

UNIVERSITE DE PARIS IV – SORBONNE
École doctorale : concepts et langages

N°

THESE
POUR L'OBTENTION DU GRADE DE DOCTEUR DE L'UNIVERSITE PARIS IV

Discipline : Langue française

Présentée et soutenue publiquement
Le mercredi 12 novembre 2003
À l'École normale supérieure, en salle Dussane

par

PIERRE JOHAN LAFFITTE

LE SENS DU PRECAIRE

Directeur de thèse
GEORGES MOLINIE

JURY
Madame & Messieurs les Professeurs
JOËLLE RETHORE, Université de Perpignan
ALAIN BADIOU, ÉNS
PIERRE DELION, Université de Lille II
GEORGES MOLINIE, Université de Paris IV

Le Sens du précaire Position de thèse

Le travail ici présenté constitue le premier moment d'une enquête menée dans le champ pédagogique. Le but en est une analyse du discours de la pédagogie institutionnelle, et en particulier les relations que ce discours entretient avec la praxis des classes primaires dont il constitue la théorisation. Cette thèse est donc un travail en Sciences du langage, spécifiquement en Analyse du discours. Son objet est constitué à la fois d'un corpus discursif et d'un terrain de pratiques, appartenant tous deux à l'époque contemporaine.

Le contenu de cette thèse ne portera pas sur l'ensemble d'une enquête qui a demandé neuf années de recherche et dont l'exploitation complète des résultats n'est ici qu'initiale. Néanmoins, ses énoncés engagent une prise de position conceptuelle et épistémologique qu'il est nécessaire d'exposer dans son ensemble. Tout d'abord dans son objet : qu'est-ce que la pédagogie institutionnelle ? Puis dans son cadre (trans)disciplinaire : quels sont les notions, concepts et enjeux de départ d'une telle analyse de discours ? Enfin, dans son déroulement, au sein duquel sera resituée et présentée la thèse proprement dite.

L'objet d'étude : terrain et corpus de la pédagogie institutionnelle

La Pédagogie institutionnelle est à la fois une pratique et une théorie de la classe primaire. Elle fut fondée dans l'immédiat après-guerre par Fernand Oury et continuée depuis avec succès. Elle est néanmoins restée marginale dans le paysage scolaire primaire français. Il s'agit d'une pédagogie utilisant les Techniques Freinet ainsi que l'apport théorique et pratique de la Psychothérapie Institutionnelle (François Tosquelles, Jean Oury, Félix Guattari, Pierre Delion). Ses instituteurs sont les premiers à avoir fait entrer réellement les Sciences humaines dans la classe et dans la pédagogie. Elle prend en compte le matérialisme, les phénomènes inconscients et les phénomènes de groupe. Son objectif est de faire de la classe un milieu éducatif.

Le terme d'« institution » ne doit pas être confondu avec ce que l'on entend couramment par « institution sociale » : il renvoie au fait d'organiser les relations entre les individus par des règles de vie, et de médiatiser leurs comportements.

Il s'agit d'une véritable entreprise pédagogique, loin de tout « art du bon maître » et de tout « charisme » qui réduit l'enseignant à un gourou ou à un acteur inné : elle se déploie à travers la pratique de la classe, une réflexion sur le fonctionnement de ce milieu culturellement complexe (et jamais considéré comme tel jusqu'alors), la production de monographies d'élèves et d'analyses, et la transmission de ce savoir théorique et pratique lors de stages de formation ou de réunions. La pédagogie institutionnelle reste encore méconnue, tant dans ses résultats que dans les ressorts pratiques et théoriques qui y mènent. Il n'y a qu'à voir ce que deviennent ses outils (Conseil de coopérative, texte libre, correspondance, imprimerie et journal scolaire, etc.), une fois isolés de leur contexte d'origine, en particulier par le biais de leur promotion dans le champ éducatif (Instructions officielles, prise en compte par les Sciences de l'Éducation, etc.).

Définitions (trans)disciplinaires

Vers une analyse praxique du discours

Le concept de discours ici retenu n'est pas linguistique stricto sensu, mais s'ancre néanmoins dans le champ sémiotique. Comme point de départ, je souscris à la **définition** suivante : un discours est « (...) organisation transphrastique (...) rapportée à une ou plusieurs instances d'énonciation » (Jean-Claude Coquet).

D'un point de vue de l'**extension** du concept, cette définition a l'avantage d'être commune à toutes les dimensions que l'on pourra donner au terme de discours, et qui témoignent de la diversité du terrain et du corpus étudiés. Il s'agit d'abord des dits et écrits des enfants et des adultes, quels que soient leurs formes et statuts (poiétique, analytique, symptomatique, etc.). Le discours peut aussi s'entendre comme expression groupale, définissant alors, par ordre croissant de complexité et d'ancrage dans la vie du groupe : un message, un fond de croyances partagées (doxa), un ethos. Il s'agit enfin du discours comme champ transcendantal, ou condition de possibilité de toutes ces paroles et substances de contenu diverses, rapportée à un groupe particulier. La première catégorie de discours ne peut être isolée du contexte de sa production ; la seconde catégorie n'existe qu'à travers la première, et ne peut se comprendre, dans son émergence et dans son fonctionnement, qu'en référence à la troisième ; enfin, prendre en compte cette dernière catégorie n'est pertinent qu'en fonction de la couche phénoménale et organisationnelle dont elle rend possible l'émergence. Le concept de discours ici proposé intègre donc toutes ses composantes dans une relation systématique.

