

La pédagogie autogestionnaire : Déconstruction en acte de la bureaucratie scolaire

Sophie Wustefeld



Electronic version

URL: <http://journals.openedition.org/grm/1589>

DOI: 10.4000/grm.1589

ISSN: 1775-3902

Publisher

Groupe de Recherches Matérialistes

Electronic reference

Sophie Wustefeld, « La pédagogie autogestionnaire : Déconstruction en acte de la bureaucratie scolaire », *Cahiers du GRM* [Online], 14 | 2019, Online since 12 June 2019, connection on 14 June 2019.
URL : <http://journals.openedition.org/grm/1589> ; DOI : 10.4000/grm.1589

This text was automatically generated on 14 June 2019.

© GRM - Association

La pédagogie autogestionnaire : Déconstruction en acte de la bureaucratie scolaire

Sophie Wustefeld

1. Introduction

- 1 Dès le début des années 1960, dans les mouvements anticapitalistes, les questions pédagogiques se trouvent au centre des débats politiques : la transmission du savoir et ses effets sur les structures sociales interroge non seulement l'école, mais aussi le sein même des partis politiques, ou des organisations syndicales, par la voie de l'intégration des nouvelles recrues aux structures militantes. Intervenant dans ces différentes sphères, Georges Lapassade a animé le courant de la « pédagogie autogestionnaire », née du mouvement Freinet dans la foulée de la pédagogie institutionnelle de Fernand Oury¹. Membre temporaire du groupe *Socialisme ou Barbarie*, il publie en 1964 *Groupes, Organisations, Institutions*² qui pose les jalons théoriques de sa pratique de la pédagogie et de l'analyse institutionnelles. Deux courants disciplinaires ancrent sa réflexion : d'une part les analyses des différentes phases de l'industrialisation progressive à l'époque moderne, dont les théoriciens les plus récents qu'il mentionne appartiennent au courant de la (psycho)sociologie industrielle américaine ; d'autre part, les analyses et théories marxistes, en particulier celles de Cornelius Castoriadis à propos des bureaucraties occidentales et soviétique. Ces analyses participent à l'ébullition intellectuelle de l'époque autour de la problématique bureaucratique, qui avait commencé avec Max Weber, et dont témoignent de nombreuses publications des années 1960, comme l'ouvrage de Crozier et un numéro de la revue *Arguments*³.
- 2 À partir du diagnostic sur le fonctionnement et les effets de la bureaucratie comme structure conditionnant l'action humaine et plus spécifiquement l'éducation scolaire, Lapassade et les autogestionnaires, dans le prolongement de Freinet, vont interroger dans la théorie et dans la pratique la possibilité de modifier ces rapports au sein même de

l'école, dans les classes. Ils cherchent à rendre possible que les élèves interrogent les structures qui les conditionnent et adoptent une attitude de critique créative dans les groupes auxquels ils participent, ce qui est indispensable, du point de vue autogestionnaire, à l'apprentissage véritable. Raymond Fonvieille, l'un des animateurs du courant, présente ainsi les premiers moments de la mise en autogestion de sa classe :

Quand [les élèves] entrent en classe, (...) les tables individuelles sont rassemblées au milieu, les chaises entassées dessus, les unes sur les autres, parfaitement inutilisables. Pourtant, la bibliothèque (...), les plantes vertes, et aussi l'aspect inhabituel pour une classe constituent un milieu accueillant.

Sous un prétexte quelconque, je les laisse seuls quelques minutes (...) Ils restent assez interloqués et j'en ai vus, à mon retour, se mettre au garde-à-vous à mon passage. Je reste debout au milieu de leur groupe et bientôt je définis mon rôle : « La classe où vous êtes entrés s'appelle... Je suis là pour vous aider à travailler, mais non pour vous y obliger. Je vous aiderai à organiser et à faire ce que vous déciderez de faire, mais ce sera à vous, et c'est maintenant à vous de le décider ». ⁴

- 3 Comme cette description le suggère, le dispositif repose sur la mise en suspens de la fonction *organisatrice* de l'enseignant·e, ou plutôt sur la délégation de cette fonction au groupe d'élèves. Cet article propose une analyse du dispositif pédagogique autogestionnaire à partir des trois sources théoriques qui l'ont inspirées et qui seront présentées successivement : en premier lieu, l'analyse du phénomène bureaucratique formulée par Cornelius Castoriadis, deuxièmement les apports de la sociologie industrielle aux dynamiques de groupe, auxquels j'ajouterai, pour les approfondir en troisième lieu, les catégories sartriennes de série et de groupe en fusion qui, si elles étaient connues et formaient partie du paysage intellectuel des autogestionnaires, ne leur ont pas servi à analyser leur propre pratique. Commençons par nous pencher sur la critique castoriadienne de la bureaucratie.

2. La bureaucratie : critique d'une forme d'organisation sociale

- 4 Pour Weber, l'idéaltype de la bureaucratie repose sur six éléments :
- 5 I. D'abord, le principe des compétences de l'autorité, ordonné généralement par des règles fixes, c'est-à-dire par des lois et règlements administratifs. (...)
- 6 II. Les principes de la hiérarchie des fonctions et des différents niveaux d'autorité impliquent un système bien ordonné de domination et de subordination dans lequel s'exerce un contrôle des grades inférieurs par les supérieurs (...)
- 7 III. La gestion de l'organisation moderne repose sur des documents écrits (...) qui sont conservés dans leur forme originale (...)
- 8 IV. La fonction administrative, ou du moins toute fonction administrative spécialisée (ce qui est spécifiquement moderne), présuppose normalement une formation professionnelle poussée. (...)
- 9 V. Quand l'administration est pleinement développée, cette activité exige des fonctionnaires le plein emploi de leur force de travail, en dépit du fait que leurs heures de présence au bureau peuvent être étroitement délimitées.
- 10 VI. Le fonctionnement d'une administration obéit à des règles générales qui sont plus ou moins stables, plus ou moins complètes et qui peuvent être apprises. (...)

