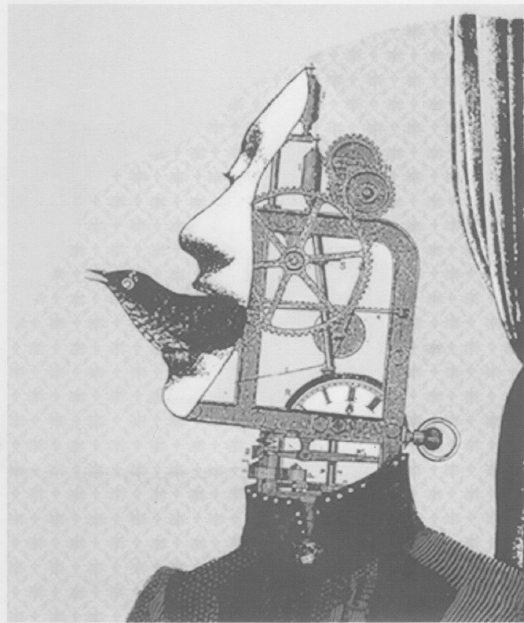


PSYPROPOS

SCIENCE, SAVOIR ET VÉRITÉ



ACTES
DES
JOURNÉES D'AUTOMNE
DE BLOIS ET D'ORLÉANS
2011



Danièle CLAIRON, Philippe LEGOUIS

Science, Savoir et Vérité : Faire de la petite monnaie

Science, Savoir, Vérité... On croirait entendre les mots d'ordre d'une mission pour enseignants de la troisième République... Pour les entendre aujourd'hui, il suffit de remplacer le mot de compositions par celui de contrôles, assorti de celui d'évaluations... Mais qu'est-ce que cela change pour les élèves, du plus petit au plus grand ? Les fondements sont les mêmes : basés sur La science, Le savoir, La vérité... Ces trois sont toujours énoncés pluriels et appliqués au singulier, se qualifiant d'absolu, fonctionnant en dogme.

C'est ainsi que Philippe Legouis et moi-même, allons vous raconter comment nous sommes passés de l'enseignement dit « normal » ou plutôt de l'enseignement destiné aux « normopathes » dirait Jean Oury, « clients » de la Science, du Savoir, de la Vérité, à l'enseignement dit spécialisé : Philippe Legouis chez les sourds reconnus scientifiquement sourds et moi, chez ceux qui sont estampillés, par les tests⁸⁰, débiles légers, avec un QI entre 65 et 75.

Parole à Philippe Legouis :

En ce temps-là qui était aussi le temps des débuts de la montée du chômage chez les jeunes et la fin des trente glorieuses, je travaillais dans une classe de secondaire à l'Institut National de Jeunes Sourds de Gradignan, près de Bordeaux. Pour les élèves de cette classe à petit effectif, si l'on ne parlait pas encore d'objectif d'employabilité, la question d'une orientation vers un enseignement professionnel allait néanmoins se poser dans un avenir relativement proche.

C'était aussi un temps où les interrogations sur la légitimité de la réintroduc-

tion de la langue des signes dans l'enseignement des sourds se faisaient insistantes et marquaient une rupture avec le modèle oraliste qui, depuis un congrès de triste mémoire qui s'était tenu à Milan à la fin du siècle précédent, présidait à la prise en charge des élèves sourds dans les établissements spécialisés gérés par les administrations de la Santé et des Affaires Sociales.

La formation des élèves-professeurs faisait alors une place confortable à la linguistique de Saussure⁸¹, à la phonétique de Jakobson, à la physiologie de l'oreille et aux avancées de l'acoustique. La mécanique de production des phonèmes n'avait pas de secret pour nous. Il s'agissait de *démutiser* les sourds, de procéder à leur éducation auditive et de les former à la lecture sur les lèvres puis, d'utiliser ultérieurement les compétences acquises de la sorte, au service d'un enseignement qui se voulait calqué sur celui des entendants. S'il était donc entendu – un peu trop rapidement – dans ce semblant de cadre scolaire, qu'un signe de la langue orale ou écrite représentait « quelque chose », cette pédagogie de la langue se souciait peu de la question du « quelqu'un » pour qui ce signe représentait quelque chose, ni d'ailleurs de la nature de

(81) La ressemblance entre la forme des signes utilisés et ce à quoi ils réfèrent a été un des arguments mis en avant, au nom de la linguistique saussurienne, pour ne pas reconnaître aux gestes utilisés par les sourds un statut linguistique. Or l'*arbitraire* du signe, comme condition d'une langue, prête à confusion selon qu'il définit la non-iconicité quasi-automatique des signes utilisés dans les langues orales, ou selon qu'on met en avant les unités signifiantes se différenciant les unes des autres au sein d'un même système de signes indépendamment du lien de signification qu'elles entretiennent avec ce à quoi elles sont censées référer. Dans le second cas, l'obstacle « saussurien » à la reconnaissance des langues des signes comme langues est levé. (Lire à ce propos : CUXAC Christian, *La langue des signes française, Les voies de l'iconicité*, « Faits de langue, 15-16 », Paris, Ophrys, 2000.)