La première caractéristique, proprement langagière, de tout discours est d'être une **organisation**, c'est-à-dire un tout structuré : il offre un cadre sémiotique permettant de recevoir, traduire et travailler le monde. Mais, seconde caractéristique, à la différence de la notion de langage qui est un universel anthropologique, le discours est ancré dans une dimension restreinte. Tout discours définit un champ particulier duquel dépendent paroles, faits et toutes autres manifestations émanant d'une subjectivité prise dans ce champ. Ce champ **singulier** concerne la production d'un discours aussi bien par un seul individu, que par une communauté. Dans le cas où le discours du groupe n'est pas qu'une expression symptomatique (hypothèses de base de groupe), mais relève de la présence d'une réelle communauté doxique, on aura à faire à une culture. Ce premier massif de considérations mène au constat suivant : tout discours contient, dans sa substance comme dans son organisation, une composante éthique, au sens aristotélicien du terme. La question sera alors de savoir comment, surtout dans les cas d'énonciation groupale, conserver au sujet sa singularité propre et irréductible à sa seule définition comme agent du discours. Sans tenir compte de cette singularité, en effet, il est impossible de répondre à la question proprement praxique de la production du discours dans ce qu'il a lui-même de singulier. L'effort pour conserver la singularité d'expression du sujet s'avérera particulièrement nécessaire pour éviter à la prégnance doxique la dérive identitaire et figeante qui est incompatible avec une praxis digne de ce nom. Partie du système aristotélicien, la notion d'éthique arrivera à prendre une dimension impérative : faire en sorte que l'ethos du discours généré par la vie du groupe, neutre en soi, soit structuré autour du respect de cette singularité du sujet, et lui conserve une place toute négative dans la production discursive. Cette présentation de l'analyse du discours revendique une quadruple influence théorique : la pensée de l'ethos dans la sémiotique de Georges Molinié, du sujet dans la topique de Jacques Lacan, de la négativité de l'objet au sein de la dialectique culturelle chez Theodor Adorno, et de l'enjeu éthique chez Alain Badiou.

La question porte alors sur la **relation entre un discours et la praxis** dans laquelle il s'ancre, tant par sa formation que par ses effets. Qu'il s'agisse d'exprimer notre vécu d'une situation pour mieux la vivre, de l'analyser pour mieux l'appréhender, ou de la promouvoir pour mieux déployer

son champ d'influence, le discours reste un outil fondamental. En tant que tel, le discours représente une possibilité de redéploiement de l'expérience humaine par les individus eux-mêmes ; en (se) représentant leur activité de façon symbolique, ces derniers peuvent prendre de la distance vis-à-vis de leur situation, et ainsi agir sur elle en retour. Le discours a donc une fonction analytique qui fait de lui un des éléments créateurs et (ré)organiseurs de toute praxis. J'entends praxis au sens marxien de pratique productrice d'objets et de valeurs, dans laquelle les praticiens travaillent à devenir maîtres des moyens de cette production, tant intellectuels que techniques. En effet, un ensemble de questions, d'origine pragmatique, se pose : Comment le discours élaboré par les enseignants arrive à être fidèle à la complexité de la classe et des phénomènes qui s'y peuvent observer ? Comment, de plus, ce discours n'est pas une simple description didactique, mais agit sur son objet, et transforme la classe en un véritable milieu éducatif ? Bref, comment la pédagogie institutionnelle fait retrouver à l'enfant le désir de grandir et à l'enseignant, le désir d'enseigner ? Répondre à cela demande la prise en compte des différents niveaux de praxis observables dans l'aire de la pédagogie institutionnelle. Les classes constituent le premier groupe de praxis, auxquelles participe chacun des praticiens, aussi bien les enfants que l'adulte. L'autre grand groupe de praxis regroupe les réunions entre enseignants : discussion, d'élaboration et de transmission des outils théoriques et pratiques.

Ainsi, entre les différents niveaux de discursivité, l'hétérogénéité de leurs matières, et leurs conditions pratiques de production et d'existence, une relation complexe se tisse — cette notion de complexité est lourde de la dimension ontologique, organisationnelle et épistémologique, qu'elle revêt dans l'œuvre d'Edgar Morin. C'est pourquoi le principe d'analyse du discours sur laquelle repose cette enquête s'intéresse, et fondamentalement, autant au discours qu'aux praxis desquelles il émerge, dans lesquelles il se forme et se transforme. À ce titre, je désigne cette analyse sous le terme d'« **analyse praxique du discours** ».

