

## Conférence-intervention de Jean-Claude Aparisi

*Grace aux notes, prises par Sylvain que je remercie, j'ai retrouvé le fil de l'intervention que j'ai prononcée sans l'avoir écrite. Donc avec les hésitations, les imperfections les blancs et les trous de la parole, les oublis et les lapsus. J'avais décidé de courir ce risque peut-être pour rendre compte d'une vérité !*

*Je suis de nouveau tombé dans le travers des universitaires : écrire ce qu'elle aurait pu être pour lisser une parole et l'aseptisée de mon énonciation. J'espère ne pas y avoir complètement réussi.*

JC Aparisi

Je vais faire référence pour commencer à un des mythes des origines de la pédagogie Freinet qui s'inaugure d'une difficulté du maître. En 1917, Freinet a été blessé au poumon. De retour dans une classe au Bar sur Lou, sa voix porte peu, parler est difficile et fatigant. Il va donc demander à certains enfants de lui prêter leur voix. Ils ne se contenteront pas d'être les timoniers répétant les ordres du capitaine mais ils vont reformuler ses propos, les interpréter. C'est pour lui une révélation, une découverte, le point de départ fondamental d'une nouvelle relation pédagogique. En effet, ce que Freinet offre à ses élèves en rentrant dans sa classe c'est une parole qui s'exprime à partir d'une faille, d'un manque (il y a quelque chose qui cloche, qui ne va pas, qui laisse à désirer). De là, le désir des enfants autant que celui du maître vont devenir le moteur de l'apprentissage et de la pédagogie.

Comment, de la reconnaissance d'une faille, une pédagogie peut-elle prendre corps ?

Créant des techniques de production, avec une éthique sur laquelle je reviendrai, Freinet va créer une pédagogie politique. Politique parce qu'il pense la communauté humaine dans les lois qui organisent sa convivialité autrement dit la possibilité d'être ensemble. Cette pédagogie politique, jamais aboutie, qu'il inscrit dans une perspective émancipatrice, il va la faire vivre dans la dynamique d'un mouvement de solidarité, d'invention et de partage des difficultés qui perdure et qui justifie que nous soyons ici aujourd'hui.

Dans sa présentation, Véronique Druot précise ce que la loi de l'interdit du parasitage apporte d'essentiel au climat de la classe, il convient d'y ajouter l'interdit du meurtre (interdit de toute forme de violence) et celui de l'inceste qui oblige à préciser que le maître est là pour chacun de ses élèves. Ce « pour chacun » qui revient dans son exposé comme le fil rouge de sa pratique souligne ce que l'ensemble de la classe nécessite d'intime. Car dans une « classe Freinet » on ne fait pas de la pédagogie pour tous, on fait de la pédagogie pour chacun. Le psychanalyste Jean-Pierre Lebrun<sup>1</sup> développe une critique radicale de ce qu'il nomme "l'entousement" : tout pour tous, la manif pour tous, la jouissance pour tous... (*Serions-nous dès lors devenus les enfants de Personne ?...*) (écrit-il) *Auquel cas, un renversement de taille : nous voilà entousés, sans lieu d'exception, sans faille dans l'Autre pour pouvoir prendre consistance comme sujet ; en revanche, nous voici devenus des usagers livrés aux vents des marées et consignes collectives et des opinions médiatisées, avec comme seul recours, si nous ne trouvions plus notre place, que celui de nous faire reconnaître comme victimes, autrement dit, trop usagés à force d'entousement.* <http://ecolepsychanalytique-lr.com/textes/R-Durn-JP-Lebrun.html>

Dans la classe coopérative de Freinet, Il y a de l'entraide en permanente, même s'il parle peu de coopération dans ses écrits, dans lesquels il précise le rôle des moniteurs, nos tuteurs d'aujourd'hui.

