

De l'éthique en pédagogie

Introduction

Ce cours sur l'éthique en pédagogie se déploie au fur et à mesure de la lecture de plusieurs textes.

Les notes que je vous donne sont des aides à la lecture du corpus de textes que nous avons sélectionnés afin de pouvoir préparer l'épreuve qui aura lieu le 9 mai, et dont nous n'avons eu le programme précis qu'il y a quelques semaines, d'où le temps nécessaire pour nous retourner ; vous avez peut-être su par ailleurs le décès survenu dans la famille d'Olivier Francomme, d'où le fait que j'aie dû, là encore au dernier moment, prendre en charge ce cours.

Vous trouverez dans ce cours un « guide » pour la lecture de ces textes. J'attends évidemment toutes vos questions.

Voici tout d'abord quelques orientations générales, qui peuvent servir de grandes lignes transversales, qui se retrouvent au fil des textes et créent des liens entre eux.

Mise au point sur ce qu'on entend par « éthique »

La première chose consiste à définir l'éthique.

« Ethique » vient de *ethos*, qui en grec désigne le comportement, et plus précisément, le comportement social, c'est-à-dire le bon comportement dans une communauté. L'éthique est donc à la fois le discours qui décrit les comportements, et qui les estime par rapport à leur adaptation au milieu social. En cela, l'éthique est proche de la morale, et le sens habituel qu'on donne à ces deux mots en fait quasiment des synonymes. Je voudrais cependant, ici, les distinguer rapidement.

L'éthique concerne l'humain

« Soi-même comme un autre », disait le philosophe Paul Ricœur, pour désigner le fait que, d'un point de vue éthique, l'humain est bel et bien présent partout, et ne dépend pas des « personnes » (ni des « peuples »). L'éthique est un problème qui concerne l'humanité, à la fois dans sa définition même, et dans toute sa diversité.

Dans sa définition même, elle désigne le fait de respecter l'homme en tant qu'homme, dans ce qui fait sa dignité. Toute la question est alors de savoir quelle définition on donne à cette humanité ; et dans ces conditions, on comprend que l'éthique n'est jamais seulement une question « subjective », de « prise de position » personnelle, mais une question théorique : car donner une définition, c'est déjà proposer une théorie. Une théorie peut être un discours scientifique — quand on parle de « bioéthique », cela nécessite de savoir, sur le plan de la *biologie*, ce qu'est un homme, un animal, un environnement dont on va ensuite proclamer les droits, le degré auquel il faut les respecter... Une théorie peut aussi être un positionnement philosophique : pour reprendre la même question de la bioéthique, on peut décider qu'il y a une différence de nature entre l'homme, l'animal et le végétal, ou au contraire poser comme postulat que ces deux « types d'existence » appartiennent au même règne du vivant.

L'éthique concerne l'humanité également dans sa diversité, et là, elle devient encore plus « problématique », c'est-à-dire qu'elle révèle la complexité de l'existence « humaine ». En effet, selon le groupe dans lequel on se trouve, ce qui fonde une éthique peut varier. C'est toute la question du « relativisme » : qu'est-ce qui est éthique, et qu'est-ce qui ne l'est pas ? Y a-t-il des invariants éthiques, ou au contraire les critères qui définissent l'humain étant variables avec les cultures, n'y a-t-il aucune « universalité » au nom de laquelle défendre, par exemple, les droits de l'homme ?

C'est pour répondre à cette question qu'il est nécessaire de distinguer deux choses : la morale et l'éthique.

Distinction entre éthique et morale

La morale est du côté à la fois du droit et de la religion. Concernant la proximité entre droit et morale, leur point commun consiste à dire ce qui peut être prescrit, écrit et clairement identifiable : la loi juridique dit le permis et l'interdit, et s'appuie sur ce qui est bon ou mauvais pour/selon la communauté, « communauté de droit », qui se reconnaît dans cet ensemble de règles. Concernant la religion, c'est la croyance dans une valeur par-delà toute discussion qui est commune avec la morale. Ce qu'il y a de commun entre les trois domaines est donc qu'à la base de toute organisation juridique de la vie d'une communauté, il y a une adhésion de croyance en des valeurs qui définissent ce qui est bien ou mal pour tous les sujets qui se reconnaissent comme appartenant à cette communauté, qui croient en ces valeurs, et qui en sont ainsi les sujets.

L'éthique serait, quant à elle, dans une position décalée par rapport à ce premier ensemble. L'éthique n'est pas la morale. La morale dit ce qui est bien, ou mal, et c'est un énoncé « universel ». L'éthique, c'est tenir compte de la morale, mais en regardant les conditions réelles, matérielles, sociales, historiques, mais aussi techniques, pratiques, et enfin personnelles, singulières, intimes. L'éthique en pédagogie, c'est ne pas forcément « conformer » le sujet à ce qui est bien ou mal, mais le rendre plus apte à regarder par lui-même ce qui est bien, ce qui est mal.

C'est pourquoi je donnerai, personnellement, la définition suivante de l'éthique : *l'éthique, c'est le respect de la singularité du sujet et l'organisation de la vie collective autour de ce respect, afin de développer des productions qui rendent chaque sujet et le groupe à la fois plus libre, plus fort et plus responsable.*

Ainsi, la question centrale de la morale, c'est l'universel ; et la question centrale de l'éthique, c'est le singulier. C'est autour de toute cette articulation entre singularité et action pédagogique que tournent ce dossier, et ce cours.