(80) Test Termann-Mérill

ce « quelque chose », questions qu'on pouvait déjà entendre chez Lacan dans sa reprise de la sémiotique de Peirce : *« Le signe suppose le quelqu'un à qui il fait signe de quelque chose. Appelez ce quelqu'un comme vous voudrez, ce sera toujours une sottise. »*

C'était aussi le temps des mouvements identitaires : le signifiant « sourd », évidé des vérités « scientifiques » lui tenant lieu de « raisons formelles » aux yeux des acteurs du système de rééducation, s'ouvrait à la dimension vitale d'une raison plus « expérientielle », apte à en saisir des significations nouvelles, liées à la reconnaissance d'une culture sourde, et à la pratique de la langue des signes.

J'avais parallèlement fait plusieurs stages de Pédagogie Institutionnelle dans le cadre des G.E.T., certains avec Fernand Oury et Aïda Vasquez, puis d'autres sans eux, et j'avais dans le même temps pris conscience que, pour nombre de mes élèves, si les rudiments de langue qui leur avaient été transmis pouvaient être utilisés à apprendre par cœur – et souvent très mécaniquement – des énoncés déjà construits, ils ne leur permettaient pas pour autant le maniement d'une langue singulière qui, dans mon esprit, constituait un préalable à une possibilité d'appropriation des savoirs.

Nombre de responsables des GET étaient passés par la pratique des arts martiaux, et il était difficile de faire abstraction de cette réalité-là, lorsqu'en stage on abordait la question de l'institution des ceintures de couleur dans les différentes disciplines scolaires... Je me suis inscrit moi aussi dans un cours de karaté, puis de judo et c'est ainsi que, plusieurs fois par semaine, je faisais sur le tatami, l'expérience de l'apprentissage graduel des différentes techniques, tout en les confrontant, au hasard des combats, à l'expertise des ceintures plus foncées ou au peu d'expérience des plus claires.

En classe, j'avais fini par découper le programme de mathématiques de quatrième et troisième en autant de degrés que

ceux du karaté. A chaque degré correspondait une série d'exercices de familiarisation avec les notions à étudier, puis un apprentissage obligatoire des énoncés correspondant à ces notions. Enfin, une nouvelle série d'exercices dont la réalisation signalait en principe, une certaine maîtrise. Lorsqu'un élève se sentait prêt, il se présentait à l'examen correspondant à son niveau et accédait dans le meilleur des cas, au degré suivant. Rien de bien original dans cette manière de procéder habituelle dans les classes Freinet, si ce n'est que cette classe du secondaire n'était justement pas un modèle de pédagogie Freinet : un dispositif de travail spécifique concernant une matière isolée n'allait pas révolutionner l'établissement... Pourtant, l'ambiance de ce cours avait peu à peu changé : Dès l'entrée en classe, chacun reprenait son travail là où il l'avait laissé à la fin du cours précédent, s'inscrivant si nécessaire sur la liste de ceux qui demandaient à travailler avec moi, soit qu'ils n'aient pas trouvé les explications voulues auprès d'un camarade, ou qu'ils souhaitent faire valider leur examen.

Pas révolutionnaire, mais dérangeant quand même... Celui qu'on appelait alors le Censeur me signifia qu'il n'était pas bon que certains de mes élèves expliquent aux autres, des éléments du cours. Intronisé « Grand détenteur des savoirs », j'étais sans doute censé les régurgiter après les avoir préalablement digérés... Or, ces savoirs mathématiques, je les avais si peu incorporés – les maths n'étant pas ma formation d'origine –, qu'il m'arrivait parfois de sécher devant un exercice, jouant bien malgré moi, le rôle du « maître ignorant », mais justement pour cette raison, aussi désireux d'apprendre que l'élève venu me solliciter.

Cela ne décourageait pas mes élèves, si j'en crois certains de leurs parents qui me signalèrent qu'ils voyaient leurs enfants travailler leurs mathématiques parfois tard dans la nuit. Cela ne pouvait pas m'étonner puisque moi aussi, j'y avais pris goût, faisant l'expérience tardive des lois qui régissaient des mécanismes que j'avais trop rapi-

dement survolés au cours de ma propre scolarité. J'aimais les maths autant que mes élèves qui y trouvaient leur compte à croiser les savoirs du cours de géométrie avec ceux du cours d'algèbre, la dimension spatiale du premier les illustrant à point nommé à leurs yeux de sourds.