- 11 La raison décisive de l'avance de l'organisation bureaucratique était depuis toujours sa supériorité purement technique sur toute autre forme d'organisation. Un mécanisme bureaucratique pleinement développé est exactement dans le même rapport avec les autres types d'organisation qu'une machine avec des moyens non mécaniques de production. La précision, la rapidité, la non-ambiguïté, le maniement des documents, la continuité, la discrétion, l'unité la subordination stricte, la réduction des conflits, les frais en personnel et en matériel, tout cela est nettement amélioré dans l'administration bureaucratique par des fonctionnaires individuellement instruits.⁵
- 12 Cette apologie mêle, en réalité, la description stricte et la justification idéologique.
- 13 De la première partie de la description, les six caractéristiques descriptives permettent d'identifier trois principes fondamentaux de la bureaucratie. Le premier principe est le caractère strict de la hiérarchie décisionnelle et du contrôle de l'exécution des tâches, qui s'exprime par une sorte de mise en abîme de la réglementation écrite : les lois (écrites) déterminent à la fois le fonctionnement (hiérarchique) du commandement, du contrôle, de ce sur quoi porte le commandement et du mode d'accès aux fonctions de direction aux différents niveaux — mode d'accès lui-même réglementé par l'éducation formelle, des examens et des directives. Le deuxième principe est celui de l'assignation fixe des individus à une tâche, qui découle de la fixité des règles, car derrière cette foison de règles écrites se dressent des barrières à la mobilité des individus sur l'échelle des statuts, renforcées par le fait que ces travaux exigent « le plein emploi de la force de travail ». Enfin, ces deux premiers principes s'attachent au troisième, celui de l'impersonnalité du système, qui ressort de l'attachement aux lois (plutôt qu'aux privilèges) et au fait que celles-ci puissent être apprises.
- 14 Ces trois principes, hiérarchisation stricte, caractère impersonnel et fixité de la division du travail (et de sa gestion), forment la base de toute analyse ultérieure de la bureaucratie. Par contre, les caractéristiques supplémentaires et valorisantes qu'en donne Weber seront contestées. La rationalité, l'efficacité, la neutralité, la réduction des conflits, tous ces éléments feront l'objet d'une mise en question que Castoriadis exprime dès sa définition de la bureaucratie comme une
- structure sociale dans laquelle la direction des activités collectives est entre les mains d'un appareil impersonnel organisé hiérarchiquement, supposé agir d'après des critères et des méthodes « rationnelles », privilégié économiquement et recruté selon des règles qu'en fait il édicte et applique lui-même.⁶
- 15 Cette définition, si elle paraphrase clairement Weber, introduit un décalage par deux incises : l'adjectif « supposé » et la périphrase « qu'en fait il édicte et applique lui-même ». Ces nuances interrogent la rationalité des méthodes comme la neutralité politique des règles et de ceux qui légifèrent. Par contre, la hiérarchie, le formalisme et l'impersonnalité de la bureaucratie sont affirmées. Castoriadis renverse le jugement de valeur qui était jusque là posé sur la bureaucratie : l'admiration que Weber lui portait fait place à la suspicion à son égard ; là où Weber vantait sa neutralité, Castoriadis souligne son caractère éminemment politique, c'est-à-dire pris dans des rapports de pouvoir et des conflits entre les intérêts de différentes classes.
- 16 Notons que la définition castoriadienne de la bureaucratie ouvre tout autant la voie à une critique du point de vue exprimé par le second grand analyste de ce phénomène : Leon Trotski. Il faut rappeler que Castoriadis fut initié à la perspective trotskiste et à sa critique dès son adolescence, lorsqu'il intégra le groupe grec « archéiomarxiste » mené par Stinas⁷. Ce groupe avait été fondé à la suite de l'exclusion de son leader du parti

communiste grec, le KKE, dès 1923. Il avait comme spécificité de promouvoir une pédagogie interne au parti à travers la traduction en grec et l'interprétation de textes fondamentaux de Marx.

- 17 Très tôt, ce groupe avait pris ses distances avec l'analyse trotskiste de l'URSS comme « état ouvrier dégénéré » et pointé le fait que la bureaucratie du parti se transformait en une nouvelle classe dominante. Dans cette lignée, Castoriadis identifie un processus auto-reproductif de la bureaucratie comme couche dirigeante, donc exploiteuse et stable, plutôt que comme « couche parasitaire » éphémère. Il s'appuie sur l'identité de la technique entre états capitalistes et états communistes pour affirmer leur proximité en termes de *bureaucratie* (centralisée dans les états dits communistes, fragmentée dans les états dits capitalistes).
- 18 De plus, en insistant dans sa définition de la bureaucratie sur le fait que les règles appliquées par l'appareil bureaucratique sont *édictees* par la classe dirigeante, Castoriadis met en évidence le caractère non rationnel, non technique mais arbitraire ou plutôt politique de la base de l'édifice. Il conteste de cette façon la conception selon laquelle l'administration ou la bureaucratie pourrait limiter son rôle à mettre en place, pour les entreprises, des décisions politiques ou stratégiques qui auraient été prises dans d'autres instances. L'ensemble de ces remarques constitue un premier volet de critique adressé à la neutralité ou à la technicité supposées de la bureaucratie, et souligne au contraire son caractère artificiel ou institué.
- 19 Le deuxième volet de la critique castoriadienne de la bureaucratie dénonce moins l'illusion que constitue la neutralité de l'administration, que les effets psychosociologiques et politiques sur les individus de la hiérarchie entre dirigeant·es et exécutant·es. Cette critique s'oppose tant aux analyses de Weber qu'à celles de Trotski, qui, tous deux, négligeaient l'aspect psychosociologique des formations bureaucratiques. C'est mettre en avant que la division qui *fixe* des tâches dépossède la plupart des acteurs et actrices de la prise de décision, ce qui assure une emprise de l'organisation sur les agents.
- 20 Les contributions de Simone Weil et Nora Mitrani dans la revue *Arguments* corroborent cette analyse : la délimitation stricte des tâches des travailleurs et travailleuses leur ôte la possibilité de saisir à même leur action la portée sociale de cette délimitation, son enracinement dans des logiques collectives larges⁸ ; et l'appréhension techniciste de tout problème, c'est-à-dire l'approche d'un problème comme étant celui de l'inadéquation entre les moyens et les fins, qui focalise l'attention sur les moyens, les outils, les processus productifs qu'on croit pouvoir résoudre de manière seulement « rationnelle », prive la population d'une interrogation politique des significations de ces problèmes, en offrant des privilèges importants aux « technicien·ne·s »⁹.
- 21 Cependant, l'expression « fixe et stable », que Castoriadis reprend à Weber pour définir la division des tâches et la hiérarchisation des individus qui en découle dans une bureaucratie, invite à préciser le type d'organisation du travail en jeu. En effet, cette incise introduit une caractéristique temporelle et dynamique dans l'analyse des modes de production et de décision. Elle suggère que ce n'est pas tant l'existence d'une division des tâches, la rationalisation des processus par la précision toujours plus grande des étapes de production, ou la distinction pour un projet précis entre dirigeant·es et exécutant·es qui posent problème, que l'assignation *permanente* d'individus à des tâches toujours plus réduites. La permanence de la distinction entre tâches et entre individus est d'autant plus problématique dans une organisation qui tend à aligner les fonctions de directions

sur les tâches intellectuelles et les fonctions exécutives sur les tâches manuelles — cet alignement renforce la dépolitisation des individu·es subalternes.