L'ordre de ce dossier, le plan de ce cours

Voici une présentation des textes, dans l'ordre où je les commente. Ce « trajet » est déjà une façon de dégager un « plan du cours », et donc, éventuellement, de traiter un sujet qui porterait sur ce dossier.

Vous aurez un résumé clair de l'historique et des grands principes de la pédagogie institutionnelle dans un texte de René Laffitte, « L'apport de la pédagogie institutionnelle ». Ce texte me semble un bon « échauffement », un bon balisage des différents enjeux, qui ensuite se retrouveront dans les autres textes plus « costauds ».

Je pense qu'ensuite, l'introduction aux *Essais de pédagogie institutionnelle* par René Laffitte, concernant la notion de « loi » et de « symbolique » est le point le plus actuel, le plus complet et, malgré quelques notions peu évidentes, le plus éclairant, sur la notion d'éthique en pédagogie (et même au-delà). Aussi, je vous conseille de le lire (ou de le relire, pour certaines et certains).

Ensuite, vous avez un texte concernant Fernand Oury, écrit par Philippe Meirieu. Il permet de voir comment un pédagogue actuel a pu s'inspirer de la pédagogie institutionnelle, tout en se centrant sur des questions de « situations d'apprentissage ». Il reconnaît l'importance, cependant, de rester ferme sur le respect de la singularité de l'enfant : non seulement sur le plan des institutions, mais également sur le plan des apprentissages.

Vient ensuite un texte de Francis Imbert, qui reprend la question de la singularité avec un regard très psychanalytique : cela est nécessaire car la notion de singularité, dans la pédagogie institutionnelle, est liée à la prise en compte des phénomènes inconscients. Là encore, ce texte peut être lu sans que soient retenus les développements « théoriques » propres à la psychanalyse : c'est ce qui concerne la pédagogie qui est important.

A la suite de cela, il y a le texte de Jean Oury, postface au livre *L'année dernière j'étais mort, signé Miloud* de Catherine Pochet et Fernand Oury. Ce texte pourra vous sembler dense ; j'ai tenté de vous en donner quelques lignes de lecture.

Les invariants de Freinet : un texte « léger », mais qui dresse bien la cartographie de la pédagogie Freinet.

Le texte de Michel Barré sur le tâtonnement expérimental, à ne lire qu'en partie, permet quelques rappels rapides sur ce qu'est le tâtonnement expérimental. Il me semble important de ne pas oublier en

effet que pour tenir compte de la singularité, il ne suffit pas d'en faire un beau principe, ni même une façon de « vivre ensemble », mais d'en tenir compte dans les processus mêmes d'apprentissage.

Le dernier texte de Nico Hirtt, lui-même à lire qu'en partie, fait un point sur la dimension actuelle du débat sur l'éthique : face à l'éthique de la pédagogie institutionnelle, qui s'appuie sur une vision « constructiviste » des apprentissages, s'oppose une autre approche, plus normative et plus « comportementaliste », des apprentissages. Lutter pour l'éthique pédagogique, pour le respect de la singularité de l'élève, c'est aussi une question qui a des conséquences sur la conception plus générale qu'on se fait de l'école.

Enfin, n'oubliez pas, également, les deux conférences sur la monographie, et celle que j'avais mise en janvier autour de « l'occitan comme institution » : j'y fais référence dans mes commentaires ci-dessous.

Les outils de l'enseignant pour analyser sa propre pratique

L'analyse permanente de sa propre pratique est pour tout enseignant un *impératif* : c'est par cela seul qu'il peut se mettre face à cette question : « Ai-je cédé sur l'éthique ? »

Cette analyse, elle peut se faire à différents niveaux, que je ne fais qu'évoquer, car ils renvoient ensuite à des choses que vous connaissez, et qui sont contenus dans un ensemble de conférences écoutables sur Agora :

- Dans la classe, il y a tous les lieux de parole, dans lesquels il est possible de repérer le vécu des enfants, qu'il soit dit ouvertement ou qu'il soit indiqué par telle ou telle façon de parler, de se comporter, de travailler, etc.
- Dans les groupes de travail et d'élaboration monographique, il est possible de faire retour sur la pratique de la classe. C'est pourquoi, dans une intervention faite à Toulouse en mars et mise en ligne sur Agora, j'ai insisté sur ce point : l'art de la monographie, c'est pas seulement un « art d'écrire », mais c'est un « art de lire » : art de lire la classe de la part de l'auteur de la monographie (et du groupe qui l'aide), et, pour les lecteurs, art de savoir lire la monographie au-delà de la « simple » histoire, et d'y voir toute la transmission d'outils, de situations « qui nous parlent » — et qui ne cessent, à chaque relecture, de nous parler différemment : c'est que nous aussi, dans notre existence, dans le cheminement de notre pratique, nous changeons : nous ne sommes plus alors les mêmes lecteurs, et donc nous ne lisons plus pareil, notre lecture se redéploie — et donc, notre lecture de la classe elle aussi se redéploie d'autant...
- C'est aussi à cet art de la lecture et de l'analyse que doit former la formation. C'est ce que nous faisons, tant dans le cadre de la formation initiale avec les stagiaires, que dans les séminaires d'élaboration permanente et collective avec les Paissels ajudaires. La formation n'est pas seulement une transmission de consignes ou de contenus : en même temps, c'est la transmission d'une éthique, c'est-à-dire d'une posture, vis-à-vis des enfants, vis-à-vis de la culture, mais aussi et surtout, vis-à-vis de soi-même. Pour reprendre l'expression de Ricœur : « soi-même comme un autre »...

