

Au-delà des « charnières » et des clivages...

« Colmater ou ouvrir des brèches »

Une surprise

Une normalienne se posait le problème : comment occuper des enfants qui ont terminé leur travail avant les autres, font du bruit, s'agitent et empêchent de poursuivre ceux qui n'ont pas terminé ? Elle fait part de sa difficulté à des camarades, cherche avec eux une solution. L'idée qu'en définitive elle retient est de proposer aux plus rapides de rédiger, une fois leur travail terminé, des « textes libres ».

La proposition rencontre auprès des enfants un succès qui étonne la maîtresse. A la fin de la matinée, une dizaine de textes arrivent sur son bureau. Quant au travail, il s'est déroulé dans un climat nettement moins agité. L'innovation a « payé ». La maîtresse de se dire qu'elle a trouvé là un dispositif bien utile qui résoud au mieux un difficile problème de discipline. Les enfants inoccupés, s'occupent à présent et, de surcroît, cette occupation, à l'évidence, les satisfait. La rédaction de « textes libres » vient à point pour combler un manque, refermer une faille.

Les textes collectés, elle pense les ranger dans le tiroir de son bureau, avec l'idée de les ressortir un jour pour les lire à la classe. Puis, elle se ravise et décide de les afficher au mur. Rien là de bien surprenant, n'affiche-t-on pas dans les classes, des dessins et des décorations diverses ?

Les textes épinglés, elle les parcourt. Et là, une surprise l'attend. Car, ces textes font entendre des paroles jusque-là jamais entendues.

Ils parlent de chômage, de guerre ou encore d'amour. Il en est enfin qui jouent des sonorités de la langue. Ces textes portent la charge de soucis, d'émotions, de pensées qu'elle ne reconnaît pas mais découvre. Ils ébranlent des représentations de l'enfance, tout un imaginaire, qui avaient

fini par s'imposer à elle comme évidences. Un enfant autre parle et se fait entendre.

Colmater/ouvrir des brèches

Que se passe-t-il ? L'innovation se révélait efficace, capable de ramener l'ordre, d'assurer une bonne organisation, or, voilà qu'en même temps qu'un problème se trouve réglé, des failles comblées, quelque chose d'imprévu surgit qui ouvre de nouvelles brèches. Une force inattendue se libère — cette prise de parole des enfants — qui déborde l'objectif visé (et atteint), d'une meilleure organisation du travail.

Tout se passe comme si, efficace pour colmater un certain type de brèches, le nouveau dispositif se révélait apte à en ouvrir d'autres. S'il comble, répare la trame organisationnelle, au même moment il la troue, à d'autres endroits, stratégiquement plus importants : car cette fois, ce n'est pas une vaine agitation qui se dit à travers ces brèches mais une parole pleine, porteuse de sens qui sapent les sens déjà recueillis.

Le souci traditionnel d'une pratique pédagogique : organiser, maîtriser au mieux les différents éléments en jeu fait soudain place à un souci bien différent : celui né de la confrontation à des éléments imprévus, porteurs du constat que l'enfant n'est pas là où l'on pensait le retrouver, mais sans doute bien au-delà.

A présent, la normalienne s'affronte à de nouvelles questions : « Cette prise de parole jusqu'où ira-t-elle si je ne l'arrête pas ?... Dans quelle aventure je me lance si je montre aux enfants que je suis capable de les entendre ? » Des « personnes » ont manifesté leur présence : les rapports se complexifient. La maîtresse sent

ses appuis traditionnels se dérober, ses images, ses représentations, ses attentes, ses prédictions céder la place à un « savoir » nouveau qu'elle découvre et redoute en même temps.

Elle pressent qu'une histoire s'ouvre — que précisément elle pourrait refermer — dont les acteurs viennent de se manifester : ces enfants disent assez à travers leur parole, leur statut de « sujets » et non plus d'« objets ». D'une pratique pédagogique où il s'agit d'assurer les moyens les plus appropriés à la gestion des faits, des temps et des êtres, on passe à un faire radicalement autre, porteur du projet praxiste : ce faire qui s'enracine dans la reconnaissance de la capacité des êtres à exister par/pour eux-mêmes, ce faire « dans lequel l'autre ou les autres sont visés comme êtres autonomes et considérés comme l'agent essentiel du développement de leur propre autonomie » (1)

A la perspective clôturante d'une pratique pédagogique traditionnelle (définir, organiser, maîtriser et, finalement, remplir au mieux l'espace et le temps scolaires) se substitue, avec la praxis, une perspective autre : celle d'une ouverture, d'un projet, d'un possible qui brisent toute clôture. Nous dirons, à la suite de Castoriadis, que la première relève de la technique et du calcul et que la seconde pose une tension, une visée qui ne se laissent pas fixer en termes déterminés mais ouvrent le champ d'un processus indéterminé, non déductible.