- 22 Les organisations bureaucratiques hiérarchisent le travail sur de nombreux niveaux, ce qui pourraient suggérer que chaque individu·e, à moins d'être tout en bas de l'échelle, se retrouve à la fois dirigeant·e et exécutant·e. Dans ce cas, la distinction entre dirigeant·e et exécutant·e aurait peu d'intérêt sociologique et politique, et ne soutiendrait que les analyses fonctionnelles au sein des organisations. Néanmoins, comme l'a souligné Michel Crozier¹⁰, les instructions qui régissent le travail de manière impersonnelle sont tellement détaillées qu'elles laissent peu de marge décisionnelle aux corps intermédiaires. Les fonctions *décisionnelles* sont concentrées au sommet de l'organisation, centralisées, alors que les contremaitres et autres supérieure·es hiérarchiques exercent des fonctions d'exécution et de contrôle. Dès lors, la distinction politique entre dirigeant·e et exécutant·e peut en effet être considérée comme une reconduction de la distinction économique entre capitalistes et prolétaires.
- 23 Cette conception de la bureaucratie voit dans l'administration (ou dans les appareils administratifs) le terreau fertile de la dépolitisation et de l'asservissement de la population. Contrairement à Touraine¹¹, qui considère la bureaucratie comme une pathologie administrative, et qui distingue comme Weber la décision politique, externe à l'administration, de son exécution qui peut être l'œuvre d'une administration bien entendue, pour Mitrani comme pour Castoriadis le prestige octroyé au XX^e siècle à l'expertise et à la technique empêche de tenir cette distinction.
- 24 La primauté de la « rationalité » comme seul critère de transformation des institutions sociales comme des entreprises a de multiples conséquences. Elle tend à masquer le caractère politique de chaque changement ; elle nie la pluralité de dimensions de l'existence humaine sur lesquelles une « rationalisation » fait effet ; et elle octroie une capacité décisionnelle aux expert·es qui auraient dû être cantonné·es à des fonctions de conseil, si l'on voulait préserver la distinction entre administration et décision.
- 25 Enfin, cette dépolitisation de la gestion de la société est renforcée par le caractère impersonnel des structures. Celles-ci étant organisées par un principe « rationnel », personne ne se considère véritablement auteur ni responsable des décisions prises ou des ordres donnés. Les ouvrier·es, les employé·es comme les cadres sont interchangeables, dans la mesure où illes ne font qu'exécuter des tâches définies ailleurs et pour lesquelles leur subjectivité est indifférente.
- 26 C'est la prolifération de collectifs sériels, pour reprendre un terme sartrien, où les individu·es sont situé·es comme objets face à des objets, réduit·es à une fonction instrumentale. Les entreprises de Castoriadis et de Lapassade, chacun dans leur domaine, ont visé à déranger l'affirmation de la rationalité de ce mode d'organisation sociale, à la fois en montrant ses conséquences néfastes, en pointant ses contradictions, et en développant une compréhension de l'homme qui pluralise les modes d'organisation sociale concevables.
- 27 Bref, Castoriadis et Lapassade s'accordent, à l'époque de *Socialisme ou Barbarie*, sur la normativité politique inhérente aux *formes* d'organisation qui est traduite dans le type de commandement appliqué dans une organisation¹² :
- la nationalisation des moyens de production et la planification ne résolvent nullement le problème du caractère de classe de l'économie, ne signifient d'aucune façon la suppression de l'exploitation : elles entraînent certes la suppression des

anciennes classes dominantes, mais ne répondent pas au problème fondamental :
qui dirigera maintenant la production, et comment ? (je souligne, S.W.)¹³

- 28 La fin de l'exploitation dépend non seulement de qui détient la propriété des outils de production, mais aussi de la manière dont les activités productives sont organisées, du mode de décision et de distribution des tâches. On ne peut se limiter à modifier le régime de propriété. Dès lors, Lapassade et ses collègues interrogeront dans les institutions scolaires comme ailleurs la ou les personnes, les lieux et les modes de gouvernance, au-delà de leurs sources de financement.
- 29 Ce changement de focale par rapport aux analyses classiques des rapports de production force à interroger la place de l'économie dans la société et l'articulation marxiste traditionnelle entre infrastructure et superstructure. À la manière de Gramsci dont la théorie de l'hégémonie aboutit à concevoir la relation entre infrastructure et superstructure comme nécessairement interactive et réciproque¹⁴, Castoriadis et les « institutionalistes », dont font partie les pédagogues autogestionnaires, vont progressivement questionner toutes les sphères de la société, leur interdépendance et leur dimension politique — donc aussi leur dynamique propre et la capacité décisionnelle de leurs acteurs et actrices.

3. Bureaucratie et in-efficacité. L'apport de la sociologie industrielle

- 30 Le phénomène de « bureaucratisation », l'extension du fonctionnement bureaucratique à toutes les sphères de l'existence retient donc lui aussi l'attention de ces auteurs. Pour Lapassade, il ne s'agit pas seulement de l'analyser de manière adéquate, mais de réfléchir aux « implications politiques et [aux] résistances possibles au phénomène bureaucratique »¹⁵. Pour trouver de nouvelles formes de résistance ou renforcer celles qui existent, il faut trouver des façons de s'organiser d'où l'exploitation serait exclue. Or, dans l'après-guerre, certains développements de la sociologie industrielle offrent de nouvelles armes à cette réflexion, et nourrissent la connaissance des dysfonctionnement de la bureaucratie, apportant de l'eau au moulin institutionnaliste.
- 31 La réflexion de Lapassade et ses collègues se nourrit d'un usage critique de cette sociologie industrielle, effectuée dans *Socialisme ou Barbarie* par Mothé, un ouvrier de chez Renault, et inspiré par l'américain Donald Roy. La sociologie industrielle impulsée par Elton Mayo¹⁶ avait pour objet d'analyser le comportement des groupes d'ouvriers et ouvrières dans l'industrie et d'explorer les différents paramètres qui opéraient une augmentation du rendement horaire. Castoriadis, dans la deuxième livraison de « Sur le contenu du socialisme »¹⁷ met en évidence deux présupposés polémiques de cette sociologie : (1) l'ouvrier est une homo oeconomicus dont l'intérêt principal est d'augmenter son salaire autant qu'il le peut, (2) les décisions de la direction sont rationnelles. Les découvertes que fera la version « critique » de cette sociologie, qui concernent d'une part les modes informels d'organisation sur le lieu de travail et leurs effets, d'autre part l'effet de différents types de direction sur la production, sont une source d'inspiration cruciale pour Lapassade et les institutionalistes.
- 32 La sociologie industrielle a observé d'une part qu'une lutte incessante a lieu à l'intérieur de l'entreprise, entre direction et ouvrier·es, pour déterminer le contenu d'une heure de travail – c'est-à-dire le rendement. Elle montre que ce bras de fer est opéré par les

ouvrier·es en tant que collectif, plutôt qu'en tant qu'individu·es, et qu'au centre ne se trouve pas seulement la problématique du tarif horaire, mais aussi celles du confort de travail, de l'effort physique, des relations humaines que le travail permet etc. D'autre part, elle souligne que les décisions des dirigeant·es qui tentent de répondre à ce bras de fer et qui visent une réglementation toujours plus précise et restrictive des activités ouvrières doivent sans cesse être contournées par les ouvrier·es dont les initiatives et la créativité maintiennent le rendement qu'elles jugent juste (y compris là où les procédures de contrôle auraient eu pour effet de le diminuer), ne fût-ce que quand une étape de la chaîne connaît un accroc (alors que la procédure bureaucratique exigerait, pour résoudre le problème, le recours à la hiérarchie plutôt que l'initiative personnelle de l'ouvrier·e).