Quelques conseils importants dans votre lecture du dossier

- Certains textes sont longs : je vous propose certaines « coupes » : lisez en « diagonale » certains passages, concentrez-vous sur d'autres.
- Ne retenez pas « tout » : retirez les idées essentielles à vos yeux (les plus claires, ne cherchez pas forcément à tout comprendre, surtout ce qui vous semble le plus « compliqué »)
- Je vous propose, si vous le souhaitez, de répartir peut-être un travail de fichage : quelques uns peuvent se porter volontaires pour ficher tel ou tel texte, comme l'a déjà fait Irène Pradal pour le texte de Jean Oury. Cela peut vous faire gagner du temps, même si je pense que ce dossier peut être assez rapidement parcouru.
- N'oubliez pas les deux conférences sur la monographie : j'y rassemble beaucoup de points qui sont développés dans ces textes.
- L'ensemble vous aidera grandement, je pense, à voir que :

- 1. Ce que vous allez lire, malgré les notions peut-être parfois très théoriques, malgré de nouveaux noms, etc., reste malgré tout très « familier » : on n'y parle que de ce que vous pratiquez tous les jours dans votre classe
- 2. Lorsque vous traiterez le sujet le jour de l'examen, vous pourrez tout à fait faire référence à votre propre pratique

1. Commentaire du texte de René Laffitte, « L'apport de la pédagogie institutionnelle »

L'éthique se trouve ici à plusieurs niveaux :

- Dans son ancrage historique : pourquoi est née la psychothérapie institutionnelle, et la pédagogie institutionnelle ? Un contexte politique, une lutte antifasciste, humaniste.
- Dans sa volonté *matérialiste* de « soigner le milieu » : c'est-à-dire travailler les conditions réelles d'émancipation du « sujet » : le sujet est souvent malade à cause du milieu ; dans le cas de la psychothérapie institutionnelle, où il s'agit d'accueillir des psychoses graves, bien sûr que la « maladie mentale » ne se réduit pas à une question de milieu ; mais pourtant, le milieu, quand il est anxiogène et qu'il développe des situations qui détruisent notre personnalité, peut très bien aggraver nos pathologies, détruire les points faibles de notre existence, et pire, créer de nouvelles pathologies plus « visibles » (les passages à l'acte, violents envers les autres ou envers soi-même) mais qui vont souvent cacher les autres, plus profondes et qui, dans l'obscurité et la souffrance aggravante du milieu, vont sourdement devenir dramatiques. Quand on croit « contenir » la violence, les passages à l'acte, etc. sans se préoccuper de ce qui au fond peut tourner en dépression, en décompensation, etc. on n'agit qu'à court terme.
- Dans son action efficace : mettre en place des situations désaliénantes, des situations plus saines : c'est cela, le but d'institutionnaliser le milieu, et de mettre en place « la structure ternaire de la relation »

Sont rappelées les 3 dimensions constitutives de la pédagogie institutionnelle : le matérialisme (scolaire) (cf. le texte sur les « Invariants » de Freinet), les groupes, l'inconscient (cf. textes d'Imbert et de Jean Oury). Et, justifiant cette vision complexe de la vie scolaire, la structure de la classe elle-même : l'atomium.

Deux concepts fondamentaux :

- Le concept de lieu : il est « bien connu », mais ici, le résumé est vraiment très clair, et surtout, il permet de comprendre comment l'éthique s'ancre dans une pratique, et vise à émanciper le sujet de l'enfant. Le concept de lieu est un concept lié au langage, et permet qu'émerge la parole. L'introduction au *Essais de pédagogie institutionnelle* reprend en profondeur ces questions.
- Le concept de statut et de rôle : cela permet de distinguer la notion de sujet (singulier) des autres notions qui concernent son existence sociale (statut, rôle). C'est là que la notion de « ceinture de comportement » est importante. Et là, on voit encore comment l'éthique se met en place dans la concrétude de la vie quotidienne de la classe, et pas seulement dans des cours sur la citoyenneté.

Commentaire de l'introduction aux *Essais de pédagogie institutionnelle* de René Laffitte

Comme dit en introduction à ce cours, je vous laisse lire l'entièreté du texte.

2. Commentaire du texte de Philippe Meirieu, « Fernand Oury, étrangement présent... »

Voici quelques éléments qui vous permettent d'aller vite à travers ce texte long, mais qui situe bien l'ensemble des questions.

Vous pouvez aller directement à la P.5, où Meirieu articule la tâche éducative de « transmission culturelle » et l'enjeu éthique, qui est de préserver la singularité. On est bien dans la tension qui caractérise la tâche de l'école : transmettre une connaissance générale, des savoirs « universels », objets d'une « situation d'apprentissage » (dimension didactique), et en même temps tenir compte de la singularité des enfants, du désir, et cela grâce à l'organisation de la classe (dimension pédagogique). C'est dans cette tension que se situe le propre de l'enseignement.

Notez que des références à la psychologie, Piaget, Vygotsky, etc. sont là, qui rappellent le cours oral de janvier (en ligne) sur la psychomotricité.