Le possible

A perdre de vue cette ouverture, à ne concevoir la relation qu'en termes déterminés, achevés, toute histoire, toute création se voient par définition exclues, le maître, le médecin,

l'analyste, etc. définis dans leurs rôles de « sujets » producteurs uniques de savoir, exercent leur maîtrise sur des « objets » définis comme objets d'enseignement, d'éducation, de soins, etc. Aucun imprévu, aucun « inconnu » ne sauraient surgir d'une relation ainsi clôturée, entre acteurs à ce point fermés à la « catégorie du possible » (2).

La perspective de la praxis est celle d'un faire créateur de savoirs et de sens nouveaux. L'ouverture des sujets, la reconnaissance du caractère non déterminé de leurs capacités, excluent l'idéal d'une maîtrise qui se cherche du côté d'un objet clos et d'un savoir également clos.

L'enseignante qui recherchait un moyen de mieux occuper les enfants ne se doutait pas de la poussée des forces autonomes qu'elle allait libérer. Prise dans cette « histoire » elle accepte de ne pas la stopper. Des pratiques, des formes d'organisation nouvelles surgissent alors. L'affichage au mur entraîne, au terme d'une discussion collective, la décision de réaliser un journal qui devrait permettre de recueillir ces textes — le panneau d'affichage s'étant trouvé rapidement saturé — et de leur procurer des lecteurs. On vendra ce journal dans les autres classes, mais aussi aux parents, aux voisins. Un problème se dessine qu'il faudra résoudre dans un avenir proche : l'argent récolté, comment le gérer et quoi en faire ? Ainsi, en même temps qu'il désorganise l'ordre antérieur, le processus pratique organise un nouvel ordre dont la particularité est de se révéler « auto-organisationnel » (3).

Précisons que ces pratiques et ces formes d'organisation nouvelles n'ont de sens qu'à soutenir la tension de la praxis, la visée d'autonomie qu'elle affirme. En elles-mêmes, vidées de cette visée, elles risquent fort de fonctionner comme « gadgets », moyens ingénieux d'organiser les faire et les êtres en oubliant l'essentiel : la visée d'autonomie elle-même.

La praxis ne cesse de faire lever du « nouveau ». Contrairement à une pratique pédagogique clôturante, elle part de la reconnaissance explicite de l'ouverture de son objet, et n'existe que pour autant qu'elle maintient la tension de cette ouverture. Dans l'histoire que nous rapportons, on peut parler de praxis à l'instant où se trouve dépassée l'étape de la recherche d'un meilleur rangement des êtres et où débute celle de la prise en compte de l'essence indéterminée et indéterminable des capacités autonomes. Il n'est plus question ici, une fois l'enfant reconnu dans ses possibilités de production et d'auto-organisation, de le « porter à bout de bras », de l'assister tel un objet inerte

offert à toutes les manipulations.

La prise en compte de la « catégorie du possible » constitue un bon critère d'appréciation de l'authenticité d'une praxis. Aussi bien il arrive que l'« ouverture » soit déclarée et qu'elle se révèle, à un examen plus attentif, étrangement arraisonnée, et finalement verrouillée. Les exemples sont multiples d'une telle courbure qui voit se fondre l'une dans l'autre ouverture et fermeture, possibilité et clôture. Ouvrir et refermer aussitôt le champ des possibles, telle est bien souvent la démarche d'une pratique trop soucieuse de maîtrise pour s'autoriser les risques d'une créativité périphérique qui pourrait conduire hors des canaux tenus par le centre seul garant de la « bonne orientation » (4).

Temps et obsessionnalité

La question du temps est sans conteste la question fondamentale. Que la temporalité instituée à l'école soit, en sa pointe extrême, celle qu'illustrerait la structure obsessionnelle, nous paraît une hypothèse à ne pas éluder : temps de la répétition et de l'achèvement, d'où tout devenir, tout avenir sont irrémédiablement exclus, où les catégories du « nouveau », du « possible » ne sont plus tenables. Pour l'obsessionnel, « le plus grand péché » est de laisser survenir quelque chose de non prévu, « car pour lui il faut que tout soit prévu... tout est minuté, casé » (5).