- 33 Cette critique atteint le caractère rationnel de la bureaucratie par un autre biais : elle remet en question la réalité de son « efficacité » à l'inverse de la fascination dont témoignait Weber dans ses descriptions de la bureaucratie.

Ces écarts entre le plan de production et la réalité de l'usine, la direction en est bien entendu « consciente » en général, et en principe c'est elle-même qui est supposée les combler. Dans la pratique, cela est évidemment irréalisable : s'il fallait, chaque fois que quelque chose « ne tourne pas rond », tout arrêter et demander des instructions par voie hiérarchique, l'usine réaliserait une petite partie de ses objectifs de production. Soit dit en passant, la tolérance de fait à laquelle la direction est réduite vis-à-vis des initiatives indispensables des exécutants ne rend pas le rôle de ceux-ci plus facile. L'appareil de direction est à la fois jaloux de ses prérogatives et plein de peur devant les responsabilités ; il évitera le plus possible de trancher une question à moins d'être « couvert », mais reprochera durement à ses inférieurs de l'avoir tranchée eux-mêmes. Si l'initiative réussit, il se bornera à grommeler, et essaiera surtout de s'en attribuer le mérite ; si elle échoue, il sévira. Pour l'exécutant, l'attitude idéale est de prendre l'initiative vraiment efficace, et de faire semblant de suivre en tout la directive officielle – ce qui n'est pas toujours facile. L'usine arrive ainsi par endroits à constituer un monde double – où les gens font semblant de faire une certaine chose en en faisant une autre.¹⁸

- 34 Les règles figées et universelles, admirées par Max Weber, se révèlent sur le terrain être inadaptées au fonctionnement des usines. L'écart entre le lieu où surgissent des problèmes ou des dysfonctionnements et le lieu officiel de prise de décision, écart qu'approfondit le contrôle permanent des subalternes en les empêchant de rendre compte de ces problèmes sans risquer de se voir imputer la responsabilité du dysfonctionnement, cet écart constitue l'irrationalité même du fonctionnement bureaucratique, en usine comme dans l'administration.
- 35 En revanche, d'une certaine façon, lorsque Castoriadis promeut la gestion ouvrière de la production, il revendique pour elle l'argument de la rationalité : l'abolition de la distance entre les lieux où se posent des problèmes dans la production (et les agent·es qui y sont confronté·es) et le lieu où se prennent les décisions pour les résoudre permettrait d'y apporter une réponse plus adéquate et supprimerait le « double-fond » de l'organisation ouvrière.
- 36 Castoriadis comme Lapassade utilisent ces recherches sociologiques pour promouvoir une organisation non-hiérarchique et participative du travail, et mettent en évidence les changements qu'une telle organisation requerrait dans la psychologie et les relations entre individu·es. La participation qu'ils visent ne se limite pas à la simple participation nécessaire à l'exécution des tâches, mais concerne avant tout la prise de décision dans tous les domaines de l'existence. Au contraire de Crozier, pour qui la distinction entre participation à l'exécution des tâches et participation aux prises de décision est

secondaire, et qui voit même dans la participation décisionnelle une source d'insécurité trop couteuse pour l'équilibre affectif de la plupart des individus¹⁹, nos deux auteurs considèrent que faire passer la participation à l'exécution des tâches pour une participation aux décisions forge l'apathie et le désintérêt des individus pour la chose politique. Toutefois, Lapassade puise tout autant dans ces analyses sociologiques l'inspiration pour prendre au sérieux le fonctionnement des « rapports de pouvoir » en groupe, rapports conflictuels ou en tous cas dynamiques qui ne s'amenuiseraient pas dans une organisation autogestionnaire.

- 37 Enfin, le dernier auteur influent que Lapassade retient dans le champ de la psychosociologie est Carl Rogers, théoricien de la « non-directivité ». Partant du constat pédagogique que seules les connaissances qu'une individu.e s'approprie réellement sont durables, plutôt que celles qui lui sont simplement énoncées, mais aussi que le processus de recherche de connaissance est plus motivant que la simple transmission des conclusions d'une recherche, Rogers initie un type de pédagogie qui correspond, d'après Lapassade, au principe de l'inachèvement de l'humain²⁰ et réactualise les pensées de l'éducation de Socrate ou de Rousseau.
- 38 Le principe de non-directivité fut élaboré par Rogers au départ dans un cadre psychothérapeutique, et visait à rendre à ses clients leur capacité à l'auto-évaluation. Il appuyait cette démarche sur l'observation que les jugements de valeur des adultes, émis sur l'individu.e au cours de son éducation, avaient rompu sa confiance dans son propre jugement, confiance que la thérapie devait rétablir²¹. Traduite en principe pédagogique, la non-directivité a pour but la prise de confiance et l'auto-évaluation de l'enfant afin que sa nature ne soit pas aliénée par la société adulte répressive.
- 39 Lapassade apprécie cette perspective pédagogique, mais regrette qu'elle ne s'allie pas à une prise de position politique, c'est-à-dire qu'elle ne rende pas compte des structures sociales qui favorisent cette aliénation et qui devraient être combattues :
- Dans le rogérisme originel, la non-directivité individuelle ou sociale ne met pas en question la directivité structurale (...) il ne va pas jusqu'au terme de sa pensée (...) la politisation consciente de la pédagogie.²²
- 40 Autrement dit, la relation interpersonnelle, en groupe ou seule à seule, issue de la pratique rogérienne ne remet pas en question le cadre institutionnel et l'organisation sociale, politique et économique de la société qui lui est contemporaine. Elle reste centrée sur l'évolution d'une individu.e prise isolément, comme adaptation à une société malade. Pour Lapassade au contraire, les avancées de cette pratique imposent de penser ses conséquences au-delà des sphères thérapeutique et pédagogique. C'est en ce sens qu'il perçoit et crée un pont entre ces innovations psychosociologiques et pédagogiques, et les réflexions que Castoriadis propose dans *Socialisme ou Barbarie*.

4. Sartre : *La Critique de la Raison dialectique*. Une analyse de la praxis en contexte bureaucratique

- 41 Si la critique de la bureaucratie promue par Castoriadis et les apports de psychosociologie industrielle offrent les outils théoriques d'analyse des effets et des contradictions de ce type d'organisation sociale, ils sont encore insuffisants pour comprendre le fonctionnement « praxique » de l'autogestion *pédagogique*. C'est l'usage implicite que font Lapassade et ses collègues des concepts sartriens qui offrent un meilleur éclairage à ce

sujet. Pour Lapassade comme pour les autres théoriciens de la pédagogie autogestionnaire, la *Critique de la Raison dialectique* [CRD] semble moins un traité de philosophie qu'un ouvrage de psychosociologie. Si l'on peut dire qu'ils y trouvent une analyse des formes de conditionnement de la praxis humaine et de leurs limites, ce qui complète les analyses de Castoriadis sur la bureaucratie, leur intérêt se tourne moins vers l'analyse phénoménologique de toute praxis individuelle que vers celle des praxis collectives. Ils utilisent les concepts que Sartre développe pour analyser la vie sociale à partir des différents « moments » de la « dialectique des groupes »²³. Série, collectif, groupe en fusion, terreur, institution, ces concepts leur paraissent adéquats pour analyser les phénomènes groupaux qui se présentent à eux.