Puisque nous devons nous réunir pour échanger et partager autour des questions de la difficulté scolaire et de la coopération entre enfants, je me suis souvenu d'un épisode de notre vie en classe coopérative. L'année 1980/81, la classe rassemblait 65 enfants CM1/CM2/RPP et trois enseignants. Le conseil de coopérative s'était réuni comme tous les samedis matins. J'avais mis une « idée » dans la boîte indiquant que nous allions recevoir le lundi suivant une nouvelle élève Fahtna,

---

<sup>1</sup> <http://www.parutions.com/index.php?pid=1&rid=4&srid=94&ida=8609>

12 ans, venant du sud marocain et n'ayant jamais fréquenté d'école. Quatre élèves ont proposé de la prendre en charge. Lundi matin, elles se sont isolées dans la BCD de l'école. Fahtna s'émerveillait des traces que laissaient les feutres sur du papier blanc, des livres dont elle découvrait les images... alors a commencé un long accompagnement par la classe. Chaque matin des enfants « en plan de travail » se sont relayés systématiquement, en tutelle, en coopération entre eux, ils l'ont initiée à la langue avec des imagiers, à l'écriture en commençant par son prénom, à la lecture. C'était donc, pour elle, l'occasion d'entrer dans ce monde si différent, tout en disposant de chaleur humaine.

Cette confiance que l'on place dans les enfants dans nos classes tranche de façon radicale avec les douleurs et les souffrances qui existent dans certaines écoles, celles dans lesquelles les enfants sont trop souvent réduits à leur ignorance où à leurs comportements déviants. (« *L'accent mis sur le défaut et les moyens de le pallier tend à effacer ce qui nous paraît essentiel c'est-à-dire le sujet* » Jean Berges jfp n°15) Parfois cela peut même se traduire par des "abcès de fixation", c'était un vieux procédé qui permettaient de soigner les infections plus générales, en créant ailleurs des foyers infectieux ; un ou deux enfants, parfois un peu remuants, vont être chargés des défauts de la classe et de l'humeur du maître : c'est une stratégie de survie, en général pas consciente, pour pas mal d'enseignants, par ailleurs brillants dans leurs préparations de classes. Mais ces enfants, privés de l'amour de leur maîtresse, ne peuvent que se demander « mais que veut-elle ? »

Car il faut de l'amour pour apprendre et de l'amour pour enseigner, la logique de l'amour et l'appel du désir pour se dépasser. Platon présente Socrate comme étant celui qui ne sait pas, qui pose des questions, qui déclenche le désir de l'autre. (*Du côté de la pédagogie, quelles leçons prendre de Socrate qui n'a pas de système à enseigner et qui dans cette situation trouve le moyen de coller l'autre au boulot ? Quel non-savoir faut-il inscrire à l'école pour que naisse le désir de connaître. Sandrine Calmette JFP n°31*) La façon dont le désir circule est à l'image d'Eros. Le mythe raconte que les dieux font une grande fête pour fêter la naissance d'Aphrodite lorsqu'une mendicante, Penia, tend la main vers eux, elle voit Pôros (la ruse, l'intelligence) endormi et veut de lui un enfant, elle donne naissance à Eros. Il est inclassable, indéfinissable, ni beau ni laid, si sage ni fou, « il est un élément irrationnel qui est la force motrice de toute réalisation Pierre Hadot *Eloge de Socrate Allia 1998.* » inséparable de l'existence, c'est lui qui est médiateur du savoir. Les élèves peuvent apprendre à partir de l'amour qu'ils portent à leurs enseignants et qu'ils savent que les enseignants leur portent. C'est ce que les psychanalystes appellent le transfert. Pour que les enfants apprennent, il est nécessaire que maîtres et élèves soient des sujets désirants.

Ce désir peut être également le moteur de la coopération entre élèves, pour déclencher d'autres modalités de travail et d'échange, d'autres interactions de tutelle.

Je me permets ici de prolonger la présentation de Camille par le récit d'un échange spontané que j'ai pu observer dans une classe de petite section.

Voici une classe d'enfants de deux/trois ans dans laquelle l'accueil est pensé comme moment d'une prise par les enfants sur leur nouvel univers et pourtant quotidien, familier, sans cesse à explorer. À dessein, du matériel a été disposé par la maîtresse pour que cette prise en main exploratoire trouve à se manifester sur des objets dont la visée pédagogique est attestée par le fabricant. Sauf à se les jeter au visage, ce qui serait un détournement signifiant, ils jouent le rôle de dons froebéliens. Il s'agit de cubes emboîtables.

Vite libéré des contraintes maternelles, un petit garçon de trois ans, Gabriel s'y dirige et met spontanément en œuvre cette activité structurante. Il construit rapidement ce qui s'avère être un abreuvoir pour une girafe au cou articulé. Il dispose sur une plaque carrée de douze sur douze quatre barres de huit qui partent de chaque angle et complète par quatre petits carrés de deux sur deux, l'espace ainsi délimité est rempli de formes placées à l'envers et disposées très régulièrement de sorte qu'il n'existe plus d'espace vacant dans le carré, il s'agit d'une activité spontanée de pavage. Il peut alors mouvoir le cou de sa girafe et la faire boire jusqu'à plus soif. Voilà que tout est comblé !