De cette temporalité nous avons pu observer les effets sur des écoliers de 10-11 ans (6). Ils nous ont dit leur besoin d'ordre, de répétition, de non-changement ; besoins assurément rassurants pour l'institution. L'histoire est arrêtée. Tout est déjà écrit. La découpe de l'espace et du temps, la distribution des rôles ont déjà et une fois pour toutes eu lieu, aucune autre ne saurait advenir. Nous étions conduits à considérer, avec Colette Chiland (7), que la « névrose infantile » est somme toute « normale » vu la dépendance vitale de l'enfant à l'adulte, la nécessité où il se trouve d'accepter interdictions et restrictions à ses satisfactions ; à considérer enfin que les institutions éducatives, école et famille, non seulement entretiennent cette « névrose normale » mais encore savent parfaitement en jouer à leur profit au point d'en accentuer les effets et, quelquefois, de la rendre « anormale ».

C'est, sans doute, pour briser avec ce temps obsessionnel que le pédagogue en appelle aux vertus de l'innovation. Mais, à quelles conditions l'innovation plutôt que simple changement (novare) dans (in), réaménagement d'une totalité inchangée dans sa structure, devient-elle occasion d'un

changement réel, d'une rupture ?

Seule la praxis est apte à ouvrir une histoire, à libérer des processus qui échappent à la clôture, à la répétition, à l'obsession du même, au temps identitaire. Réciproquement, seule une temporalité ouverte peut constituer le champ de l'auto-développement d'une praxis.

Temps et espace

La temporalité porteuse du projet praxiste est émergence de ce qui d'aucune façon n'est « donné avec ce qui est » (Castoriadis) : temps de la création, du surgissement de figures autres.

Ici peut s'articuler le projet d'une transformation du temps scolaire, ce temps spatialisé, chronométrique qui opère ses découps selon une logique étrangère au développement autonome du travail ; temps où ne peuvent exister que des activités parcellaires, accomplies par des travailleurs auxquels se voient interdire toute élaboration et conduite d'un projet. Le faire s'y trouve réduit à des opérations juxtaposables, combinables, interchangeable. Asservi à des découps programmés, commencé et abandonné à l'instant prescrit, le travail ne dispose pas du champ nécessaire à son accomplissement comme travail créateur.

Le temps de la création, de l'auto-altération, voilà bien « l'ennemi à investir, à cerner, à rendre inoffensif », car ce temps menace les « défenses » les mieux assurées (8). Spatialisé, maîtrisé, le temps devient une arme efficace dont savent disposer ceux qui exercent la maîtrise. Les maîtres du temps sont maîtres de la place (9). Ils ont toute latitude pour stopper à la source les flux éventuels de création, pour canaliser les impulsions périphériques qui risqueraient d'emporter sous la poussée de leur élan les défenses de leur citadelle.

Le temps stoppé, toute praxis s'éteint. C'est qu'il faut du temps pour transformer les anciens rôles et statuts, pour inventer et s'autoriser à vivre de nouvelles institutions et s'affronter alors aux différentes figures de l'autorité déjà là, à l'extérieur comme à l'intérieur de soi-même. Ne pas se donner le temps revient à interdire tout processus, à ne pas vouloir qu'il y ait d'histoire(s), à étouffer toute chance d'une praxis.

Toute praxis fait et se fait avec et à travers le temps, se nourrit de lui et le nourrit en retour, temps du projet, étranger tout à la fois au temps spatialisé, chronométrique, où se font et se défont les rangements, comme au temps de la théorie fermée, du savoir absolu, de la maîtrise

