à la classe », une fois qu'il aura quitté le groupe, qu'il se sera départi d'avec cette aire, et cette ère, de sa vie et qu'il ira déployer ce qu'il en est de sa jouissance dans d'autres constellations existentielles. Une culture est faite pour s'éteindre, une classe pour s'arrêter un jour, mais l'existence continue au-delà. Tandis qu'une existence s'éteint, une culture, d'autres classes se déploient ailleurs. Cette finitude sauve la singularité de classes et de groupes qui heureusement ne seront jamais interchangeables ; dire que « la pédagogie institutionnelle n'existe pas », c'est affirmer que chaque groupe et chaque sujet doivent se la réapproprier et la réinventer en permanence ; la pédagogie n'est pas réductible aux outils qu'elle livre et sans eux elle ne serait pas.

## Références bibliographiques

- Adorno, T. W. et Horkheimer, M. (1974). *La Dialectique de la Raison*. Paris : Gallimard.
- Goyet, F. (1996). *Le Sublime du lieu commun. L'invention rhétorique dans l'Antiquité et à la Renaissance*. Paris : Champion.
- Imbert, F. (1985). *Pour une praxis pédagogique*. Vigneux : Matrice.
- Lacan, J. (1986). *L'Éthique de la psychanalyse, Le Séminaire, Livre VII (1959-1960)*. Paris : Le Seuil.
- Laffitte, P. J. (2003). *Le Sens du précaire. Sens, éthique et pertinence dans le discours et la praxis de la pédagogie institutionnelle* (thèse de doctorat). Université de Paris-Sorbonne.
- Laffitte, P. J. (2013a). Défiger le signe linguistique. Passage et parole ou : la fonction du sens à travers le système intégratif de la langue. Colloque international *Immersion, pédagogie et nouvelles technologies*, Institut supérieur des langues de la République française, Grande-Motte (en ligne, <http://aprene.org/fr/node/2674>).
- Laffitte, P. J. (2013b). Deux régimes d'invisibilité. Une certaine invisibilité, seule condition possible pour une communauté humaine. Colloque international de sociolinguistique *Les minorités invisibles : diversité et complexité (ethno)sociolinguistiques*, Université Paul Valéry-Montpellier.
- Laffitte, R. (2006). Les sarcasmes de Fernand Oury. Un héritage d'instituteur. Dans R. Laffitte et AVPI, *Essais de pédagogie institutionnelle. L'école, un lieu de recours possible pour l'enfant et ses parents* (p. 419-429). Nîmes : Champ social.
- Laffitte, R. et le groupe Genèse de la coopérative (1985). *Une journée dans une classe coopérative*. Vigneux : Matrice (1997).
- Laffitte, R. et le groupe AVPI (1999). *Mémento de Pédagogie institutionnelle*. Vigneux : Matrice.
- Perbal-Laffitte, M. (1999). Le discours du groupe. Dans R. Laffitte et le groupe AVPI, *Mémento de Pédagogie institutionnelle* (p. 297-311). Vigneux : Matrice.
- Oury, J. (2015). *Hiérarchie et sous-jacence, séminaire de Sainte-Anne 1991-1992*. Cour-Cheverny : Institutions.
- Thébaudin, F. et Oury, F. (1991). *Pédagogie institutionnelle*. Vigneux : Matrice.

- Tosquelles, F. (1985). Lettre à un maître d'école ou Les Arabesques du désir. Dans R. Laffitte, *Une journée dans une classe coopérative* (p 197-202). Paris : Syros.
- Vasquez, A. et Oury, F. (1967). *Vers une Pédagogie institutionnelle*. Paris : Maspero.
- Zonabend, F. (2000). Nom. Dans P. Bonte et M. Izard (éd.), *Dictionnaire de l'ethnologie et de l'anthropologie* (p. 508). Paris : PUF.

**Pierre-Johan Laffitte**

Université de Picardie Jules Verne

Pour citer ce texte :  
Laffitte, P.-J. (2015). Des noms et des lieux. *Cliopsy*, 14, 73-87.