Ainsi, la résolution d'un système d'équation présentée dans les manuels comme une mécanique algébrique isolée se déroulant dans le temps du raisonnement, était loin d'être perçue par eux comme une entrée incontournable après qu'ils aient fait un détour par la représentation graphique des droites correspondant à ce même système, dans la partie « géométrie » du cours.

Je ne m'étais pas présenté comme celui qui faisait infailliblement corps avec le savoir, et ce savoir était présenté aux élèves sous une forme graduée et accessible. J'avais fait de la petite monnaie.

Ce dispositif laissait suffisamment de jeu pour qu'ils interprètent les morceaux de savoirs qui leur tombaient ainsi sous la main, à travers leur propre manière de percevoir le monde, de sorte que je ne savais pas au juste, si ce qui était pour moi introduction et conclusion d'un raisonnement, comptait pour eux en tant que début et fin dans la saisie simultanée qu'ils faisaient des différents éléments d'une situation mathématique. Et cette saisie qui leur était propre, ils se la transmettaient entre eux, tout grade confondu.

La prégnance de ce mode spatial d'être au monde, je voudrais encore en donner un exemple à peu près contemporain de la promulgation de ce que dans le milieu des sourds, on appelle la loi Fabius : cette loi a reconnu, dès 1991, pour l'éducation des jeunes sourds, la liberté de choix entre une communication bilingue et une communication orale. Quelques temps auparavant, j'avais demandé à travailler au service d'éducation précoce et, à l'occasion d'une fête de l'école, j'avais fabriqué une marionnette, une marotte toute simple pour accompagner le défilé des petits dans

l'établissement. Je m'étais aperçu que certains petits que j'intimidais beaucoup, s'adressaient plus facilement à la marionnette qu'à moi. Ça a été le point de départ d'un atelier conte avec la confection de marottes que nous animions, une collègue sourde et moi, en les tenant contre nous et qui, par l'intermédiaire de nos bras et de nos visages qui dépassaient, s'exprimaient en langue des signes. Ça se passait sur la scène d'un petit théâtre que nous avions aménagé dans une ancienne salle de classe et où, une quinzaine d'années durant, nous avons mis en scène toute une série de contes traditionnels et d'historiettes. L'intérêt des petits enfants sourds pour cet atelier eut tôt fait de convaincre des parents, la plupart du temps entendants, et parfois sceptiques, qu'un langage d'avant toute langue y avait cours entre les participants et que la langue des signes qui s'y parlait y prenait valeur de vérité.

Cette femme sourde me raconta plus tard au cours d'un entretien traduit par une interprète, une visite qu'elle avait faite avec sa fille encore tout petit bébé au CAMSP spécialisé de l'hôpital de Bordeaux :

« Ma deuxième fille était sourde et je l'ai emmenée au CAMSP. Les gens étaient surpris de voir ce petit bébé qui savait déjà à 9 mois signer. Ils étaient ahuris. (...) L'image importante, je crois que c'est surtout le fait que je suis sourde, et que j'ai la connaissance des sourds en général et le regard que je pose sur moi en tant que personne sourde. Ensuite, c'est de pouvoir diffuser une langue qui est ma langue et que cette langue est nécessaire. Quand je vois un enfant ou un bébé, je me dis : "Elle sera autant nécessaire pour lui." C'est le respect. C'est le respect avec un grand "R", c'est le respect de la personne sourde. Ce n'est pas de rajouter des techniques, rajouter ceci, rajouter cela, c'est le respect de la nature de la personne sourde. C'est tout, ça part de là. »

Cette spécificité d'un enfant né sourd profond – le plus souvent de parents entendants –, j'ai été, quelques années plus tard, témoin très concerné de sa mise à mal, au nom des idéaux de l'école républicaine.

C'était en 2004, lors d'une présentation en avant-première dans notre établissement de la nouvelle loi sur le handicap. Nombre de professionnels spécialisés s'inquiétaient de voir disparaître les espaces collectifs de pratique et de partage de la langue des signes que nous avions créés, parallèlement au développement croissant des situations d'intégration individuelle que nous avions été amenés à accompagner. L'inspecteur AIS (Adaptation et Intégration Scolaire) avait ainsi répondu à notre inquiétude : « *Il n'appartient pas aux missions de l'Ecole de la République de prendre en compte la question de l'identité des sourds.* »

La messe était donc dite ! Nous ne nous faisons plus beaucoup d'illusion sur les possibilités qui s'offriraient désormais aux élèves sourds, au sein de l'école ordinaire, sauf dans les très rares cas de création d'une classe bilingue⁸², de trouver à pratiquer la langue des signes avec d'autres, en dépit des bonnes intentions affichées par la loi.