Gabriel n'est pas pour autant «des-altéré» car entre temps, à la même extrémité de la table s'est assise une petite fille bien plus jeune que lui, Emma ; ses premiers gestes ont été d'accumuler devant elle des pièces du jeu, et de conserver dans les mains une girafe identique à celle de Gabriel. Elle ne dit rien et rapidement se lance en miroir dans une construction semblable ; ses emboîtages sont incertains, le tri des pièces aléatoire si bien que la ressemblance avec celle de Gabriel est lointaine. Elle le sait et Gabriel le voit ? Alors, il démonte totalement son abreuvoir à girafe et recommence méthodiquement l'assemblage des pièces en précisant seulement : «il faut la mettre comme ça !... Il faut la mettre comme ça !» Emma ne quitte pas des yeux les opérations et démarre en parallèle les emboîtages qu'elle ne réussit pas parfaitement même si le résultat semble la satisfaire. Elle n'a pas repéré la régularité de la structure ou les voies de sa réalisation mais a bien sélectionné la plaque de base et les pièces qu'elle a disposées dans un sens et dans l'autre pour qu'y boive la girafe.

C'est à ce moment qu'arrive Elsa. Conquérante, elle va perturber la vie du couple. Elle s'assied à l'autre extrémité de la table, face à Gabriel et annonce : «Donne moi la girafe !». A qui s'adresse-t-elle ? qui la reçoit ? Emma, assise à sa gauche, qui a gardé entre ses bras sa girafe, resserre son étreinte. Elle n'a toujours rien dit mais cesse toute activité. Gabriel poursuit le scénario de la girafe qui boit. Elsa après m'avoir demandé si j'étais un papa et précisé le nom du sien renouvelle sa question toujours sans adresse : «Donne moi la girafe !». Alors Emma donne énergiquement, à Elsa, la girafe qu'elle serre dans sa main et dans le même mouvement saisit celle que Gabriel abreuve, et reprend son jeu. Gabriel donne un coup d'œil aux deux protagonistes, s'empare d'une troisième girafe bien moins belle que les deux autres et surtout non articulée... C'est le moment que choisit la maîtresse pour dire ; «Tout le monde range et vient s'asseoir sur le banc !»

Voilà, c'est comme les trois coups, les choses sérieuses vont commencer !

Cette brusque coupure précède la mise en scène du savoir par l'enseignante et la longue attente des enfants si bien repérée par Agnès Florin. <sup>1</sup> *Agnès Florin, Trop grand à la crèche ? trop petit à l'école ? Les conditions d'un accueil réussi in Accueillir l'enfant entre deux et trois ans Eres 2001.*

C'est bien entendu cette rupture qui constitue une faille entre ce qui avait été engagé par les enfants dans un temps qui était le leur et l'irruption d'un savoir autorisé. Il y a là deux temps irréconciliables. L'un se structure d'une dynamique individuelle construite par les enfants dans l'interaction et induite par le cadre que l'enseignant a imaginé en déterminant ce à quoi ils pouvaient accéder (des jeux, des coins, des livres, des objets, des animaux, des gravures... à regarder, à lire, à manipuler, à échanger, à construire...) ; l'autre c'est le temps de l'enseignement qui préfigure ce que seront les leçons, temps du discours du maître, temps de la pédagogie qui s'ouvre sur les activités de vrais apprentissages, celles des écarts, des repérages, des évaluations et des « difficultés ».

S'intéresser à ces interactions entre enfants permet de poser un regard. C'est ce sur quoi insiste F. Oury en exigeant l'observation de ce que vivent les enfants dans les classes, pour écrire les fameuses monographies qui fondent la théorie de la PI.

L'enseignant n'est pas Dieu dans la classe, il n'est pas tout, il n'est pas tout-puissant, il est en même temps celui à qui l'on suppose un savoir et celui qui n'a pas la réponse. C'est à ces conditions qu'il peut y avoir une pédagogie qui mérite son nom. Il peut construire des organisations de travail où les difficultés qu'il provoque vont émerger comme des points de départ autant que celles des enfants pour enfin pouvoir être prises en compte, placées à un endroit où des solutions vont être tentées, pour que les enfants soient des sujets et pas des objets classés.