L'analyse praxique du discours revendique sa **transdisciplinarité** : son objet l'impose. L'unité de la praxis est *complexe et mouvante*. Celle de son analyse l'est donc tout autant. Or, si ce qui est compliqué peut être simplifié et découpé, en revanche, ce qui est complexe ne peut être que modélisé ou raconté. C'est ce à quoi vise la pédagogie institutionnelle en ce qui concerne la complexité de la classe, et c'est l'établissement des moyens théoriques et pratiques qu'elle s'est donnés dans ce but que vise à mettre à jour cette enquête.

Liens établis entre sens, éthique et pertinence

Le premier critère à établir est la pertinence d'un discours par rapport à une praxis. Mais cette pertinence n'est pas qu'une pertinence technique, puisqu'elle a à faire, non seulement à une production, mais à ses sujets. Conséquemment, jaillissent deux autres dimensions : le respect, qui oriente la pratique pédagogique vers l'éthique ; et la singularité, qui l'ancre dans la problématique du sens que peut faire cette situation pour l'individu. On peut résumer l'état de la situation par ceci : la complexité des relations du discours à sa praxis doit être appréhendée en partant d'un **macro-concept de base : sens/éthique/pertinence**. Reposons ces trois notions les unes par rapport aux autres, tel qu'y invite une analyse praxique.

Pertinence

La notion de **pertinence** se comprend comme l'adéquation plus ou moins grande d'un discours à sa praxis, et se mesure à l'aune du redéploiement qu'il permet en son sein. La pertinence consiste alors à rester au plus proche de la réalité praxique complexe, sans la simplification inhérente à tout discours d'ordre scientifique (au sens des « Sciences humaines ») : il ne s'agit pas d'analyser la dimension sociologique *ou* ethnologique *ou* psychique etc. de la praxis mais bien toutes à la fois, dans le but de saisir leur articulation, qui seule structure le quotidien. Le quotidien praxique est l'objet propre au discours né dans la praxis : il vient se tisser de cette pluralité de dimensions, mais son analyse ne saurait être divisée en autant de « disciplines », pour la bonne raison qu'il ne s'agit pas d'établir un pur savoir scientifique de ce quotidien, mais de le comprendre en vue d'une action, restreinte et urgente, en son sein. Le savoir des praticiens doit être efficace, ce qui fait de leur discours non pas la proie de l'empirisme, mais celle de la précarité conceptuelle et de la remise en question permanente de la validité des articulations théoriques, à l'aune de leur efficacité praxique. Cette efficacité n'est réductible ni à du rendement « mécanique » ni à une orthodoxie ou une théorie abstraites. Le redéploiement d'une praxis, visé par le discours, revient à faire de cette praxis une possibilité toujours plus forte de désaliénation des sujets, praticiens et théoriciens de leur propre pratique, en prise avec leurs conditions de vie et de travail.

Éthique

C'est ainsi qu'entre en compte la notion d'**éthique** : un discours ne sera pertinent que s'il désaliène des sujets humains, les fait accéder à plus de *liberté* et de *responsabilité*, ce qui revient à désigner le projet éthique tel qu'il a été précédemment défini. L'éthique fait de toute praxis un lieu où l'individu négocie un engagement, une responsabilité pour un gain de liberté et de pouvoir. Tout ceci n'est à confondre ni avec la morale, ni avec une pure *libido dominandi*. S'il s'agissait de pure morale, alors l'individu n'aurait qu'à se conformer à des impératifs ou des interdits, et non plus à la situation telle quelle, qui inclut la dimension morale dans un ensemble complexe de conditions données (sociales, politiques, idéologiques, techniques, corporelles, psychiques, logiques etc.). L'éthique est la prise en compte de la complexité donnée, dans un but de faire surgir plus d'humain. Son sujet n'est pas l'agent moral (aliéné à la seule norme doxique ou juridique qui définit le permis et l'interdit). L'éthique ne saurait se confondre non plus avec la pure affirmation de la volonté d'un seul, et son ancrage dans la réalité, son « principe de réalité », ne sombre jamais dans le cynisme. Sinon, précisément, cela détruirait le projet d'une véritable désaliénation, laquelle n'a de sens que si elle

concerne *tous* les sujets participant à la praxis en question. La praxis désaliène à de l'imaginaire ou à du tyrannique, certes, mais au prix d'une autre aliénation : à la dimension symbolique de la loi du groupe. Le discours est éthique s'il permet l'émergence d'un tel lieu symbolique, qui ne soit pas uniquement régi par des lois purement sociales, idéologiques ou économiques. Il ne peut être pertinent qu'à l'aune de sa praxis, et que s'il contribue à faire d'elle, toujours plus, un lieu de redéploiement de la potentialité éthique de la situation de départ. Et cela ne se peut que si les acteurs de cette praxis y trouvent un sens qui fasse de leur aliénation non plus une soumission anonyme mais une affirmation singulière.