42 Comme l'indique Hervé Oulc'hen, Sartre montre dans CRD que

[t]oute praxis (individuelle ou collective) est nécessairement conditionnée par des pratiques antérieures qui sont devenues des structures inertes et permanentes du social.²⁴

43 La permanence et l'inertie des structures sociales agissent sur l'action humaine et font apparaître ces structures comme une nécessité pour un sujet en prise directe, non réflexive, avec son monde. Cette approche des conditions de l'action humaine, héritière du marxisme, nourrit la pédagogie autogestionnaire, elle fait partie du paysage intellectuel auquel elles se réfèrent. Dans le corpus sur lequel se base cet article, ni Lapassade et ni collègues ne présentent pas d'analyse approfondie explicitement « sartrienne » des dynamiques en classe (en autogestion ou non). Ceux-ci me semblent pourtant éclairer la démarche des pédagogues autogestionnaires, la logique qui a présidé à leur action, comme je souhaite à présent le montrer. En premier lieu, le concept de sérialité, par opposition à celui de réciprocité, offre un outil d'analyse utile pour saisir le fonctionnement d'une classe scolaire traditionnelle.

4.1. La bureaucratie scolaire, un mode d'organisation sériel

44 Qu'est-ce qui caractérise la « série », et pourquoi peut-on dire que le rassemblement d'élèves ou d'étudiant·e·s dans une classe est une expérience sérielle ? Quelle est l'extériorité qui constitue cette série ? Comparer l'expérience scolaire et celle de la radio ou du meeting, exemples moins célèbres que celui de la file de bus, permet d'affirmer le caractère sériel de la salle de classe. Voici comment Sartre évoque ces expériences :

Quand je « prends » une émission, le rapport qui s'établit entre le speaker et moi n'est pas une relation humaine : en effet, je suis passif par rapport à la pensée exposée, au commentaire politique des nouvelles, etc. (...) [E]n un sens, cette voix, ces inflexions et ces accents bien particuliers, c'est la voix singulière d'une certaine personne. (...) Et, d'autre part, il n'est pas douteux qu'elle s'adresse à moi. (...) Mais, bien que l'orateur dans un meeting s'adresse à tous les présents, chacun peut contredire ou même insulter (à la condition, bien entendu de prendre, en certains cas, certains risques mais avec la perspective, selon les circonstances, plus ou moins clairement définie, de « retourner l'opinion du public »). Ainsi l'orateur s'adresse réellement à nous en tant qu'on peut concevoir aussi bien une réciprocité individuelle (*je* crie mes approbations ou mon blâme) qu'une réciprocité collective (*nous* l'applaudissons ou le huons). Au contraire, (...) cette voix de speaker est mystifiante : elle se fonde sur la réciprocité du discours, donc sur la relation humaine et c'est réellement une relation réifiante dans laquelle la voix se donne comme *praxis* et constitue l'auditeur comme objet de la *praxis*, bref c'est une relation univoque d'intériorité (...) dans laquelle je suis, à titre d'objet inerte,

soumis comme matérialité organique au travail humain de la voix. (...) [L']impuissance subie est le mastic de la sérialité.²⁵

- 45 Certes, l'expérience scolaire peut paraître plus proche, à première vue, de celle d'un orateur ou d'une oratrice qui s'adresse à un auditoire. Les élèves et l'enseignant·e sont présent·es simultanément dans la classe, illes « peuvent » se parler, en tout cas aucun agencement matériel n'empêche cette communication. Toutefois, dans l'expérience scolaire traditionnelle, les modes de « réponse » que l'élève peut donner à l'enseignant·e ne permettent dans aucune circonstance de « retourner l'opinion du public », du fait que le message de l'enseignant·e est constitué socialement comme vrai — par opposition au savoir de l'élève. De plus, comme le speaker ou la speakerine, l'enseignant·e constitue l'élève, traditionnellement, comme « objet » de sa *praxis* — ille réifie l'élève, ille mystifie leur relation.
- 46 Précisons cette hypothèse. Ce qui distingue la série des autres formes de rassemblements humains, c'est l'absence ou la falsification de la *réciprocité*. Voici comment Sartre définit cette dernière :
- La réciprocité implique : 1° que l'Autre soit moyen dans l'exacte mesure où je suis moyen moi-même, c'est-à-dire qu'il soit moyen d'une fin transcendante et non pas mon moyen ; 2° que je reconnaisse l'Autre comme *praxis*, c'est-à-dire comme totalisation en cours en même temps que je l'intègre comme objet à mon projet totalisateur ; 3° que je reconnaisse son mouvement vers ses propres fins dans le mouvement même par lequel je me projette vers les miennes ; 4° que je me découvre comme objet et comme instrument de ses fins par l'acte même qui le constitue pour mes fins comme instrument objectif.²⁶
- 47 Si la première condition semble remplie dans la relation qui lie l'enseignant·e et ses élèves, les autres conditions sont plus problématiques, et elles le sont toutes dans la relation qui lie les élèves d'une même classe entre eux. Premièrement, les enseignant·es sont le moyen, pour les élèves, d'accéder aux marques de reconnaissance sociale qu'apporte la scolarisation, de même que les élèves sont le moyen pour les enseignant·es d'obtenir la reconnaissance sociale liée à leur profession. L'enseignant·e comme l'élève sont moyens d'une fin transcendante, celle de l'acquisition (par l'élève) d'un savoir, et plus largement de l'éducation de la jeunesse. Mais y a-t-il un sens à déclarer qu'il en va de même dans la relation des élèves entre elleux, sinon par juxtaposition, et de la même manière que chaque passager·e du bus participe à une mobilité plus respectueuse de l'environnement ? Peut-on vraiment considérer, dans une classe traditionnelle, que les élèves sont les un·es pour les autres des moyens de leur appropriation du savoir ?
- 48 Concernant la deuxième condition, dans quelle mesure l'enseignant·e et les élèves se reconnaissent-illes mutuellement et individuellement comme des totalisations en cours ? Ne se perçoivent-illes pas, tendanciellement, comme toujours déjà fixé·es dans un rôle, une fonction, un caractère dont le devenir ne serait que répétition du même ? Pour l'enseignant·e, au-delà de sa fonction professorale : l'autoritaire, le ou la faible, l'incapable ; pour l'élève, au-delà de sa situation d'élève : l'insolent·e, l'idiote, le ou la surdoué·e, scientifique, manuel·le ou littéraire... La division des élèves dans le secondaire entre différentes options renforce la tendance scolaire à comprendre le futur des un·es et des autres comme figé, prédéterminé.
- 49 Les deux dernières conditions font problème pour la même raison : l'impératif, pour une relation réciproque, de prendre en compte les « fins » de l'autre, tant de l'élève que de l'enseignant·e. Or, dans la scolarité comme à la radio et contrairement au rassemblement des personnes à une conférence, les « fins » individuelles sont méconnues et gardées hors

champ. Ni les objectifs de vie des élèves ni ceux des enseignant·es ne jouent le moindre rôle explicite dans le déroulement de la scolarité²⁷.