Ces pages sont intéressantes car elles montrent ce en quoi Meirieu se distingue d'Oury (p.7 et suivantes surtout), mais également, en quoi il est d'actualité de préserver plus que jamais le respect de la singularité, à l'heure actuelle où la crise scolaire est une crise fondamentale, qui se joue non au niveau des apprentissages mais des institutions et des cadres (p.8) : on retrouve ici le débat que met en valeur l'introduction des *Essais de pédagogie institutionnelle*.

p.9 et suivantes : une analyse intéressante de l'individualisme généralisé, dont la conséquence, apparemment paradoxale, est de susciter des identifications « tribales », « le mimétisme et l'assujettissement aux petits et grands chefs ». D'où les « mots d'ordre » de Fernand Oury : « désengluier » (c'est-à-dire décoller : c'est la fonction de la loi symbolique : nous faire nous déprendre de nos images que nous prenons comme des reflets immuables de ce que nous sommes et sommes condamnés à rester) et « différer », c'est-à-dire introduire des médiations, créer des situations où il faut faire l'épreuve du travail, de la durée de l'action, pour devenir autre chose que celui que nous ne pensons jamais cesser d'être (c'est à cette introduction de médiations que mène le fait de créer collectivement des institutions dans notre vie quotidienne).

p.12sq : élargissement du débat, depuis la seule classe primaire, jusqu'à la question de la transmission culturelle. C'est un débat intéressant, qui nous fait revenir aux grands enjeux de société et de civilisation : nous retrouvons le terrain où on a commencé ce cours sur l'éthique et la morale.

3. Commentaire du texte de Francis Imbert, introduction à *L'inconscient dans la classe*

*Il s'agit d'un ouvrage qui développe un regard sur le concept psychanalytique d'inconscient et de « contre-transfert ». Ce qui importe, c'est d'y reconnaître, développé de façon plus technique, ce qu'on dit sans cesse dans la pédagogie institutionnelle : écouter le sujet de l'enfant. Pour cela, je renvoie aux trois conférences que j'ai mises en ligne depuis janvier : celle sur l'occitan comme institution dans la classe (où je rappelle ces propos de René Laffitte : l'enfant dans une Calandreta est trilingue : il parle occitan, français et la langue du sujet — c'est-à-dire la langue inconsciente de ses désirs, de ses fantasmes) ; celle sur la monographie en général (qui insiste sur le fait qu'une monographie est avant tout l'art de savoir lire ce qui dans une classe, dans le trajet d'un enfant, mais aussi dans les réactions de l'enseignant, est important, et pourtant totalement imprévu : singulier ; et dont pourtant il faut tenir compte) ; et enfin, celle sur la monographie de Françoise Théron sur le *Quoi de neuf?* (où on a des exemples de l'accueil de l'imprévu !).*

Voici quelques commentaires au fil du texte.

La période actuelle est particulièrement dominée par le retour d'un « positivisme », un « scientisme », c'est-à-dire un idéal de pleine rationalité de nos actions et de leurs motivations. Dans ce cadre, les pratiques éducatives sont elles aussi dans cet idéal de pleine « clarté ».

L'idéal de la rationalité est perverti lorsque la rationalisation devient technicisation, c'est-à-dire lorsque la technique et « l'efficacité » deviennent fin en soi. Les 5 traits qu'O. Reboul énumère peuvent tout à fait se retrouver dans la façon dont, aujourd'hui, on veut réduire toute activité éducatives à des processus didactiques hyper-cadrés, sans plus laisser de place à la liberté — cette liberté qu'on trouve dans l'expression « texte *libre* » : cette technique, initialement, est impensable sans liberté ; selon comment on s'en sert, elle devient une obligation pour l'enfant, et n'a donc plus rien de libre.

Ce qu'on appelle une « praxis », c'est ce que, dans ma conférence, j'évoquais déjà : une situation de travail où les praticiens ne sont pas des « pratiquants », mais des gens qui, élèves ou enseignants, sont à la fois des travailleurs (producteurs : d'apprentissage, de savoir, etc.), mais aussi les maîtres de leur propre existence et de leur existence commune (d'où l'importance de discuter ensemble les lois du conseil : tant dans la classe, que dans les moments de formation, initiale ou continue).

L'implication, c'est évidemment le concept majeur : dans une praxis, ce n'est pas seulement l'application mécanique d'une tâche qui se fait, mais l'investissement d'une personne avec toute sa personnalité, y compris avec ce qu'il y a de plus intime, de plus inconscient : ce qu'on appelle le « sujet ».

Dans ce cadre, « contre-transfert » est un terme psychanalytique qui désigne la façon dont le psychanalyste est lui aussi affecté par la relation qui s'établit avec le « patient » : dans une relation, si elle est vraie et efficace, il y a toujours des relations fortes qui s'établissent, et leurs « motivations » sont en grande partie inconscientes. L'art du psychanalyste est de savoir maîtriser cette relation : maîtriser son contre-transfert n'est pas facile. Ce n'est pas parce que l'école n'est pas un cabinet de psychanalyste que ces rapports inconscients n'existent pas : nous savons tous que de telles relations, positives ou négatives, peuvent nous prendre, et qu'il faut apprendre à les gérer. C'est là toute l'importance, dans la pédagogie institutionnelle, de l'apprentissage à l'écoute, à la prise en compte de l'inconscient, pour « piger ce qui se passe », et l'importance d'établir des médiations, des institutions qui « décollent » les situations où nous sommes trop pris par une relation duelle avec l'enfant : des situations qui se réorganisent, qui changent la relation, font apparaître d'autres personnes, d'autres buts, etc. Cf. ce dont parle l'introduction aux *Essais de pédagogie institutionnelle*.