Sens et valeur

Mais comment peut-il y avoir participation volontaire des individus à une praxis, adhésion à une doxa qui ne soit pas pure aliénation à un discours mort ou stérile ? Aujourd'hui où l'on observe un tel rejet de l'école de la part des écoliers, l'adhésion à la vie de la classe ne peut plus être une pure obéissance à « la règle » de « l'école-caserne ». Comment des enfants peuvent arriver en classe et se dire : « Je suis content d'être là, je sais ce que je fais là » ? C'est là qu'entre en jeu dans un tel investissement la dimension du désir (au sens lacanien) — Du point de vue de la praxis, comment faire retrouver aux enfants ce désir de grandir et d'apprendre ? Du point de vue de l'analyse, comment prendre en compte cette dimension dans l'analyse de la pertinence d'un discours ? C'est là la question du **sens** proprement dite. Il faut entendre « sens » comme dans l'expression : « ça fait du sens », et non comme dans l'expression « voici le sens d'un mot ». Dans le premier cas, on a un vécu de sens. Dans le second cas, on a une définition, une signification — que cette dernière soit celle du dictionnaire, générale, ou bien contextuelle. Je range donc sous ce terme de « signification » ce que l'on désigne généralement, dans une approche purement linguistique, sous les termes de « signification » ou de « sens ». Je garde « sens » pour le phénomène qui relève du vécu du sujet, qui débordé largement du seul cadre des Sciences du langage, et qui est en élaboration permanente. À ces deux termes, suivant en cela Joëlle Réthoré, il faut en adjoindre un troisième, qui marque le développement ultime du sens pour un sujet ou un groupe, et que l'on appellera « signifiante ».

En effet, le sens ne rejette pas la signification, mais la fait entrer dans un *mouvement*. J'entends par « mouvement » ce qui va actualiser, pour un ou plusieurs individus, cette association d'une convention signifiante à un donné (objet, situation...). Actualiser, c'est rendre possible à un individu l'utilisation et la maîtrise de cet outil qu'est la signification, en ancrant cette dernière dans une pratique. Le sens se négocie constamment, et plus ou moins bien. Notre être-là fait plus ou moins de sens, et ce sens n'est pas la simple apposition d'une signification à un datum. Fondamentalement, le sens est une mise en relation vécue entre 1. une matière donnée dans une situation donnée, 2. un sujet impliqué et 3. la représentation (discours, image...) que le sujet se fait de sa participation à la situation. Le sens n'est pas une *chose simple*, pas même une chose symbolique (un signe), mais un **phénomène complexe** qui peut se résumer ainsi : « quelque chose fait sens pour quelqu'un ». On peut ensuite interroger la procédure d'un tel phénomène, mais il y a là une dimension irréductible à une analyse purement linguistique. Si le sens a sa « logique » propre (Deleuze), je décide pour ma part d'entendre dans « logique » avant tout la présence du *logos*, et par-delà, celle de la *loi*, que je rattache anthropologiquement à la dimension du symbolique.

Évidemment, pris séparément, les éléments du sens et les données de la situation obéissent à des logiques propres ; et si leur rencontre s'articule de façon peut-être immanente, celle-ci reste toutefois analysable. On peut donc à la rigueur logiciser la structure phénoménale du sens — je viens de le faire. Mais il sera impossible de logiciser le sens lui-même. Le sens est de l'ordre du passage et de la traduction. C'est précisément là la limite et la pertinence propres à une théorie du sens. À hauteur praxique le sens se négocie avec du local, du conjoncturel, du contingent, et cela seulement dans un vécu. La praxis visera donc à maintenir en son sein une place de droit à cette contingence. Pour toutes ces raisons, le processus du sens est au-delà du logicisable. Il serait plutôt de l'ordre d'une dialectique négative, tel que l'entend Adorno : la dimension du sens sera travaillée en permanence par du négatif, qu'elle conservera comme son objet, toujours négatif, mais toujours forçant le mouvement dialectique. Le sens tient compte intrinsèquement du contingent irrécupérable et inévitable. C'est principalement cela qui distingue le sens de la signification, qui vise quant à elle au contraire à appauvrir toute *présence active* de la contingence au sein de la logique que son système promeut et impose sur le donné. On trouve ici l'un des fondements sémiotiques de l'analyse praxique du discours, énoncé par Hjelmslev : **le substantiel est le contingent**. Ce qui mène à la conclusion que, si être du sens il y a, il ne peut s'agir que d'un **être-restreint**.