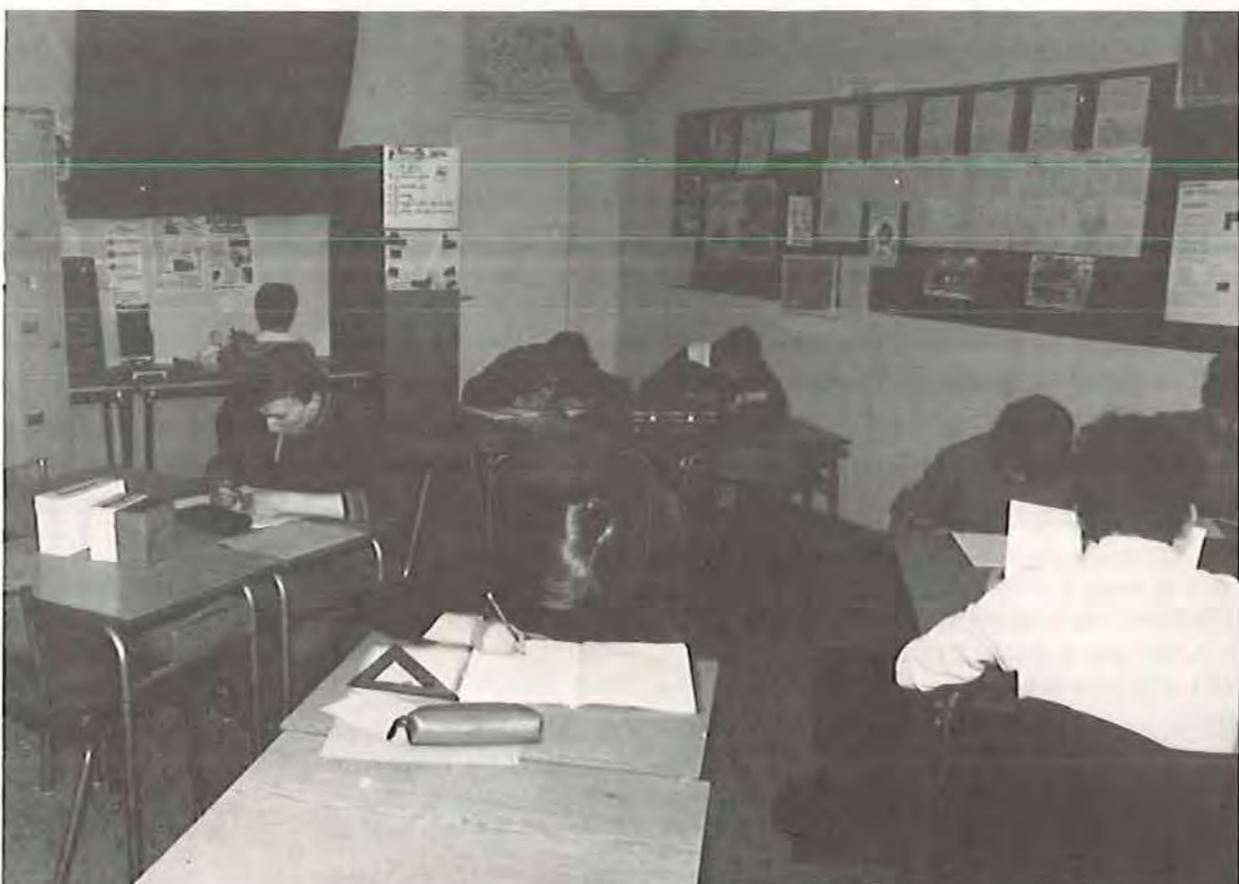
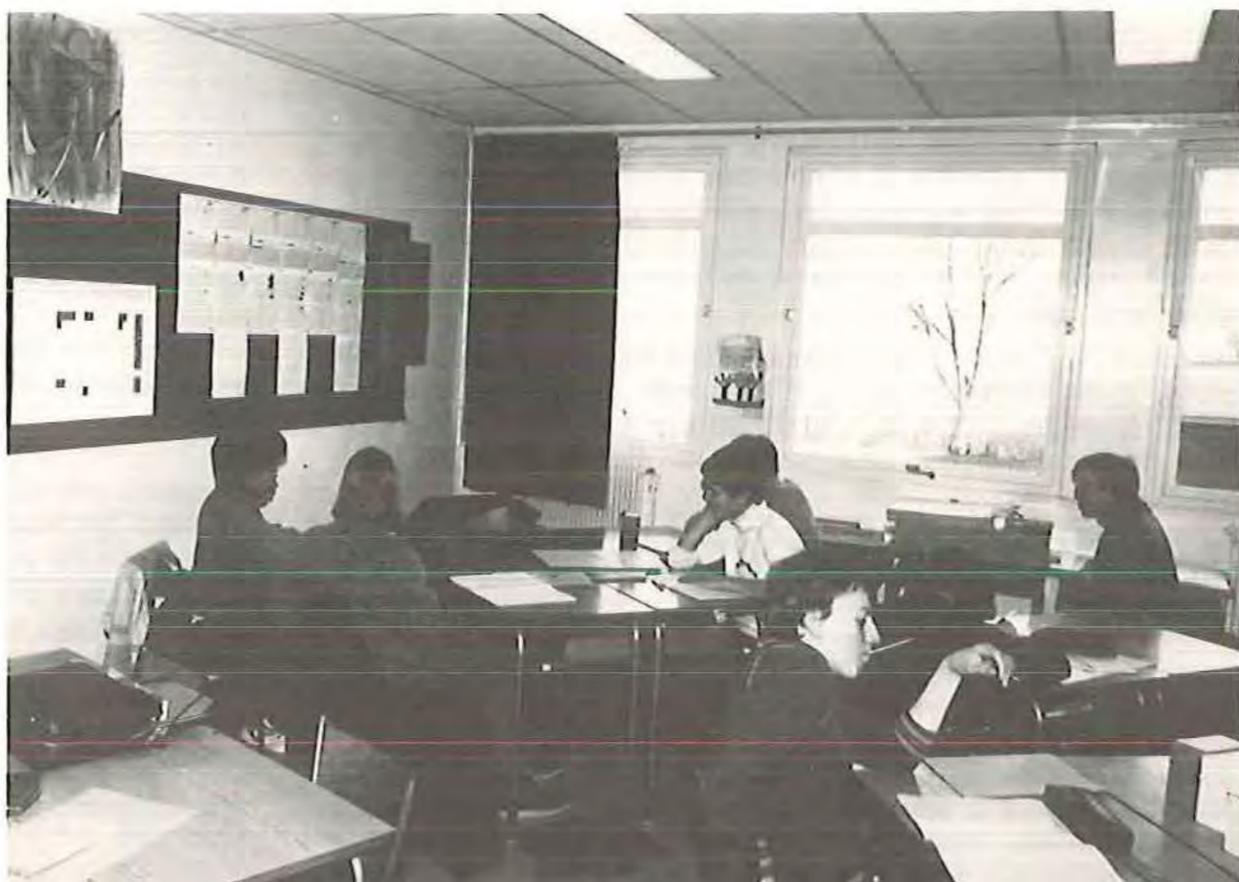
obsessionnelle, qui tous à leur façon gélidifient le devenir.