Déjà dans les années 80, interrogée, dans le cadre d'une rencontre à l'IRFIS de Talence sur les conséquences de la loi de 75 sur l'intégration, Françoise Dolto soulignait le côté positif d'une intégration partielle des enfants handicapés dans les structures

ordinaires : intégration partielle disait-elle, parce que cela permettait aux enfants handicapés de prendre conscience de leur handicap, mais aussi parce qu'une intégration complète risquait de mettre les enfants intégrés en position d'être « sadisés » par les autres enfants. Elle avait toutefois conclu sa réponse en se demandant si, au-delà de ces considérations, le souci de l'administration de faire des économies sur les lieux spécialisés n'était pas à l'origine de ce texte de loi.

Aujourd'hui, l'école inclusive est devenue réalité. Tous les jeunes, quel que soit leur handicap, peuvent aller dans le milieu ordinaire et le milieu ordinaire doit s'adapter.

Mais « la réalité du handicap dans nos classes », me faisait remarquer un collègue de PI directeur de SEGPA, « ce n'est pas tant tel ou tel handicap moteur, sensoriel ou intellectuel, que l'élève qui balance une chaise parce que *M'sieu, y m'a r'gardé !* »

Beaucoup de monographies de PI racontent l'inclusion d'un élève dans une classe ordinaire. Il est possible par exemple de lire *Les « 3L » d'Angel ou L'Accueil de la Violence* par René Laffite et le groupe VPI, et alors, on peut se prendre à rêver : la PI serait-elle la moins mauvaise façon d'adapter le milieu scolaire à ces élèves-là ?

La PI, méthode miracle généralisable ? En fait, c'est sans doute un peu plus complexe et on pourrait dire en reprenant un propos de Tosquelles que rien de tout cela n'est possible s'il n'y a pas une analyse permanente de l'aliénation sociale dans laquelle nous baignons tous, sans le plus souvent nous en rendre compte.

Et à ce titre, l'analyse très actuelle que fait Pierre Legendre du scientisme gestionnaire des sociétés post-hitlériennes, en tant que rejeton du scientisme nazi, nous amène à interroger la subversion qui se fait du modèle universel de la loi, modèle qui consiste en cela : désigner un Auteur mythologique de la loi au nom de quoi la loi est inexorablement la loi. Mais dans le scientisme nazi, l'Auteur mythologique de

(82) Malgré la création en 2008 dans certaines académies de « pôles LSF », transformés deux ans plus tard en « PASS » (Pôles pour l'accompagnement de la scolarisation des élèves sourds) dont l'objectif déclaré est moins l'apprentissage de la LSF qu'un renforcement de l'enseignement du français. Or, on sait que 90% des enfants sourds profonds sont nés de parents entendants dont l'attente n'est pas précisément que leur enfant soit confronté à l'apprentissage d'une langue gestuelle. Il s'en faudrait pour inverser cette tendance qu'une information soit menée auprès des familles pour faire valoir l'idée d'un don précoce d'une langue gestuelle chez l'enfant sourd pour compenser le déséquilibre qui risque de se créer du fait des espérances réparatrices que les réponses médicales renforcent chez les parents. Mais actuellement, la réponse convenue du management administratif est de dire que ce sont désormais les MDPH (Maisons Départementales des Personnes Handicapées) qui assurent l'information et l'accompagnement des familles, ce pour quoi elles n'ont de fait, ni les moyens, ni les compétences.

la loi a été remplacé par la Vérité des lois raciales. L'inaccessible espace où gît l'Auteur mythologique de la loi permet une interprétation de celle-ci. La Vérité intangible des lois raciales, elle, n'était pas interprétable, pas plus que ne sont interprétables aujourd'hui les lois économiques qui nous sont présentées comme inévitables et qui mettent à mal nos espaces professionnels, pédagogie institutionnelle... ou pas !

Alors, est-ce pire aujourd'hui qu'il y a quarante ans ? Depuis les années 80, et en ce qui concerne les sourds, des espaces spécifiques d'accompagnement et d'éducation s'étaient créés, autour d'une pratique collective de la langue des signes dans le meilleur des cas, et d'un partage d'une manière propre aux sourds d'appréhender le monde. Or, en dépit de la reconnaissance de la Langue des Signes accomplie par la loi de février 2005 et de la création çà et là de quelques rares classes bilingues, la nécessité de tels espaces est de plus en plus ignorée, avec le dépitage en maternité, l'implantation cochléaire précoce et le développement d'une politique d'intégration individuelle. Et la génétique commence à s'en mêler. Comme dans d'autres champs, on prétend à nouveau aujourd'hui restaurer mécaniquement et sur commande un équilibre initial compromis et fortement idéalisé, alors que la remise en cause de cet idéal, quand elle n'a pas été déniée, peut être l'occasion de se mettre en marche à la recherche d'un nouvel équilibre, dynamique celui-là, parce que ne pouvant se découvrir qu'en cheminant pas à pas. C'est d'abord cela, *faire de la petite monnaie*. Tel était le discours sans parole sous-jacent à l'atelier conte dont je vous parlais tout à l'heure, et il est loin de ne concerner que les enfants atteints du handicap de surdité. C'est le cheminement que tout un chacun est appelé à faire dès lors qu'il est amené à s'inscrire dans un processus institutionnel. Et c'est encore ce qu'on peut entendre dans cet adage qui affirmait avec conviction, sans doute déjà du temps des G.E.T., que « La Pédagogie Institutionnelle, ça vaut le détour ! ».