Le sens n'est donc pas seulement à entendre comme l'adéquation d'une situation à la définition que lui donnent ceux qui y participent. C'est précisément en cela que la pertinence du discours ancré dans la praxis, puisqu'il participe de cette praxis lui-même, ne saurait se calquer sur la pertinence des discours à visée scientifique, lesquels, quoi qu'on en dise, ne s'impliquent dans leur objet d'étude sinon par souci méthodologique ou idéologique — ce qui n'est évidemment pas la même chose qu'un engagement éthique. Par exemple, les exigences des discours post-modernes en anthropologie ne font pas d'eux pour autant des discours ancrés dans la praxis. À l'inverse, les discours des praticiens le sont de fait. C'est parce qu'un discours sur une pratique est dit, affirmé et détenu par ses praticiens qu'il y a une véritable participation de ces derniers à leur situation ; si ce discours n'est qu'une analyse extérieure, alors il n'est pas question de considérer le discours comme un élément né et agissant *dans* la praxis. S'il en restait là, le discours pourrait tout au plus agir *sur* la praxis (ainsi, les Instructions officielles et les manuels pédagogiques). Toute la question épistémologique est alors de savoir comment peuvent s'établir des relations entre différentes aires de discours praxiques.

La production de la valeur constitue le versant **sémiotique** de la praxis. Sens et valeur sont proches, mais pas équivalents. Le sens ne se « partage » pas, mais se vit ; et plusieurs sujets trouvent du sens à participer à une même praxis lorsqu'ils lui reconnaissent une valeur ; c'est la reconnaissance de cette valeur, sa discussion, son travail, sa mise en question permanente qui fonde la communauté des praticiens et qui définit leur activité. La praxis manipule de la valeur, mais conserve au sens la place qui convient à sa singularité : la place du sacré, intouchable sinon par le seul sujet. Là est l'éthique de la praxis, au service de laquelle elle met la pertinence

de ses outils. La question est alors : comment naît la valeur humaine d'un phénomène et d'un événement, et comment se définit-elle ? Quelle part joue le langage dans la production de cette valeur ? Ainsi, le questionnement fondamental qui guide cette recherche peut-être qualifié de sémiotique. Praxis et sémiose forment un cercle notionnel. La praxis est la production d'une sémiose, c'est-à-dire ce schème perceptif catégorisant le monde et qui le structure sous forme de mondain, commun aux sujets co-présents. Mais la praxis est en même temps le produit de cette sémiose, entendue cette fois comme l'acte interprétatif qui agit dans le réel et relance le déroulement des échanges au sein du groupe, et, donc, peut remplir son rôle adjuvant, éayant, dialectisant, vis-à-vis du sujet dans son cheminement dans la dimension du sens.

Déroulement de l'enquête et position de la présente thèse

Présentation de la thèse

L'enquête dans les relations entre praxis et discours au sein de l'aire culturelle de la pédagogie institutionnelle se présente en deux étapes.

La première concerne la praxis des classes. Cette étape se déroule elle-même en trois moments, dont le premier constitue le corps de cette thèse. Le but de ce premier moment est de saisir comment la valeur peut naître et se maintenir dans une situation travaillée institutionnellement, et comment la « machine-classe » rend possible l'émergence permanente du sens. Cette étude demande une approche en deux temps, anthropologique puis machinique.

Anthropologie de la classe coopérative T.F.P.I. (techniques Freinet — pédagogie institutionnelle)

La classe coopérative est un milieu à la fois travaillé institutionnellement et anthropologiquement aussi complexe que n'importe quel autre groupe humain — pour peu qu'on la reconnaisse, qu'on la fasse vivre comme un groupe réel, et non comme une situation uniquement dictée par les besoins de reproduction des cadres et canons de la société. Une vie culturelle naît dans ces classes, et une approche ethnologique permet de saisir les effets qu'elle peut avoir sur le désir du sujet, sans pour autant réduire la praxis de la classe à une situation ethnologique « quelconque ».

La classe coopérative est avant tout un milieu travaillé par le **symbolique**, c'est-à-dire par trois dimensions : la loi, les échanges et le langage. Le registre de la loi transforme la classe, d'une situation anonyme, en un Lieu ; elle fonde tout groupe social et régule les relations en son sein. Ces relations induisent que la classe est un milieu d'échanges : un circuit dans lequel les êtres, les faits, les objets, prennent une valeur et circulent grâce à un principe collectivement reconnu (loi du Conseil de coopérative, étalon de la monnaie intérieure, etc.). L'institutionnalisation de la classe correspond à cette structuration de la vie du groupe. Un tel milieu met les êtres en contact avec le phénomène de la valeur, et permet à nombre d'enfants de retrouver le chemin de la limite, de la loi, du langage et de la valeur (de soi comme des autres). Si la classe est un milieu structuré comme un langage, c'est qu'elle est aussi le lieu d'une création de langage : la classe est le lieu d'une production sémiotique. À travers les institutions et les productions des enfants (textes libres, lieux de parole, ateliers, etc.), il se crée une véritable culture du groupe, des repères pour appréhender le contingent (événements, nouvelles, etc.). Se mettent en place des catégories de perception propres à la classe, qui édifient, au niveau de la substance du contenu du discours du groupe, un ethos. On peut désigner une telle substance comme une « matière non hylétique » (François Rastier). Conformément à son acception traditionnelle, cet ethos fonde la classe comme milieu culturel ; sa spécificité de fonctionnement au sein de la praxis consistera à ne jamais écraser la présence de la singularité des sujets.