Ne pas s'attarder à la définition du contre-transfert ainsi qu'aux passages strictement « psychanalytiques », où il est question de Freud, : trop technique ; en revanche, ce qui est important, c'est de voir que ce qu'on appelle le transfert et le contre-transfert, c'est la découverte par la psychanalyse de ce qu'a de profondément commun tout être humain avec un autre, quel que soit son statut. Vouloir vraiment entrer dans une relation véritable avec autrui, c'est accepter d'être soi-même, et de ne pas se réfugier derrière un statut, du type « apprenant », « enseignant/enseigné », etc. Nous sommes des êtres de langage (des « parlêtres », comme dit Lacan), et c'est dans les échanges (donc, aussi, dans les échanges quotidiens grâce aux institutions de la vie de la classe) que nous existons, en permanence. Vouloir faire de la classe un lieu fermé à ces phénomènes inévitables, c'est refuser de voir la complexité de la classe. « Rester vulnérable à condition de ne pas quitter son rôle professionnel », cette définition par Winnicott du psychanalyste est donc légitimement, aussi, celle de l'enseignant (de pédagogie institutionnelle !).

Etre ouvert à l'inconnu, c'est cela, le but : l'inconnu, c'est le désir de l'enfant, qui ne se décide pas ; c'est aussi la situation qui va susciter des questions imprévues, des occasions nouvelles d'apprendre, et qui seront plus efficaces bien souvent que le cours préparé à l'avance. Ce texte me semble insister sur le fait que le métier de pédagogue ne peut se concevoir sans accepter cette ouverture à l'inconnu, à ce qui n'est pas prévisible, et que cependant il faut bien accueillir dans la classe, si l'on veut respecter l'enfant, et pas seulement le « conformer ». Ce n'est pas seulement un but « noble », « idéologique » : si on ne tient pas compte de la singularité du désir de l'enfant, ce désir aura d'autant moins de chance de pouvoir vraiment s'investir dans des apprentissages, dans des pratiques qui le feront grandir.

A partir de « Résumons-nous », vous avez... un bon résumé ! Et vous êtes, ce me semble, en terrain plus connu.

3. Commentaire du texte de Jean Oury, entretien avec Lucien Martin, postface à *L'année dernière j'étais mort*, signé Miloud, de Catherine Pochet et Fernand Oury.

Je renvoie à la fiche de lecture d'Irène Pradal, sur Agora, qui rend compte de sa lecture de ce texte.

Jusqu'à la page 168, on a un « historique » de la pédagogie institutionnelle et des rapports avec Jean Oury, le psychiatre, frère de Fernand Oury, et fondateur de la psychothérapie institutionnelle. A lire si vous avez envie, ou le temps. Sinon, sautez.

p.168. Il est question du jeu du fort-da, ou « jeu de la bobine » : cela fait référence au moment où le petit enfant découvre qu'il peut symboliser, par des sons, le fait que sa mère disparaisse (en disant « fort » : en allemand, « loin ») ou réapparaisse (« da » : « ici »). Les sons remplacent la présence réelle, et sont manipulables par l'enfant lui-même, tandis que l'absence réelle ne peut-être que subie. Ce qui était insupportable le devient soudain, quand on peut « mettre des mots dessus », et quand on peut, surtout, manipuler ces mots : « convoquer » quelqu'un à l'évocation de son seul nom, c'est toujours quelque chose qui rend supportable son absence réelle.

p.170-173. Passage un peu ardu, où il est surtout question du besoin de maintenir de « l'hétérogénéité » dans la classe pour pouvoir vraiment parler d'un groupe, et non d'un amas d'enfants, alignés en rang mais sans véritable existence collective, sans cette véritable richesse qui existe seulement lorsqu'un groupe interagit, s'organise, développe des situations diverses où les places, les rôles, les images de chacun peuvent changer, et cela, le plus souvent possible dans l'emploi du temps.

p.173. Importance de l'éthique, c'est-à-dire le respect d'autrui : ce qu'il y a de plus singulier dans l'autre, il faut surtout ne pas vouloir le « manipuler », le « manœuvrer », et le faire correspondre à une image préétablie de « ce qui est bien pour lui » : cela, c'est le conformer, c'est du « comportementalisme ». De la même façon, vouloir en faire un « bon petit défenseur de la cause occitane », c'est du comportementalisme et de l'idéologie : c'est, à mon avis, la pire des perversions.

[C'est en cela que la pédagogie institutionnelle dans les Calandretas constitue un contrepoids au risque, toujours présent quoi qu'on en dise, de vouloir défendre la cause occitane (celle pour laquelle, adulte, nous nous engageons volontairement et activement) avant d'écouter ce que l'enfant, lui, désire (et qui ne se réduit à rien de pré-programmé). C'est cela que j'ai voulu dire, en partie, dans la conférence sur « l'occitan, une institution dans la classe ».]

p.174. Cette singularité et son respect, Jean Oury la relie ensuite à la notion de « l'ouvert » : en permanence, il faut ouvrir le milieu, éviter de le figer (même autour de valeurs sacro-saintes — cf. ci-dessus), pour que l'individu à son tour ne se referme pas sur lui-même, mais se déploie.

p.175. passage très théorique au départ sur le fantasme, mais vite articulé au rapport qui se fait avec le texte libre : vous pouvez éventuellement le sauter, mais cela peut intéresser un certain nombre d'entre vous, surtout par rapport à la question des lieux de parole et des textes libres.

p.177. Passage important sur ce qu'est le rythme : c'est-à-dire ce qu'il y a là encore de plus singulier. Evocation de penseurs et d'artistes, là aussi à « sauter » (ou à ne pas retenir obligatoirement !). Ce qui me semble important, c'est de voir combien le rythme, c'est ce qu'il y a plus que jamais à respecter : c'est-à-dire l'accès de l'enfant aux apprentissages, mais à *son propre rythme*. Respecter cela, c'est, je l'ai dit plus haut, le seul moyen sérieux pour que l'enfant arrive convenablement à établir le rapport entre lui et le savoir, étape à partir de laquelle, ensuite, il pourra grandir, progresser, devenir toujours plus compétent, donc responsable et libre vis-à-vis de ses compétences intellectuelles.