Parole à Danièle Clairon :

En juillet 56, après le bac philo, je fais une demande pour être institutrice en Maternelles. Le jour de la rentrée, je reçois à midi, mon affectation et l'ordre de me présenter à 8h30 dans une école primaire de filles du Xème arrondissement. Je suis en « surplus », une sorte de « bonne à tout faire »... ce qui me donnera une certaine vue d'ensemble de ce que peut-être une bonne école de la République...

En 57/58, nomination dans une école primaire de garçons dans le quartier usinier d'Aubervilliers. Tous les cours sont triples, répartis en fort, moyen, faible ; sauf celui de Fin d'études qui est double.

Application de la règle en cours dans les écoles : les plus anciens choisissent leur classe laissant au dernier arrivé, celle dont personne ne veut. Cette année-là, m'échoit un CE2 faible : 28 élèves de 8 à 13 ans. Je dois passer mon CAP, prévenue des lubies de l'inspecteur, j'accomplis autant que faire se peut, un travail d'élève appliquée. Je suis reçue remplaçante et dois accomplir mes cinq années pour être titularisée. L'année suivante, grande chance, le cours préparatoire que je briguais, me revient et, même s'il s'agit du cours faible, je suis très contente. A peu près la moitié de la classe a fréquenté la Maternelle, l'autre pas ; d'autre-part, de novembre à mars, les effectifs se surchargent des enfants du camp de romainchels situé près de l'école. Dès la rentrée, les trois CP vont être initiés hors récréation, pendant huit jours, à la discipline du coup de sifflet qui règne dans la cour, y compris de débiter toute récréation en allant uriner par vagues de six, dans les vespasiennees...

Livre de lecture syllabique commun dans les trois classes : *Pigeon Vole*... Pas toujours facile de faire comprendre aux enfants des HLM, sans valet et sans volet, la lecture dans ce livre de « *Le valet de Valérie a tapé le volet.* »

C'est en janvier, que les trois cours se répartissent en : « fort, moyen, faible »

La deuxième année, je réussis à faire les fiches de lecture avec ma collègue du CP moyen ; celle du CP fort, décline notre offre, forte de sa science apprise à l'Ecole Normale : un des lieux de La Science, Du Savoir et de La Vérité. L'année suivante, nous travaillons les fiches de calcul... Au bout du compte, nous avions toujours le même nombre de « redoublants », entre quatre et cinq.

J'ai beau en rajouter, arriver à 7h30 le matin pour réaliser sur toute la surface du tableau mobile un dessin à la craie d'art pour illustrer et agrémenter le son du jour, faire de super modèles d'écriture à l'encre rouge avec pleins et déliés, rien ne semble y faire... Les enfants redoublants m'interrogent d'autant plus, qu'ils ne me semblent pas plus sots que les autres ? Et qu'ils sont partis pour toute leur scolarité, dans la filière des dits : faibles, voire perdus... Comment faire pour leur apprendre à lire ? J'ai l'impression de me cogner sur un mur infranchissable dressé entre eux et moi ? Je garde un élève trois ans, Michel, le seul me semblant avoir quelques « anormalités » : il balance son buste en même temps que ses bras et jambes de façon alternée. Il n'a appris à lire que quelques consonnes avec les voyelles, donc quelques syllabes. Ne pouvant rester plus longtemps dans cette classe, l'assistante sociale scolaire a trouvé dans les Pyrénées, un internat où les enfants marchent à quatre pattes, ne parlent pas et bavent... Michel n'en est pas là. Révoltée, je cherche de mon côté. Je vais frapper à la porte voisine de la maison de mes parents, celle du directeur d'une maison d'éducateurs spécialisés, chargé au ministère de la Santé de tous les internats de France... Il propose un établissement dans le Loiret ou le Loir-et-Cher – je ne me souviens plus – mais correspondant mieux à son profil... La demande fut faite et Michel y est parti.

Le contact établi avec ce directeur fait qu'il glisse un petit mot dans la boîte aux lettres quand un intervenant susceptible de m'intéresser, vient en soirée dans son établissement. C'est ainsi qu'un soir de

mars 61, je rencontre Fernand Oury, venu exposer comment il travaille dans sa classe. D'autres avec lui travaillent de la même façon et se nomment Groupe de Techniques éducatives, groupe parisien qui venait de se séparer du mouvement Freinet. Ce fut pour moi une révélation ! Enfin pouvait s'écrouler ce mur que je ressentais dressé entre les élèves et moi, qui bloquait toute communication en classe, mais n'existait pas dans la cour ou dans les rangs. Il propose un stage en septembre juste avant la rentrée. Je m'y inscris, bien décidée à changer ma façon de travailler.