En effet, à côté d'une anthropologie du symbolique, il est nécessaire de prendre en compte ce qui relève d'une anthropologie du **singulier**. La singularité est ce qui est irréductible à la norme (et s'oppose en cela au particulier, intégré à une logique du général), mais doit cependant être articulé au registre symbolique. La visée éthique, et thérapeutique, de la pédagogie institutionnelle est de donner à l'enfant des outils symboliques pour se remettre en phase avec son propre désir. Il s'agit donc de savoir avant tout ce qu'est ce désir, et d'accueillir son matériau dans la classe sans en trahir le mode de présence (négativité, retrait du sujet inconscient). Ce matériau relève principalement du concept d'inconscient, tel qu'il est articulé dans le champ couvert par la psychanalyse lacanienne et freudienne, et par la psychothérapie institutionnelle. Ce matériau relève du fantasme et de ce que Jean Oury et Henri Maldiney nomment le rythme et l'enforme — au point que l'on peut parler d'un matérialisme inconscient à son égard. Le moyen pédagogique privilégié de dialectiser le désir de l'enfant est de faire jouer la richesse du milieu symbolique, pour y favoriser les multiples occasions d'identification qui peuvent aider le sujet à entrer dans le circuit de la valeur. Les enjeux sémiotiques tournent autour de la question d'une articulation de ce sujet négatif en des termes langagiers : comment permettre au sujet, à travers les sémoses multiples de la classe, de développer une parole, d'articuler une demande, et de témoigner d'une présence, sans que celles-ci ne cèdent en rien sur leur singularité radicale ? Une telle dialectique entre symbolique et singulier ne correspond pas au fonctionnement que l'on s'attend à voir au sein d'une « classe traditionnelle ». Pour que la classe coopérative mérite le titre de praxis, elle doit prendre en compte la complexité de tout le donné anthropologique : le symbolique, le singulier, mais également, puisque la classe appartient à un champ macrosocial, le macrosociologique. En effet, il faut distinguer ce qui relève de la complexité de l'espèce anthroposociale, c'est-à-dire les humains, êtres de langage organisés en groupes plus ou moins importants, et ce que peuvent devenir ces mêmes groupes sociaux lorsqu'ils atteignent la taille des « mégamachines sociales » (Morin) ; ces dernières développent un type de fonctionnement qui impose une régression dans la considération de la complexité de ceux qui, en son sein, ne sont plus tant des sujets singuliers que les agents de sa (re)production. Si la praxis se veut un espace sérieux de complexité, il lui faut tenir compte de cette réalité à laquelle elle est intégrée. Il faut donc penser la notion d'**intégration** dans toutes ses implications. Mais cette notion désigne aussi un mouvement présent dans toute situation active, et qui peut donc s'appliquer à la praxis : comment cette dernière arrive-t-elle à intégrer au sein de son fonctionnement singulier toutes les dimensions aliénatoires qui font pression sur elle et son sujet, et comment arrive-t-elle à les travailler pour les rendre moins nocives ? Comment, enfin, peut-elle intégrer les matériaux de l'humain pour produire cette valeur singulière ? La praxis se voit donc fondée comme une **situation anthroposociale singulière**, travaillant à imposer la préservation de la complexité humaine au sein du champ macrosocial.

La machine praxique de la classe coopérative

Le second temps de cette étude découle de ce constat. Si la praxis se définit non seulement par le fait d'être passivement intégrée au champ macrosocial mais également par un travail lui-même intégratif, comment s'effectue cette production de singularité ? Il faut donc interroger la « dimension machinique de la classe ».

Parler de **machine** ne signifie pas que la classe soit une usine ni un automate, mais qu'elle est une machine au sens physique : un être auto-organisateur, capable à la fois de s'autoréguler et de s'autoproduire (en plus, évidemment, d'être une classe... coopérative : c'est ce que Freinet appelait le « matérialisme scolaire »). Face à l'entropie qui guette toute situation figée (y compris, donc, les situations sociales répétitives), la classe coopérative crée sa propre néguentropie, en tirant son énergie de toutes les sources auxquelles elle ne cesse d'ouvrir son organisation. Ces sources, c'est avant tout ce qui relève du désir, sans lequel les institutions pro-posées ne pourraient avoir force de loi aux yeux des sujets ; c'est également le monde extérieur avec lequel les relations constantes (correspondance, enquêtes, etc.) permettent d'alimenter régulièrement la classe en activités nouvelles. Si ces sources sont préservées, naît une activité qui donne à la classe l'apparence d'un atomium (Aïda Vasquez et Fernand Oury), dans lequel les sujets produisent, vivent et dépensent une énergie considérable.