Je renvoie pour cette question de l'abord des apprentissages, et pour la façon de les mettre en œuvre, au second extrait des *Essais de pédagogie institutionnelle*, « Questions sans réponses et réponses sans questions », qui témoignent bien, sur les différents cas abordés, que la notion de « cadence », c'est-à-dire de cycles, redoublement, etc. ne peuvent justement pas se confondre avec la notion de « rythme ».

p.178. Passage très théorique ou technique : pas forcément difficile à comprendre, mais pas indispensable.

p.182. Passage là encore théorique, mais intéressant sur les « praticables », c'est-à-dire sur les dispositifs qu'on met en place pour permettre à l'enfant de « se déplacer » comme il l'entend : autour d'une activité, d'une production, ce qu'il a en lui va se disposer « à sa guise » : autour de la production d'un texte libre, d'un dessin, etc. il va pouvoir disposer « ce qu'il a à raconter », et qui, si on sait écouter, révèlent la présence d'un véritable univers propre. Cf. beaucoup de monographies qui montrent combien l'écoute

d'un texte libre, ou d'une parole lors du Quoi de neuf, peut révéler bien des aspects de la vie de l'enfant, qui peuvent être très importants pour sa vie et son travail dans la classe.

Evidemment, ce peut être aussi autour d'une situation collective que se révèle des choses importantes, et se débloquent : d'où l'importance, selon Jean Oury, du conflit, absolument fondamental pour toute situation éducative (p.183).

A partir de tout cela, on arrive à comprendre un peu ce qui se passe dans tel ou tel trajet d'enfant, dans tel ou tel phénomène de groupe. Et c'est là qu'on peut comprendre comment il y a des évolutions, des trajets, des « points de bifurcations » ou « points de crise », c'est-à-dire des carrefours importants où l'enfant prendra tel chemin soudain plutôt que tel autre (p.183) ; et c'est en repérant de telles bifurcations qu'on arrive à reconstituer, à comprendre, à faire des hypothèses, quant au trajet d'un enfant dans la classe. Et la monographie, dans le fait de raconter une histoire, c'est cela qu'elle met en lumière. Cf. mes conférences sur la monographie en général, et sur la monographie de F. Théron.

Quand arrive un de ces « points de bifurcation » (et cela arrive toujours sans qu'on s'y attende : sinon, pourquoi cela aurait-il attendu avant de venir se déclencher ?), il y a un effet de « c'est plus pareil après qu'avant » ; c'est un effet absolument bouleversant, il y a un événement qui arrête le cours des choses antérieur et amorce une recomposition totale de la situation ; par exemple, quand dans un trajet « bloqué », on sent qu'un enfant soudain se remet « à y croire », à avancer, à grandir : il y a eu un tel point de bifurcation.

C'est là qu'arrive ce qu'on appelle « une interprétation » (p.184-185) ; mais attention, ce terme ne désigne pas le fait de faire un commentaire sur ce qui s'est passé : il désigne le fait que quelque chose est venu déchaîner la situation et relancer le mouvement (Lacan définit ainsi l'interprétation : « l'interprétation déchaîne la vérité »).

Parfois, c'est l'inverse qui se produit : dans une dynamique, quelque chose va venir interrompre, voire briser, ce cheminement. Il n'y a pas d'interprétation, dans ce cas là, au contraire, on peut dire que quelque chose est venu détruire ce qui liait le sujet à ce qui permettait de « faire du sens » : quelque chose s'écroule ; mais quelque chose qui rompt le sens d'être là sans que cela soit forcément tragique (ce sont les moments où les petits vont alors à la crèche, ou quand un enfant prend sa ceinture dorée), mais ce peut être aussi beaucoup plus grave (d'où parfois le statut de ceinture rouge). Là encore, les monographies aident à tenter de repérer ce qui joue dans ces moments-là. C'est un peu ce dont parlent les p.185-186.

p.187-fin. Autour de la notion de « loi symbolique ». On peut considérer que toute l'introduction aux Essais de pédagogie institutionnelle est un commentaire de cette notion de loi, aussi je vous y renvoie. Dans ces quelques pages conclusives, les notions d'hétérogénéité, de sens, etc. sont repris. Là encore, des notions théoriques sont évoqués, des références artistiques, qui ne sont pas obligatoirement à retenir. Par contre, un rappel p.189-190, sur les différentes identifications, est très intéressant (aller voir la présentation, claire et sans doute très utile pour vos mémoires, dans *Vers une pédagogie institutionnelle*, p.182sq.).

5. Commentaire des Invariants pédagogiques énoncés par Célestin Freinet

Sur la nature de l'enfant (Invariants 1 à 3)

C'est exactement la même idée que celle défendue par Imbert : même nature entre le « maître » et l'autre.