De retour à l'école, je me demande comment cela va être possible dans un tel contexte. Que va dire le directeur praticorrigide ? Et les collègues ? Le hasard continue de bien faire les choses... En mai, s'annonce la création d'une classe de perfectionnement souhaitée par tous, mais dans laquelle personne ne veut œuvrer. L'inspecteur me propose d'en prendre la responsabilité. « Oui, à condition que vous m'en laissiez l'entière liberté pédagogique. » Il accepte. Et c'est le début de l'aventure...

Rentrée 61/62 : les débuts s'annoncent difficiles : un instit de CP manque, ordre du directeur pour moi de prendre la classe, les élèves affectés en perfectionnement peuvent attendre ; ils ont une classe d'origine, ils y resteront ! Trois semaines plus tard, je vais les chercher, le départ de leur classe respective s'assortit de : « Oh ! çui-là, j' l'avais oublié... pour ce qu'il fait ! Il est tellement nul ou abruti, il n'y a rien à en tirer, il sera très bien en perfectionnement ! » ou de : « Enfin, c't'espèce d'agité, ou de taré parti, il n'a rien à faire ici ! On va respirer ! Ouf ! C'est pas trop tôt ! » Et c'est avec un groupe de quinze enfants de 8 à 13 ans, silencieux, traînant les pieds, que je traverse la cour, moi devant, eux derrière. Arrivés devant la porte de la nouvelle classe, deux pleurent et refusent d'en franchir le seuil : « On veut pas aller dans la classe des fous ! »

Et c'est dans cette ambiance que je démarre. Outre l'aperçu de ce que j'en ai

eu, je n'imagine ni ne cherche à savoir ce qui leur a été dit. Je leur parle, peut-être pas toujours avec les mots justes, nous ne nous connaissons pas assez, mais avec des mots vrais... Nous nous présentons chacun dans sa place familiale, moi comprise, et eux, avec leur passé scolaire dans lequel ils s'embrouillent. Je place nos rôles respectifs de maîtresse et d'élèves, et leur explique plus ou moins bien, comment je vais les faire travailler et pourquoi. Je tente de poser avec eux les premiers jalons de notre organisation. Marques d'étonnement et de surprise pour le plus grand nombre : certains rassurés, d'autres inquiets...

Ils se choisissent leur place : l'un d'eux, Gabriel, s'isole sur la gauche au fond, dos au mur, hurlant chaque fois que je lui fais une remarque, ou dès qu'un autre franchit le rayon d'un mètre autour de sa table, ce qui se produit rarement car les autres connaissent vite sa générosité, son hypersensibilité et l'apprécient, mais reculent avec naturel et sans ménagement devant son encopresie...

Pour que cette classe devienne nôtre, nous ne pouvions passer que par la parole. Première institution posée : le Conseil. Reste à se l'approprier... « Clef de voûte » disait Fernand Oury, ô combien vrai ! Source de toute vie collective... Nous avons du temps. Les quinze premiers jours, tous les matins : mini-Conseil (qui se transforme quelques fois en « maxi »), mélange de causerie et de Conseil, donc qui n'est aucun des deux véritablement... Dès qu'il s'agit des matières scolaires, les treize bavards rejoignent les deux silencieux... Ils attendent passivement, sans intérêt, tout de moi... Le dressage a fait son œuvre, habitude de se taire et exécution des ordres... Ils attendent donc sans intérêt et, plus grave, sans espoir ! Le verdict pèse : ils sont là, dans cette classe-là, rejetés par l'Institution Ecole, convaincus de leur non-valeur... J'assume donc la présidence et le secrétariat. Ils sont partants pour le journal et la correspondance avec une classe de filles de Yerres, mais pas partie prenante...

Le nouveau directeur craint les nouvelles méthodes, et profite de ses passages dans la classe pour invectiver les élèves... Les collègues contents d'être débarrassés des dévils s'en foutent ; les autres élèves se moquent des miens dans la cour, leur font des « croche-pattes ». Heureusement qu'existe une réunion GTE par mois dans la classe d'un autre praticien...

Mes élèves, attendent tout de moi, comme dans la plupart des classes et, en plus, se vivent comme les « damnés de la terre ».