- 50 Ainsi peut-on dire que l'institution scolaire organise les collectifs d'élèves (dans les classes, par années, etc.) comme des séries dont l'unité d'extériorité est constituée par « le » savoir. C'est le savoir « incarné » par le corps enseignant qui est l'objet rassembleur des élèves d'une même classe. L'enseignement traditionnel maintient ou renforce le caractère sériel de leur rassemblement par la disposition des bancs, tournés vers l'enseignant·e, par l'imposition du silence, par l'accent porté sur les acquis et les évaluations individuelles, ensemble de dispositifs qui assurent l'« impuissance » de l'élève, impuissance que Sartre considère comme le lien qui soude la série et la maintient.
- 51 On peut repérer dans l'analyse que Lapassade propose de la fonction enseignant·e dans une classe traditionnelle l'influence du concept sartrien de la série. D'après lui, le monopole enseignant sur l'organisation des apprentissages scolaires doit être comprise comme un avatar de la bureaucratie, qui permet précisément d'habituer les enfants à la distinction entre dirigeant·es et exécutant·es, et à l'obéissance²⁸ aux dirigeant·es, en même temps qu'elle justifie et renforce la position hiérarchique et professionnelle de l'enseignant·e au sein du système scolaire. Cela s'apparente à l'ascendant dont bénéficient un speakerine radio, un orateur ou une oratrice de meeting sur leur public.
- 52 Comme le souligne Lefort²⁹, parce que la tâche de l'enseignant·e n'est pas dictée de manière aussi précise que celle d'une manœuvre (quoique l'évolution depuis les années 1960 tend à réduire de plus en plus la liberté pédagogique) et que l'enseignant·e ne s'inscrit pas dans une chaîne aux tâches bien délimitées, ille est assez indépendant·e. Même si l'enseignant·e n'est pas le prototype du ou de la bureaucrate, de nombreuses caractéristiques de l'institution scolaire invitent pourtant à regarder l'école comme une bureaucratie et à l'envisager comme formatrice de bureaucrates-en-devenir ou du moins d'individu·es favorables à ce type d'organisation. L'enseignant·e serait en ce sens le dernier maillon de la chaîne bureaucratique scolaire.
- 53 En effet, Lapassade souligne que des pratiques pédagogiques comme les examens, absurdes du point de vue de l'acquisition effective de connaissances (et même du point de vue de la mesure de cette acquisition), ont une utilité claire dans la structure administrative et bureaucratique de l'école : elles permettent la quantification de l'éducation et l'assignation de statistiques aux enseignant·es en même temps qu'aux élèves. Bref, elles constituent, de mesures de chaque école en décisions administratives, un outil de (pseudo)rationalisation des processus d'apprentissage, basé sur la conviction que le savoir détenu par les bureaucrates enseignant·es doit être imposé aux élèves. Lapassade indique les caractéristiques de la bureaucratie pédagogique³⁰ : (1) la prise de décision s'inscrit dans une structure hiérarchique, le ministère ayant le pouvoir décisionnel sur les questions fondamentales (nominations et programmes, par exemple), le tout dans un schéma centralisé à l'échelle nationale — à sa base, les enseignant·es « transforme^{ent} des objets d'intervention (les enfants)³¹ » alors que l'administration contrôle cette transformation. (2) Le centre détient le pouvoir bureaucratique, alors que les niveaux intermédiaires sont des relais de ces décisions et ne contrôlent que l'exécution. (3) Les conditions d'accès et d'évolution au sein de cette structure hiérarchique sont définies de manière fixe et impersonnelle, par la bureaucratie elle-même. (4) Du point de vue du vécu individuel, cette « bureaucratie est ressentie comme source de jugement et de sanction »³². Trois traits caractéristiques de la bureaucratie

ressortent de ces caractéristiques : la rationalisation, la centralisation, et la dépersonnalisation des modes de décision.

- 54 Or, les effets d'une bureaucratie sur les individus sont connus, et en premier lieu la dépolitisation ou l'apathie pour la chose publique. La bureaucratie scolaire forme donc des individus apolitiques et le savoir qui leur est présenté a tout d'un savoir « technocratique », prétendument neutre. Le fait même de transmettre ce savoir est présenté aux élèves comme un fait objectif, nécessaire, neutre et pour cela inquestionnable. La pédagogie traditionnelle repose enfin sur une représentation essentialiste de la transmission du savoir, qui doit se faire spontanément par la seule énonciation d'une maîtresse à un élève, et si l'élève ne l'assimile pas, c'est soit par mauvaise volonté, soit par incompetence de sa part.

4.2. Le concept de groupe en fusion, un opérateur pour la pédagogie autogestionnaire

- 55 Les provocations autogestionnaires, la rupture, la brèche qu'elles introduisent dans le fonctionnement scolaire, trouvent elles aussi une source dans la réinterprétation de concepts sartriens. Cela apparaît dans l'usage que fait Lapassade du concept de « groupe en fusion », puis des descriptions de la dégénérescence de ce type de groupe. Le passage suivant illustre tant cet usage des concepts sartriens que l'inflexion que Lapassade leur donne :

Le groupe est donc l'envers de la sérialité. Il se constitue *par* et *dans* la fusion de la dispersion qui précède le groupe ; il maintient son existence par une lutte permanente contre un retour, toujours possible, de cette dispersion. Cette lutte est un premier caractère du groupe. Un second caractère, également *inachevé*, est la totalisation qui constitue le groupe sans que cela aboutisse à la constitution d'un être-du-groupe transcendant les individus groupés. Le groupe, en effet, se définit non comme un *être* mais comme un *acte*. Ce dernier est l'acte du groupe sur soi : le groupe *se* travaille sans cesse ; une *praxis* commune, tournée vers l'extérieur, n'est *praxis* d'un groupe que si ceux qui l'effectuent ensemble établissent entre eux les relations qui constituent le groupe. Un groupe n'est véritablement tel que s'il est fondé en permanence à la fois sur l'autogestion, ou l'autodétermination, et l'autocritique, ou autoanalyse. L'hétérogénéité défait le groupe et provoque le retour de la sérialité. La dialectique de groupe a pour objet l'exploration de cette alternative³³.