Ce qui va plus dans le détail, dans la vision de la pédagogie institutionnelle (cf. texte de Jean Oury), c'est le fait de préciser que cette « identité de nature », consiste en deux choses : nous sommes des êtres de langage (des « parlêtres ») et des êtres de fantasme (nos fantasmes, ce sont les « preuves » de notre singularité inconsciente, ils témoignent de ce que nous avons de plus unique). C'est pourquoi la « réalité » n'est la même pour personne, dans la mesure où elle est tissée de nos fantasmes les plus singuliers, et en même temps, cette réalité peut être organisée et gérée collectivement : par la loi du langage, qui fait que nous obéissons à des mêmes règles symboliques qui, elles, n'obéissent à aucun fantasme, mais au contraire, « mettent des limites », « font la loi », de façon à ce que nous ne prenions pas nos fantasmes pour les seules

lois qui régissent la réalité sociale (ce serait, sinon, du délire). Cf. le cours sur la psychomotricité, donné en janvier avec les Paissels et mis en ligne, où j'évoque cette relation entre réalité et fantasme (Tosquelles, l'autre grand fondateur de la psychothérapie institutionnelle, avait dit, au congrès des Céméa (le groupe de formation aux méthodes actives), que la réalité ne pouvait se limiter seulement à des pratiques, des techniques, du corps physiologique et des interrelations entre tout cela : il y a forcément de l'inconscient dans la réalité, et la façon dont l'inconscient inter-vient dans la réalité, c'est surtout à travers le fantasme).

La question de l'inconscient a longtemps été un point de différence entre l'approche Freinet et l'approche Oury : Freinet était plus tenant d'une certaine « philosophie » d'inspiration rousseauiste. Depuis, on peut dire que bien des gens de la pédagogie Freinet reconnaissent l'importance de l'inconscient.

Les réactions de l'enfant

Les invariants 4 à 8 évoquent la notion d'action désirante et de libre maîtrise des conditions de travail par le praticien lui-même (enfant ou adulte) : on retrouve la définition de la « praxis » dont parle Francis Imbert. La définition de la « praxis » appliquée à la pédagogie est d'ailleurs contenue dans l'invariant 24 : « la coopération scolaire, c'est-à-dire la gestion par les usagers, l'éducateur compris, de la vie et du travail scolaire ». C'est l'un des invariants de ce qu'on appelle la « classe *coopérative* », et c'est pour cela qu'existe l'institution du Conseil de coopérative.

Les invariants 9 à 10 sont les énoncés les plus emblématiques de la pédagogie Freinet sur le plan du rapport au savoir et à l'apprentissage, qui est une rupture par rapport à la « scolastique », c'est-à-dire l'enseignement frontal, de l'enseignant délivrant cours magistral que les enfants écoutent, puis « appliquent » dans des exercices :

- 1. la pédagogie Freinet est une « pédagogie de l'excellence », on ne « sanctionne » que les réussites (de même, Fernand Oury dira : « l'exigence est un honneur ») et on met en place toutes les situations éducatives qui permettent de s'entraîner aussi longtemps qu'il le faut pour, une fois maîtrisée l'étape supérieure de la connaissance (en français, en math, etc.), passer le « test », la « ceinture », etc. ;
- d'où 2. le « matérialisme » organise ainsi le travail (nous apprenons en produisant des œuvres qui nécessitent la maîtrise d'outils intellectuels, manuels, scolaires) ;
- ainsi, 3. le travail redevient quelque chose de plus émancipateur et créateur de valeur personnelle et collective, que le jeu gratuit et qui ne produit aucune valeur émancipatrice.

Techniques éducatives

Je vous renvoie à ce que vous connaissez bien mieux que moi ! Le tâtonnement expérimental, l'organisation de l'apprentissage qui décentre l'enseignant (qui cesse de le mettre au centre de la relation au savoir : attention, ça ne signifie pas qu'il n'a plus de rôle : il est au contraire « l'instituteur », c'est-à-dire celui qui fonde la classe, ce milieu de vie et d'apprentissage en dehors duquel aucune relation intime de l'enfant au savoir est impossible !), les conséquences dans les choix (pas de stigmatisation, ni de « sanction » au sens punitif du terme), la vie coopérative.

Notez quelques points importants, qui « sortent » du cadre strictement scolaire :

- Sur le plan physiologique, l'invariant 17 est important : il fait la différence entre fatigue induite par l'absurdité, et fatigue saine de l'effort qui fait grandir, qui fait se sentir plus fort (les sportifs comprendront ce distinguo — même si moi-même, côté sport...).
- Sur le plan politique et social : on a un véritable plaidoyer pour une vision plus humaniste de l'organisation des établissements et de l'éducation citoyenne en général (invariants 25 à 30).
- Notez que c'est cette vision des établissements surchargés qui donnera naissance à l'expression de Fernand Oury, qui en fera un titre de livre : « Chroniques de *l'école-caserne* ».

6. Commentaire du texte de Michel Barré sur le tâtonnement expérimental

Aller de suite à la p.8 (ce qui précède est passionnant, et rappelle que Michel Barré est avant tout un très grand observateur de la psychologie et de la vie quotidienne) : « Le tâtonnement expérimental et l'acte réussi » (vous pourrez ne pas vous attarder à la partie « La comparaison avec l'orgasme », p.8-9).

Le reste est un rappel de ce qu'est l'apprentissage par le tâtonnement expérimental. Vous connaissez cela bien, ce texte est là pour vous rappeler ce qu'il y a de fondamental : les titres en gras sont déjà de bons rappels.