Un Conseil par jour, pendant quinze jours, permet la mise en place de quelques institutions, du « nous », et de prendre langue... En novembre, arrive la casse d'imprimerie, mais les quelques textes du journal plutôt faits au limographe, ne sont pas très beaux, un peu pauvres. Le trimestre s'achève par un peu de détente avec l'envoi et la réception des colis des correspondantes pour Noël. Il se clôture par une réunion des parents d'élèves, qui en voit venir trois, réclamant des devoirs et assez agressifs sur cette façon de travailler inconnue d'eux.

Au début des vacances, je fais le bilan : sur le plan de l'acquisition des savoirs, les résultats me semblent plus que maigres, d'autant plus que la dernière classe GTE dans laquelle nous étions allés, existait depuis trois ans et montrait un abondant travail scolaire. Je suis encore incapable de relativiser. La comparaison d'avec la mienne est inévitable : les cris bien qu'en diminution, sont encore fréquents. Les paroles au Conseil encore agressives, violentes ; Gabriel, encoprélique, est toujours à une table isolée des autres de son fait, hurlant chaque fois qu'un autre s'en approche... Les autres ont seulement arrêté de lui dire « Tu pues ! ». Je suis dans la phase des lendemains qui déchantent : oubliées les classes GTE. Je me remets en cause et écris une lettre à Fernand Oury et à Raymond Fontvieille, leur disant qu'ils racontent du baratin, que ces techniques ne marchent pas et que désespérée, je recommence en traditionnel en janvier. Le jour

de la rentrée, je viens plus tôt, remets les tables en rang et la mort dans l'âme, je prends mon service dans la cour.

L'heure et le cérémonial de fin de cour et mise en rang terminés, je vais prendre mon groupe et entre en classe et là, stupeur ! les tables sont remises en demi-cercle incluant la chaise du bureau ; un début d'ordre du jour est inscrit au tableau ainsi que le nom du président, un enfant timide au bec de lièvre (un de ceux qui pleuraient pour entrer en classe, le premier jour...) Il demande aux autres d'une voix pas encore très assurée, de prendre place pour le Conseil, ce qu'ils font tout de suite ! Ça me paraît tellement incroyable. Je n'ai pu que m'asseoir et poursuivre l'aventure PI.

Suite à une fin de non-recevoir de l'inspecteur pour une demande de voyage échange avec la classe de filles de J. Philip à Nice, en 66/67, je demande mon changement de circonscription et obtiens un poste dans le XIII^{ème} arrondissement où je reste huit ans. J'ai encore une fois beaucoup de chance. C'est une école primaire de filles qui deviendra mixte en 68/69 et où se situe l'arrivée de Philippe en 69/70 dont je vais conter l'inscription dans la classe. La chef d'établissement me dit la première année, lorsque je lui demande l'autorisation de faire le voyage échange à Chateauroux avec les correspondants : « Ecoutez, je ne comprends pas toujours la façon dont vous travaillez, mais je vois le comportement des enfants tellement changer, que je vous donne carte blanche ! » Quel poids en moins ! Quelles ailes en plus !

C'est dans cette classe travaillant en PI depuis 4 ans, que Philippe arrive vers le mois de novembre : c'est sa troisième école. Il a été mis à la porte de celle où il était parce qu'il avait fugué deux fois. J'apprends plus tard, par sa mère, qu'il a été mis aussi à la porte de sa première école, également parce qu'il en avait fugué. Curieuse réponse de l'Institution scolaire de mettre dehors les fumeurs ! En accord avec la directrice, nous serons attentives à lui. Elle, à la cantine qu'elle assure tous les midis, moi dans la

classe, à l'intérieur et lors des sorties à l'extérieur de l'école. Philippe semble s'inscrire plutôt bien dans la classe, bien que je le sente toujours inquiet. Très tôt arrive au Conseil la question : « C'est quoi la conduite ? » La parole est aux nouveaux :

C'est rester bien assis sans bouger, dit Philippe.

C'est mettre la note sur le carnet pour dire qu'on n'est pas sage en classe...

C'est quand on met une note à quelqu'un, pis qu'on a dix aussi...

Ça veut dire qu'on n'est pas sage, pis qu'on n'obéit pas à la maîtresse tout ça...

La parole est aux anciens :

C'est bien s'tenir en classe et dans l'école...

C'est s'tenir bien aussi dans les couloirs, attendre ceux de not'classe, c'est s'tenir normalement, pis être poli !

C'est pas crier dans la classe et pas gêner les autres aussi...

Deux garçons comparent avec la conduite automobile :

C'est être prudent, et savoir son code aussi...

Il faut savoir tenir son volant, connaître sa voiture et savoir manœuvrer...

Nous aboutîmes à : La conduite, c'est savoir se tenir normalement partout, en classe, dans les couloirs, les escaliers, la cour et la rue, chez soi, en respectant les codes de vie de chaque endroit où on se trouve (pas mal pour des débiles !). S'ensuit une explication sur le tableau des ceintures de judo. Qu'importe si nous avons débordé de l'horaire du Conseil, ils ont cherché avec un tel sérieux...