- 56 Insensiblement, l'usage que Lapassade fait des concepts sartriens déplace l'analyse de l'être au devoir-être. Lapassade fait de la « dialectique de groupe » un *objectif* de la praxis collective, là où Sartre décrit un moment, une phase historique possible. C'est sans doute beaucoup prêter à la CRD, qui a plus souvent été lue comme une description fataliste du devenir terreur ou bureaucratique de toute révolution, que comme une invitation à explorer la possibilité de l'autogestion³⁴. Quoi qu'il en soit de la pertinence de cet usage, elle est éclairante sur la visée de la pédagogie autogestionnaire. Il s'agit de *faire passer* la classe d'un collectif sériel à une classe comme groupe qui lutterait contre sa propre réification dans des structures trop figées. L'enseignant·e opère ce passage, il·le fait l'*événement* qui permet, ou provoque, la fusion.
- 57 C'est le développement des formations aux dynamiques de groupe, nommées « training group », qui donne à Lapassade cette impulsion. Ces formations, nées de la sociologie industrielle, visent à faire découvrir aux participant·es le fonctionnement des groupes à partir de leur observation artificielle³⁵. Les participant·es, qui ne se connaissent pas

auparavant, sont rassemblé·es autour de moniteurs ou monitrices qui adoptent une attitude « non-directive » de sorte que les participant·es puissent observer les phénomènes qui se déroulent entre elleux durant l'expérience. Voici comment Lapassade comprend ce fonctionnement :

Dans un T. Group, on part de la dispersion originelle, et non d'un groupe. La première tâche sera de *comprendre comment le groupe (...) peut naître à partir de la série.*³⁶

- 58 De quelle dispersion originelle s'agit-il ici ? Cette description de la mise en place du T-group est étonnante, car dans ce type de formation, les individu·es viennent dès le départ pour expérimenter le « fonctionnement » d'un groupe, être « formé·es » à ce fonctionnement. On peut supposer qu'ils s'attendent à interagir autant les un·es avec les autres qu'avec leur moniteur ou monitrices, qu'ils ne partent pas tout à fait d'un dispositif sériel. La naissance dont il est question est alors une naissance présupposée, qui trouve son origine non pas dans les expériences effectives du T. Group, mais dans le fonctionnement idéal de toute formation, de ce qui est traditionnellement conçu, accepté, comme relation pédagogique.
- 59 Lorsque Lapassade décrit en termes sartriens le T. Group, il vise en fait l'expérience scolaire de l'enseignant·e et de ses élèves. Il appelle un deuxième déplacement : dans la pédagogie autogestionnaire, ce qui est visé n'est pas la compréhension intellectuelle du passage de la série au groupe, mais son expérience effective. Dans la CRD, Sartre décrit le passage de la série au groupe en fusion comme le résultat d'un évènement perturbateur, qui rétablit ou impose la communication entre les membres du collectif et les sort de l'anonymat et de la passivité.
- 60 Dans la pédagogie autogestionnaire, c'est la non-directivité de l'enseignant·e, inspirée quant à elle du T-Group et de Roger, qui sert de catalyseur. Plutôt que d'inscrire les élèves dans la discipline scolaire, le ou la pédagogue institutionnel·le « garde ... cette intronisation [comme autorité organisatrice des savoirs, par la bureaucratie scolaire], mais il cesse effectivement de jouer le jeu correspondant à sa fonction³⁷ ». D'un côté, le ou la pédagogue autogestionnaire assume et énonce les responsabilités qui lui incombent du fait de l'institution dans laquelle l'ensemble du groupe est inscrit. D'un autre côté, il provoque une transformation des dynamiques du groupe en confiant aux élèves les décisions dont il a traditionnellement la responsabilité – concernant la planification, l'exposition de la matière et des travaux, le fonctionnement disciplinaire de la classe. Cette option répond à une tentative de tirer les conséquences du caractère dialectique de l'expérience humaine.
- Si demain, de nouvelles structures sont mises en place, visant à permettre enfin la participation de tous aux décisions, c'est-à-dire l'autogestion sociale, cela ne servira à rien si les hommes n'ont pas déjà appris à vivre dans la nouvelle société et à la construire *en permanence*, à ne jamais plus fixer le mouvement historique dans des institutions figées et séparées de l'acte instituant.³⁸
- 61 La réflexion de Lapassade se nourrit clairement d'une antienne marxiste, la 3^e thèse sur Feuerbach qui interroge la source de l'éducation des éducateurs. Lapasse en souligne la dynamique, la dialectique. Il ne s'agit pas de savoir qui des humains ou des circonstances façonnent ou est façonné, mais de prendre conscience de la modification permanente qu'ils et elles s'impriment mutuellement. Ainsi se comprend le projet autogestionnaire, défini par le rejet de ce que Castoriadis appelle l'hétéronomie, ou par l'affirmation de l'autonomie : la conscience que les humains ont créé leurs institutions sociales leur permet, ainsi qu'à leurs descendant·es, de modifier celles-ci. Au contraire, l'oubli de cette

« auto-institution » sépare les humains de leur création, de leur acte instituant, et ossifie leurs institutions dans une nécessité, qu'elles attribuent aux divinités, à la nature ou à la raison, lesquelles viennent justifier l'établissement de hiérarchie et de privilèges.

5. Conclusion

- 62 L'autogestion requiert l'égalité politique, celle-ci à son tour nécessite que chacune sache que la création et le dynamisme des institutions dépend de son propre investissement dans la collectivité. Ce mouvement d'auto-institution doit donc être permanent — ce qui ne signifie pas que les institutions sociales doivent être bouleversées chaque jour, mais que chacune travaille chaque jour à leur dynamisme, voire à leur transformation, lorsqu'on la juge souhaitable.
- 63 Bref, à partir d'une synthèse des théories et des critiques de la bureaucratie, Lapassade tente d'élaborer une pédagogie qui réponde point par point à ses défauts. Il s'agit de mettre en avant d'une part, la puissance, l'influence des groupes, d'autre part de permettre une approche horizontale, non-hiérarchique des rapports humains, qu'ils soient duels ou collectifs. Cette synthèse s'élabore comme une réponse point par point aux dysfonctionnements et au type d'aliénation imposé dans les organisations bureaucratiques, qui sont pour lui le paradigme des sociétés contemporaines.
- 64 Le terme d'autogestion dont Lapassade fait le titre du 2^e volume des *Recherches institutionnelles* exprime cette recherche d'une « contre-institution » ou d'un « analyseur » qui prenne en compte les critiques de la bureaucratie pour organiser d'une autre manière les rapports sociaux, dont le rapport pédagogique. L'autogestion pédagogique a donc une triple prétention pour les élèves qu'elle prend en charge : les rendre (1) capables de participer aux prises de décision collective, c'est-à-dire non seulement autorisée-s mais équipée-s pour cette participation ; (2) attentif-ves à l'évolution des institutions collectives ; (3) attaché-es à préserver la capacité individuelle et collective à transformer les institutions. C'est le changement d'attitude de l'enseignant-e qui, en modifiant la structure de fonctionnement de la classe, joue le rôle de catalyseur qui transforme la série en groupe.