Pour conclure

Poser la perspective d'une praxis pédagogique implique d'entrer dans une pensée de l'inachèvement, dans le « désordre » d'une relation d'inconnu. L'innovation répond alors à cette hypothèse toujours oubliée de l'ouverture des situations et des personnes ; elle constitue le moyen de provoquer (d'appeler) cette ouverture et, pour commencer, d'inscrire dans la réalité la marque de son attente. C'est dire que l'on quitte la perspective d'une innovation dont l'unique visée s'avère de maîtriser le changement, de régler des « dysfonctionnements », de réparer les déchirures d'une trame organisationnelle. Il s'agit bien plutôt de reconnaître dans la trame la plus serrée les chances d'un possible qui brise la logique de la fermeture et de la répétition.

Encore faut-il préciser que ce possible peut surgir comme bénéfique inattendu — l'effet analyseur — d'une innovation apparemment sans histoire(s). C'est dire qu'il n'est pas lié à des innovations qui en garantiraient l'émergence — qu'il n'est jamais assuré ni perdu d'avance — mais dépend essentiellement du désir et des capacités de ceux qui innovent de repérer et de prendre en compte les analyseurs, et au-delà, d'entrer dans le temps ouvert d'une praxis.

Francis IMBERT



Notes bibliographiques

- (1) C. CASTORIADIS, L'institution imaginaire de la Société, Seuil, 1975, p. 103.
(2) E. BLOCH, Le Principe Espérance, T 1, Gallimard 1976, p. 270.
(3) E. MORIN, La méthode, T II, Seuil, 1980, p. 435.
(4) L. LEGRAND, Pour une politique démocratique de l'éducation, P.U.F. 1977, p. 154.
(5) J. OURY, Onze heures du soir à La Borde, Galilée 1980.
(6) F. IMBERT, Si tu pouvais changer l'école, Le Centurion 1983.
(7) C. CHILAND, L'enfant de six ans et son avenir, P.U.F. 1971, p. 159.
(8) H. LEFEBVRE, La vie quotidienne dans le monde moderne, Gallimard 1968, p. 297.
(9) P.-L. JOUVENET, L'horizon politique des pédagogies non-directives, Privat 1982, p. 183.