En décembre, clash à la cantine. L'après-midi, l'école est en émoi. J'arrive de chez moi et, dès que je mets le pied dans la cour, une ambiance de survoltage imprègne l'air. Janine court vers moi : « Vous savez m'dame, Philippe, il a... – Tu en parleras demain au Conseil ! ». Le lendemain, Janine inscrite la première, a la parole : « Philippe hier, il a renversé une table de la cantine qui était mise ! »

Je croise le regard de Philippe : il semble terré sur sa chaise, son corps rétracté et

Jean GURY

je lis la peur dans ses yeux. Il a l'air paniqué d'un lièvre à découvert...

- Ça s'est passé à la cantine ?

- Oui,

- La directrice responsable de la cantine était là ?

- Oui !

- Elle s'en est occupée je suppose. Alors si ça s'est passé à la cantine, Philippe a vu la directrice, ça ne regarde pas la classe; passons à la question suivante.»

Je vois l'ébauche d'un timide sourire de soulagement sur le visage de Philippe, avec à moitié l'air de ne pas y croire...

De 69 à 72, année où ses parents ont déménagé, il n'a jamais recommencé, ni

fugué une seule fois et n'a jamais été vu par le psychologue du Gapp. En 1969, c'est la Fonction Conseil qui a protégé Philippe et non moi ! La même chose aurait pu se passer en 2011...

Je crois qu'il n'est pas besoin ici, d'ajouter une quelconque théorisation à nos exemples. Peut-être que, tous deux, comme beaucoup de praticiens PI en travaillant à multiplier les occasions d'inscription à l'aide de nos petites institutions, faisant de la petite monnaie, nous avons contribué à l'économie générale bien plus qu'au formatage commandé par le système de l'économie restreinte, relayé par l'Institution.

DANIELLE CLAIRO
PHILIPPE LEGOUIS

Ce faisant, peut-être avons-nous tenté de faire ce que préconisait Tosquelles : « transformer le milieu naturel en monde. »

Cette transformation, disons, ce passage, sont évoqués dans un tableau que nous allons vous présenter en conclusion, et qui garde son actualité, bien qu'élaboré il y a plus de trente ans par Françoise et

Michel Exertier. Michel Exertier, disparu en janvier dernier, a été, on peut le dire, la cheville ouvrière de la construction du Collectif Européen d'Equipes de Pédagogie Institutionnelle, collectif dans lequel nous travaillons tous deux.

(Lecture à deux voix...)

AU CHOIX ! ⁸³

(83) Françoise et Michel EXERTIER, *Caus'Actes*

	PEDAGOGIE PROGRESSISTE	PEDAGOGIE INSTITUTIONNELLE
<i>Pour qui ?</i>	Pour le bien d'un autre vers lequel notre sollicitude empressée se penche et supposé en avoir besoin afin de n'être plus cet inférieur démuné	- A qui ça chante, qui y travaille et que ça travaille. - A qui ça caus'actes.
<i>Pour quoi ?</i>	Pour le triomphe d'une cause au service de laquelle elle se place.	Pour jouer de la lyre avant de mourir ; pour rien, tu parles d'une cause !
<i>Points d'appui</i>	- La raison - Le psychosocial, la méthode objective de la science en marche. La raison d'Etat, de fait du plus fort - L'interprétation explicative réduisant au modèle. Le savoir décrété. - L'intention - La suggestion - L'obligatoire démocratique et identique pour tous ; la qualification à l'ancienneté, aux services rendus, à la patente.	- L'intangible - L'inconscient, l'angoisse, l'imaginaire. Du fantasme à l'oeuvre, avec le travail d'élaboration comme jointure. - L'analyse. L'insu. L'efficacité de la parole inédite échangée. - Le « de surcroît », l'inadvertance - Le transfert reconnu. Les institutions - « Ni défendu ni obligatoire ; possible ? »
<i>Champs</i>	LA POLITIQUE - La bonne conscience, réformatrice, militante. - Le Moi, source et but. - Prouver, réciter, convaincu, son évangile : pédagogiser. - Donner la parole ! Laquelle ? Celle dont je me suppose propriétaire ? Celle du maître ? Celle qui a cours ? - Le triomphe du TOUT. Être au superlatif absolu. - Le savoir exact et indiscutable et l'impossible droit d'y échapper.	LE POLITIQUE - Le signifiant (ce qui cause ...) - Survivre <i>utaupiste</i>. Le sujet, masculin, féminin, singulier, pluriel. - Résister ; ébrécher la clôture, le système. - Restituer la possibilité de parler ; Se taire, écouter pour entendre ce qui ne se dit pas, parfois faire taire. - Persister, incomplet, au relatif - La vérité de la différence. Le sens à différer. <i>Le travail du manque, du reste, de l'impossible don.</i>