NOTES

1. Raymond Fonvieille, *La naissance de la pédagogie autogestionnaire*, Paris, Anthropos, 1998.
2. Georges Lapassade, *Groupes, Organisations, Institutions. Recherches institutionnelles I* [1964], Paris, Gauthier-Villars, 1974, pp. 94-96.
3. Michel Crozier, *Le phénomène bureaucratique* [1963], Paris, Seuil, 1971 ; Collectif, *Arguments*, 1960 (7).
4. Raymond Fonvieille, *La naissance de la pédagogie autogestionnaire*, *op. cit.*, p. 86
5. Max Weber, « Caractéristiques de la bureaucratie », trad. de l'allemand par Anne et Paul Wald, in *Arguments*, 1960(17), pp. 9-12. Disponible sur internet via : <http://archivesautonomies.org/IMG/pdf/arguments/arguments-n17.pdf>

6. Cornelius Castoriadis [Paul Cardan], « Le mouvement révolutionnaire sous le capitalisme moderne », in *Socialisme ou Barbarie*, 1961(32), pp. 99-100.
7. En ce qui concerne la place de ce groupe dans les débats et oppositions entre “communistes” grecs, voir l’excellent article d’Alexis Hen. Alexis Hen, « Les trotskystes grecs pendant la seconde guerre Mondiale », *Cahiers balkaniques* [En ligne], 38-39. URL : <http://journals.openedition.org/ceb/756>; DOI : 10.4000/ceb.756
8. Simone Weil, « Bureaucratie et division du travail » in *Arguments*, 1960(7), p. 27-28.
9. Nora Mistrani, « Bureaucratie et technicité », in *ibid.*, p. 28-31.
10. M. Crozier, *Le phénomène bureaucratique*, op. cit., p. 232-233.
11. Alain Touraine, « L’aliénation bureaucratique », in *Arguments*, 1960(7), pp. 21-26.
12. Voir Valentin Schaepelynck, *Thèse pour obtention du titre de docteur en sciences de l’éducation. Une critique en acte des institutions : Émergences et résidus de l’analyse institutionnelle dans les années 1960*, version inédite, p. 269. Disponible sur <http://octaviana.fr/document/185140696#c=0&m=0&s=0&cv=0>
13. Cornelius Castoriadis [Paul Cardan], « Sur le contenu du socialisme », *Socialisme ou Barbarie*, n° 17, 1955, p. 7.
14. Joseph V. Femia, *Gramsci’s Political Thought. Hegemony, Consciousness and the Revolutionary Process*, Oxford, Clarendon Press, 1981, p. 116.
15. V. Schaepelynck, *Une critique en acte des institutions*, op. cit., p. 65.
16. Didier Anzieu et Jean-Yves Martin, *La dynamique des groupes restreints*, [1968], Paris, Puf, 2013, pp 67-78.
17. Cornelius Castoriadis [Pierre Chaulieu], « Sur le contenu du socialisme », in *Socialisme ou Barbarie*, 1958(23), pp. 81-125.
18. *Ibid.*, p. 110.
19. Michel Crozier, *Le phénomène bureaucratique*, op. cit., p. 254.
20. Le concept d’inachèvement est central dans la thèse de doctorat de Lapassade, *L’entrée dans la vie. Essai sur l’inachèvement de l’homme*. Croisant des données de biologie, d’anthropologie et de psychanalyse, l’auteur articule une critique virulente de la notion « d’adulte-étalon », et de la rigidité des normes actuelles qui constituent ce concept.
21. G. Artaud, « Le Concept de Non Directivité en Éducation : Son Apport et ses Limites », *Revue canadienne de l’éducation*, vol. 7, No. 4 (1982), pp. 14-34.
22. Georges Lapassade, *Groupes, Organisations, Institutions. Recherches institutionnelles I* [1964] Paris, Gauthier-Villars, 1974, pp. 42-43.
23. G. Lapassade, *Groupes, Organisations, Institutions. Recherches institutionnelles I*, op. cit., p. 165.
24. Hervé Oulc’hen, *L’intelligibilité de la pratique : entre Foucault et Sartre*. Philosophie. Université Michel de Montaigne - Bordeaux III, 2013, p. 285-286. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00995333>
25. Jean-Paul Sartre, *Critique de la Raison Dialectique. Précédé de Questions de méthode. Tome 1. Théorie des ensembles pratiques*, Paris, Gallimard, 1960, pp. 321-325.
26. *Ibid.*, p. 192.
27. René Lourau, « Une dimension de l’institution pédagogique : la demande sociale », in *Recherches*, 1, pp. 53-74.
28. Le thème de l’instruction comme médium de discipline n’est pas neuf, Kant le soulignait déjà dans ses *Reflexions sur l’éducation*. La particularité de la réflexion de Lapassade à ce sujet est son attention à la dimension bureaucratique de l’organisation actuelle de l’instruction.
29. Claude Lefort, « Qu’est-ce que la bureaucratie », in *Arguments*, 1960, n° 17, p. 71.
30. G. Lapassade, *L’analyste et l’analyseur*, op. cit., pp. 145-146.
31. *Ibid.*, p. 146.
32. *Ibid.*
33. *Ibid.*, p. 166.

34. C'est d'ailleurs ainsi que l'a lu un autre institutionaliste, R. Lourau, *L'analyse institutionnelle*, *op. cit.*, p. 258.
35. D. Anzieu et J.-Y. Martin, *La dynamique des groupes restreints*, *op. cit.*, pp. 146-152.
36. G. Lapassade, *L'analyseur et l'analyste*, *op. cit.*, p. 188-189.
37. M. Lobrot, « Manifeste pour la pédagogie institutionnelle », cité in G. *ibid.*, p. 156.
38. *Ibid.*, p. 26.
-

ABSTRACTS

The article analyses self-governance pedagogy through three of its theoretical roots: Castoriadis's criticism of bureaucracy, industrial sociology and Sartre's categories of series and forming group. It seeks to show that self-governance educators act as the event that forces the group to take form. This event makes pupils able of committing to a collective organization and to take collective decisions while effectively learning. Breaking with bureaucratic and depoliticising pedagogical practices is the only option to achieve this goal.

L'article propose une analyse de la pédagogie autogestionnaire à partir de trois de ses sources théoriques : la critique castoriadienne de la bureaucratie, la sociologie industrielle et les catégories sartriennes de série et de groupe en fusion. Il cherche à montrer que dans cette pédagogie, l'enseignant·e agit comme l'évènement qui rompt la sérialité et provoque la fusion du groupe, afin de rendre les élèves capables de s'investir dans un collectif et d'y prendre des décisions en commun, tout autant que de transmettre « vraiment » le savoir. C'est en rompant avec une pratique enseignante imprégnée de froideur bureaucratique et dépolitisante que cela est possible.

INDEX

Keywords: School, Bureacracy, Lapassade, Castoriadis, Sartre, Self-governance

Mots-clés: École, bureaucratie, Lapassade, Castoriadis, Sartre, autogestion

AUTHOR

SOPHIE WUSTEFELD

Sophie Wustefeld est Docteure en Philosophie