Mais le principal facteur de néguentropie de la classe coopérative reste la qualité organisationnelle au sein même de la classe. Le liant en même temps que l'hétérogénéité, le passage autant que la définition de repères et de carrefours à usages multiples et singuliers : la classe est un tissage repris en permanence, tissage du milieu autant que des relations qui s'y nouent. La qualité relationnelle s'instaure du fait des **institutions** décidées en commun pour s'entendre autour d'un centre d'intérêt, d'une production, d'un conflit, etc. Les institutions restent manipulables en permanence, et évoluent avec la vie de la classe. Il y a polymorphie institutionnelle de la praxis : c'est ce mouvement qui permet de ne pas figer les individus, ni les situations, dans des rôles ou des images, et de ne pas faire du phénomène symbolique de la valeur une aliénation imaginaire à un fétiche. L'acte fondateur de l'institutionnalisation vise l'effet inverse à ce figement : il installe des **médiations** entre les individus, permettant ainsi de débloquent les affrontements duels et imaginaires. On assiste là à l'instauration d'une logique triadique, au sens peircien du terme, qui assure l'entrée de la vie du groupe dans la dimension symbolique. De plus, les médiations débloquent les situations, y introduisent de nouveaux éléments (activités, personnel, institutions, etc.) : elles participent ainsi de l'augmentation de l'être de la praxis, de sa production de néguentropie. Cette production enrichit concomitamment les catégories sémiotiques de la classe, qui toujours s'affinent, se forment et se transforment. On assiste surtout à l'instauration de la véritable singularité du fonctionnement de la machine praxique : les sujets y voient leurs relations régies par des critères qui ne sont ni de purs rapports de force (hiérarchie), ni des rapports où la prestance (Surmoi et Moi idéal) est valorisée, ni seulement des critères purement techniques (technocratie). Cette différence de fonctionnement entre une situation de champ macrosocial et une praxis ne réside pas dans leurs matériaux, ni dans leurs conditions physiques d'existence, mais dans le type d'aliénation qu'elles proposent aux sujets qui y évoluent. Pour définir cette différence et toutes ses modalités techniques, est développé le concept de **régime de fonctionnement**.

Mais parler d'**aliénation à la praxis** de la classe peut prêter à de dangereuses confusions. Les sujets ne s'aliènent pas « aux » institutions, « aux » lois, etc. de la praxis : sinon, ils deviendraient aliénés sur le mode imaginaire qui caractérise le régime de fonctionnement macrosocial de l'aliénation. Dans la praxis, ils sont aliénés à un mode de fonctionnement qui ne peut exister sans la présence du sujet dans sa singularité ; c'est à la définition d'une telle aliénation praxique que s'attache la dernière étape de cette thèse. Est alors repris le concept de **Collectif**, développé par Jean Oury. Dans son contenu, il s'agit d'un concept dont la fonction est de rappeler le besoin, au sein des établissements, de tenir compte de l'aliénation inconsciente autant que de l'aliénation sociale, et cela en maintenant la plus grande possible la qualité d'ouverture au contingent et au négatif. Logiquement, il s'agit d'un « champ transcendantal pragmatiste », au sens peircien du terme : c'est par ses effets que ce champ se définit. Les qualités induites par la présence du Collectif ne sont donc pas assignables au Collectif comme à un substrat : un champ transcendantal n'a pas de qualités, mais rend possible leur assignation à un objet ; ces qualités vont rester les qualités de ce qui est matériellement présent dans le fonctionnement de la machine praxique. Mais comment un concept peut-il agir sur une situation ? Le Collectif n'existe pas en soi : il est une « hypothèse abductive » (Michel Balat), possibilité injustifiable hormis dans ses conséquences, obéissant en cela à une logique inférentielle. Le Collectif est donc intégré à la machine praxique au sein de laquelle les sujets font l'hypothèse d'une telle qualité aliénatoire complexe et éthique, hypothèse qu'il aide à rendre possible dans la pratique, laquelle en retour vient redéployer l'aire de pertinence de cette hypothèse du Collectif. Ce dernier rejoint en cela la définition initiale du discours comme champ transcendantal.

Étapes ultérieures de l'enquête et de l'analyse praxique du discours

Ici s'achève la thèse. Il est néanmoins préférable d'avoir un **bref aperçu programmatique de la suite de l'enquête**, afin de mettre dans leur juste perspective les résultats de cette première étape.

Suite et fin de la première étape de l'enquête : la praxis des classes

Le second moment de l'étude de la praxis des classes proposera une analyse de la classe comme milieu culturel, et constituera le moment « **topique** » de l'étude du sens et de la valeur. À travers une approche à la fois ethnologique, rhétorique et sémiotique, j'essaie d'y décrire la complexité de la vie culturelle du groupe, ainsi que les articulations entre le sujet et ces « lieux » de la classe que la partie machinique a décrit l'émergence. La vie de la classe entre en effet dans ce qui est, à proprement parler, une « dialectique de la culture ». Le lien avec le moment précédent est double : dans un sens, un véritable milieu institutionnel ne peut que donner naissance à de la vie, ce qui en termes symboliques et de groupes sociaux définit une culture ; dans l'autre sens, l'institutionnalisation et l'analyse institutionnelle travaillent en permanence le milieu afin de ne pas faire dériver cette construction culturelle vers l'identitarisme et le totalitarisme d'une « dialectique positive ». À ce titre, la praxis est une « dialectique négative » en actes.