A cet endroit je voudrais rendre un hommage appuyé à René Laffitte qui à su dans son dernier écrit nous dire ce qui est l'os de la difficulté des adultes dans leur classe.

*« L'émotion que l'on ressent en face d'enfants, mais aussi d'adultes, qui grandissent à force d'épreuves, ne pâlit jamais. [...] Cette avancée singulière dans la praxis appelle toujours un deuil, un vrai, car chaque fois le même : celui de la toute puissance. De ce travail naît aussi la seule maîtrise sérieuse : celle de savoir faire la classe, celle*

*de savoir « être-là » en sachant que l'on n'y est pas tout. Ce savoir ne « va jamais de soi ». Nous savons aussi combien un tel travail doit soigner cet alliage fin entre l'organisation technique et l'écoute, l'accueil de cette voix intime et singulière, cette part secrète de l'autre, et donc de soi-même. » René Laffitte*

La difficulté n'est pas tant celle des enfants que celle de l'adulte à trouver sa place, à s'ouvrir, à accueillir et à rencontrer l'enfant. Comme nous le dit René et comme l'a si bien montré Marc dans sa présentation.

N'oublions pas qu'enseigner est un métier impossible et c'est pourtant celui que nous pratiquons tous les jours.

Freud avait précisé dans une boutade qu'il y avait trois métiers « impossibles » : soigner, gouverner et éduquer les hommes. Impossibles simplement parce qu'on y est certain d'un succès insuffisant. Impossibles justement parce qu'il y a un autre en face, qui n'est pas un objet puisque, quand il répond, c'est en tant que sujet qu'il le fait et il ne se plie pas toujours à notre volonté. Heureusement, il peut éventuellement rentrer avec nous dans un échange nourri par le désir. La difficulté, parfois, nous saute au visage comme un chat enragé, au moment où un enfant ne se saisit pas comme on l'avait prévu de ce qu'on lui demande. Trop souvent on le dys-qualifie, on le renvoie à ce qu'on croit en comprendre... (Dites-vous tout de suite que chaque fois que vous comprenez, c'est là que commence le danger. *Jacques Lacan*)\_A partir du moment où le discours de l'enseignant assigne un enfant à une place, comment va-t-il s'en sortir ?

Freinet dans son ouvrage sur la Méthode Naturelle de Lecture 1963, pensait que les dyslexies étaient des maladies du siècle symptôme d'une école qui dénaturait l'apprentissage de la lecture et il expliquait que dans ses classes, les dyslexiques étaient soignées. Il convoquait à cet effet la méthode naturelle et le tâtonnement expérimental, la place de l'écrit dans les circuits de production et de communication qui ne nie jamais les enfants et la place qu'ils occupent. C'est important de ne pas les désigner, justement pour ne pas les enfermer dans de l'extériorité.

Freinet, en bon matérialiste, a toujours mis en avant les techniques en pensant qu'elles seraient le moteur de la transformation de l'école, mais même si elles sont l'ossature de sa pratique c'est bien d'éthique dont nous devons nous préoccuper aujourd'hui. Cette éthique qui lui a permis de tenir debout dans toutes les tempêtes qu'il a traversées sans rien céder sur son désir. Ce sont ces idées qui permettent à C. Freinet et à l'ICEM de vivre quels que soient les régimes politiques qui se succèdent et d'explorer continuellement les voies de l'émancipation par l'acquisition d'un savoir vivant. Pour cela, ils construisent des pratiques pédagogiques coopératives, entre enfants et entre adultes. Et proposent des lieux de coopération entre adultes pour se donner les moyens d'un espace de confiance.

Lorsque j'étais directeur dans une école de la région parisienne, il m'arrivait de passer dans les couloirs et d'entendre les bruits venant des classes, parfois les cris de ce qu'on croit être le pouvoir, parfois le silence absolu et froid. Je pense alors à ces deux dessins : le premier représentant une plage de sable blanc, l'océan calme et bleu duquel émerge un aileron de requin et un panneau piqué dans le sable sur lequel il est écrit : « FEAR » le second représentant la même plage, le même océan mais sans aileron et un panneau sur lequel il est écrit ; « MORE FEAR »... décidément, je préfère les classes où les abeilles bourdonnent !

*A partir des notes prises par S. Connac, reprises par J.C. Aparisi*