Le lien avec les autres textes est avant tout le suivant, selon moi : il revient sur l'un des invariants de Freinet (cf. texte précédent) ; surtout, il est la façon d'articuler la question éthique du respect de la singularité et la question didactique de l'apprentissage des savoirs ou des compétences : comment intégrer des savoirs « universels » à notre rythme, dans notre vision personnelle profonde (cf. texte de Jean Oury).

7. Commentaire du texte de Nico Hirtt, « L'approche par compétences : une mystification pédagogique »

Seule la partie III est à lire pour ce cours : « Piaget, Vygotski, Freinet... tous coupables ? L'approche par compétences et le constructivisme », p.21-28. Ce texte, que Xavier Ferré nous a fait connaître, est une façon de revenir sur la question des théories psychologiques qui sous-tendent la pédagogie institutionnelle et la pédagogie Freinet : respecter la singularité de l'enfant, c'est respecter le chemin qu'il prend pour grandir, pour apprendre. Cette éthique de la singularité est donc inséparable d'une conception « constructiviste » de la connaissance et de l'intelligence.

La notion de « constructivisme », décrit la façon d'acquérir l'intelligence et la connaissance comme des processus d'acquisition en progression, dans lesquels une part de création personnelle est indispensable aux grandes avancées de l'enfant. Cette conception s'oppose aux théories « comportementalistes », qui désignent au contraire une façon de concevoir l'éducation comme le fait de faire intégrer un « bon » comportement par les enfants : c'est cela qu'on appelle l'approche par *compétences* (APC), compétences qu'il faut acquérir. Et c'est contre l'APC qu'est écrit cet article.

En effet, selon Nico Hirtt, on veut faire croire, par le recours au terme de « compétences », que le modèle éducatif basé sur une acquisition de « compétences » serait issu directement des théories de gens comme Piaget (psychologue ayant donné l'une des théories principales du « constructivisme »), Vygotski (et sa fameuse théorie, de « zone proximale de développement », dans laquelle l'environnement de l'enfant est très important pour le développement de son intelligence : c'est pour cela qu'on parle de *socio-constructivisme*), et évidemment Freinet (avec sa théorie du « tâtonnement expérimental » et l'importance qu'il met à la vie collective, au travail coopératif et à l'ouverture de l'école sur l'extérieur : classe-promenade, albums découverte, correspondance scolaire, etc.). Selon l'auteur, c'est totalement faux, car dans les faits, les programmes scolaires visent à faire pratiquer plus ou moins intensivement des exercices par les enfants pour qu'ils intègrent ces compétences : ce qui est tout à l'inverse du tâtonnement expérimental ; de tels exercices « miment » des conditions soi-disant réelles (les manuels scolaires utilisent des situations, des textes, des exemples tirés de la vie réelle... mais ce n'en est pas moins un manuel !) ; bref, en guise de « zone proximale de développement », c'est plutôt proche des pots dans une pépinière que de la véritable diversité écologique d'une prairie !

Aux p.21-22, vous avez un résumé des définitions de ce qu'est le « constructivisme ». Vous pouvez regarder cela rapidement, et en passer à la question principale de cet article : l'opposition entre ce qu'on appelle l'approche par compétences et la pédagogie constructiviste.

p.23 : passage quelque peu ardu, et qui reprend ce que j'ai écrit ci-dessus sur les différentes façons de concevoir le développement de l'enfant.

p.24-26 : l'auteur entre dans le détail de ce qui sous-tend la conception de l'APC ; les développements peuvent sembler très théoriques et philosophiques ; il montre surtout, à mon avis, que l'on a avec l'APC

un risque particulier : un certain mépris des connaissances, des « contenus », au profit des seules compétences, ce qui peut finir par faire croire que, radicalement, tout s'acquiert, que l'essentiel est dans le comportement et l'aptitude, et non dans le contenu de ce qui est transmis. Par opposition, quand Freinet met l'accent sur le tâtonnement expérimental, il met toujours, en même temps, l'accent sur l'importance de ce qui est produit, créé, échangé avec d'autres : un texte libre, un album, etc., bref, la confrontation d'un contenu de savoir (produit) avec sa réception par autrui, ce qui implique donc une culture partagée, potentiellement extensible à tout lecteur possible. Ainsi, on assiste à l'ouverture de la production scolaire sur une possibilité d'échange quasi-universel (c'est le principe même de la correspondance scolaire, ou encore le journal dont on sait bien que souvent, elle intéresse bien des lecteurs en dehors de la classe, des parents et des correspondants) : on entre dans une aire *culturelle*, c'est-à-dire une aire de dialogue et de débat qui a besoin, de connaissances partagées pour pouvoir nous entendre, nous faire comprendre de n'importe qui : ainsi, la pédagogie par le tâtonnement expérimental refonde le contenu de savoir appris, il n'en nie pas la validité. En cela, on rejoint l'un des soucis de Meirieu, quand il dit que la « transmission culturelle » et les « situations d'apprentissage » doivent rester des « fondamentaux » de l'éducation.

p.26 et suivantes : l'auteur décrit une « pédagogie dogmatique et bureaucratique » ; il tend surtout à expliquer comment on est, dans l'APC, dans une « approche normative des pratiques » (on vise à conformer les enfants à des normes préétablies), et Hirtt compare cela à « une véritable volonté de taylorisation du métier d'enseignant ».