Dans ce second moment, je présente les relations entre la vie culturelle du milieu et les productions du sujet en vue de modéliser l'accueil par la praxis d'un trajet singulier vers l'articulation d'une parole intime et créatrice de soi. Je conserve pour le troisième moment de cette étape le soin de considérer l'**existentialité** proprement dite du sens.

Seconde étape de l'enquête : champ praxique et analyse praxique du discours

Mais il est impossible de parler de la classe coopérative isolément des autres moments où elle s'élabore et s'analyse. La **seconde étape** de l'enquête consiste donc à saisir ce qui permet aux classes d'émerger, dans l'environnement macrosocial du champ éducatif. Là encore, trois moments.

Premier moment. L'étude s'élargit à l'ensemble des praxis de la pédagogie institutionnelle (élaboration de textes et d'outils théoriques, dialogue avec d'autres praticiens, venant du champ de l'éducation ou d'ailleurs ; transmission du savoir lors de stages de formation annuels et de réunions de discussion mensuelles). L'ensemble de ces praxis forme l'**aire culturelle** de la pédagogie institutionnelle, et concerne donc la production et la communication théoriques et pratiques des outils pédagogiques. C'est à ce niveau que la notion de pertinence prend toute son importance. Ce qui se dessine alors, c'est le circuit entre les praxis des classes et les praxis d'élaboration à travers l'aire culturelle. Si ce circuit se défait, c'en est fait de la notion même de praxis : soit par non-retour de la théorie dans la pratique, soit par disjonction entre les praticiens et les sphères décentrées du pouvoir symbolique, théorique ou institutionnel sur cette pratique. Mais ce qui se dessine, plus fondamentalement, c'est l'émergence d'un **champ praxique**, que j'étudie alors dans ses processus de formation, de maintien et de renouvellement, ainsi que dans ses relations d'intégration et d'antagonisme avec le champ macrosocial. L'analyse de l'ensemble du circuit praxique par lequel passe tout matériau humain sera alors « bouclée ».

Deuxième moment. Partant de là, c'est à hauteur de l'aire culturelle de la pédagogie institutionnelle que je pourrai enfin déployer l'**analyse praxique de son discours**. Son principal problème est celui de la singularité de ce discours et de son régime d'existence. C'est en gardant la machine-classe comme objet de médiatisation et d'interprétation que le discours de la pédagogie institutionnelle reste « un discours de la classe », là où d'autres discours parlent de la même classe, mais en ne la prenant que comme un cas particulier, pour une théorie dont l'ancrage praxique est ailleurs (ce qui définit les approches strictement sociologiques, psychanalytiques, ethnologiques, idéologiques, les approches des sciences de l'éducation, etc. de la praxis de la classe). Comment une théorie praxique reste-t-elle spécifiquement liée à sa praxis initiale sans pour autant être prisonnière de son « terrain d'origine », et rester ainsi intransmissible sous prétexte qu'elle n'est pas « généralisable » ? La logique du vague peircien sera à cet endroit d'une aide particulièrement forte. Alors la relation triadique des actes de discours pourra être déployée de façon matérialiste, à travers tout le circuit réel qu'il nécessite.

Troisième moment. Cette enquête mènera enfin à interroger précisément les relations entre praxique et sociologique, mais en plaçant cette fois l'enjeu sur le plan théorique, **épistémologique et idéologique**. Qu'est-ce qu'une théorie praxique, qu'implique-t-elle quant à une vision et une action au cœur de la complexité ? Par quelles pressions doxiques, idéologiques, sociales et économiques est-elle elle-même impliquée ? Il sera alors possible de répondre à deux questions, qui courent en fait à travers toute l'enquête. D'une part, quelles sont les catégories qui permettent de définir une épistémologie et une pratique praxiques, en tenant compte du macro-concept sens/éthique/pertinence ? D'autre part, qu'en est-il alors du statut de son discours et de son action ?

Si la science a fait effort de se penser comme praxis, elle a peut-être oublié le cas de figure symétrique des moments historiques où la praxis s'est elle-même pensée comme science. La psychothérapie institutionnelle et la pédagogie institutionnelle font partie de ces dates dans l'histoire contemporaine, où les égoutiers ont pris le relais des académiciens sur le chemin de la pertinence et de la veillance. La praxis comme science (et non la praxis « supérieure à » la science) : c'est cette non-évidence que cette enquête souhaite interroger, dans chacune de ses étapes.

Pierre Johan Laffitte

pjlaffitte@almageste.net