

Pratiques de classes et autorité

Entretien avec Jacques Pain réalisé par Brigitte Marin

Jacques Pain



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/1989>

DOI : [10.4000/rechercheformation.1989](https://doi.org/10.4000/rechercheformation.1989)

ISSN : 1968-3936

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 15 décembre 2012

ISBN : 978-2-84788-412-8

ISSN : 0988-1824

Référence électronique

Jacques Pain, « Pratiques de classes et autorité », *Recherche et formation* [En ligne], 71 | 2012, mis en ligne le 15 décembre 2012, consulté le 10 décembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/1989> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.1989>

Entretien

Pratiques de classes et autorité

> **Jacques PAIN**

Université Paris Ouest Nanterre La Défense

> **Entretien avec Jacques PAIN réalisé par Brigitte MARIN**

L'invention de l'autorité

Les idées fondatrices de mon travail autour du sujet « violence et formation » vont être présentées dans cet entretien, en se référant principalement à la pédagogie institutionnelle, puisque je participe de cette pédagogie depuis une quarantaine d'années. Et je ne cesse de l'approfondir.

Pour moi, la pédagogie institutionnelle fait autorité. C'est pourquoi mon intervention s'appuie sur *L'invention de l'autorité* qui est un ouvrage que nous avons publié en 2002 avec Alain Vulbeau. Il présente les résultats d'une recherche menée entre 1998 et 2002 auprès de 200 jeunes, de tous les milieux, y compris urbain, « rurbain » ou « agricole », sur la question de l'autorité. Je ne dirai pas que l'autorité est la condition de l'enseignement, pour ma part, mais nous avons dans l'introduction du livre énoncé la directive de la manière suivante : « l'autorité, oui mais, sous condition ». Ces précisions servent d'introduction à mon propos.

Construction d'une question

Moi-même, enseignant en CPPN pendant plusieurs années, j'ai pu tester ma pédagogie institutionnelle, en liaison étroite avec Fernand Oury et d'autres, dans un groupe de travail qui suivait ma classe et les classes des autres personnes du groupe, dans d'autres établissements. Une des caractéristiques de ce groupe est que l'on est accompagné et accompagnant. C'est un groupe « de base » de « praticiens-chercheurs ». Cette dimension est importante, en particulier dans les circuits difficiles que nous avons choisis à l'époque d'expérimenter, et c'est vrai aujourd'hui pour vous tous. On ne peut pas se masquer le fait que la violence du métier est relativement présente, surtout qu'elle a aussi, comme l'autorité, bénéficié d'une

savante construction, à la fois médiatique et institutionnelle depuis vingt ans. C'est la construction sociale et politique de la question.

Je vais vous restituer une partie de cette construction, telle que je l'ai vécue de très près, puisque j'étais très investi sur les terrains, dans pratiquement tous les groupes de recherche dits « violence » qui ont fonctionné depuis les années quatre-vingt. En 1982-83, j'ai commencé le premier cours, qui est resté le premier et le seul cours, pendant très longtemps, sur les violences éducatives, les violences à l'école, fait à l'université de Nanterre. Et j'ai été de toutes les opérations ministérielles centrées sur cette question de « la violence ». Si j'évoque ces prolégomènes, c'est parce que, au début des années quatre-vingt, j'ai eu du mal à faire passer ce cours ou certaines de mes interventions, parce qu'il ne fallait pas trop parler de la violence, dans la fin des années soixante-dix et au début des années quatre-vingt ; c'était même déconseillé. J'étais dans le groupe qui a mis en place l'IUFM de Versailles, sous la direction du recteur. Ensuite, lui-même fut remplacé par le recteur Frémont. J'étais à l'époque chargé de mission et je me souviens des luttes incessantes, permanentes et quotidiennes avec certains des responsables, inspecteurs ou universitaires liés au deuxième degré, ou encore responsables de formation, sur la question : « faut-il parler de la violence, ou non ? ».

Si je voulais parler de violence, c'est que durant ces années quatre-vingt, elle commençait à s'installer, à s'institutionnaliser. Elle l'était déjà depuis longtemps, mais cachée, niée, déniée. Les personnes informées, j'en étais, l'avaient vue fonctionner, l'avaient repérée dans des CET (Collège d'enseignement technique) qui sont devenus les lycées professionnels. Une violence d'interface, violence institutionnelle et violence dans et contre l'institution. Nous connaissions les rapports. Il y a une série de rapports, dès les années soixante-dix, sur les questions de violence « à l'école ».

En fait, les gens qui pensent « systémique » l'avaient compris. Si toutes ces questions de violence étaient importantes c'est qu'elles vont amener, à la fin des années quatre-vingt, la première interrogation sur l'autorité. Au cours de la période 1975-1978, je m'intéresse à ce qui se passe dans les académies de Versailles (où je suis) et de Seine-Saint-Denis, où il y a un inspecteur d'académie, Yves Bottin, qui fait la première grande enquête sur les écoles primaires. Il y a très peu d'enquêtes sur les écoles primaires et maternelles. Il y a celle-là, à l'époque, et puis il y a le livre de recherches paru l'an dernier (2012) de Cécile Carra. Or les violences sont nettes et fortes. Souvent ce sont des violences des parents, des usagers, envers les enseignants mais il y a une violence déjà-là entre les enfants qui existe et se développe, comme c'est le cas d'ailleurs dans différents pays d'Europe. Cette violence existe depuis les années soixante. Le premier grand chercheur sur les violences à l'école est scandinave, Dan Olweus. J'ai fait traduire son livre en 1979 chez ESF. Il a commencé ses premières enquêtes dans les années soixante. Quand je l'ai rencontré, à Strasbourg à la fin des années quatre-vingt-dix, ça faisait déjà trente-

cinq ans qu'il était sur ces questions. Avec des plans de prévention d'une autre envergure que les nôtres, qui ne durent pas deux ans, et qui ne sont pas au nombre de huit en dix ans ! Ces plans touchaient 30 à 40 000 personnes, en continu sur huit à dix ans. Par exemple, en Écosse, pour toute l'Écosse, ou plus tard aux États-Unis.

Fin des années quatre-vingt, j'étais d'ailleurs de ces groupes initiateurs avec Dominique Gelin, responsable de formation à l'IUFM de Créteil. C'est par l'un de ces groupes, au ministère, qu'on a commencé à proposer les « fiches de signalement ». Pour vous dire simplement que j'ai vu se construire les choses. Un jour, Yves Bottin me dit : « *il y a un groupe à l'Assemblée nationale qui s'intéresse aux questions de violence ; ils interprètent la violence comme une défaillance de l'autorité* ». Alors il me demande si, moi parmi d'autres, Bernard Charlot était contacté, Éric Debarbieux, d'autres ensuite, si nous voulions plancher devant un groupe de députés qui s'intéressaient à la question de l'autorité en faillite, en défaillance, spécifiquement à l'école. C'était au tout début des années quatre-vingt-dix. Nous nous sommes donc retrouvés devant un groupe de députés. Je me souviens surtout d'Éric Raoult, très présent ! De de Vérinas, de Toulouse, qui avait une vision tout à fait intéressante des choses. Et puis un maire, l'un des seuls que je reconnaissais de plein droit, dans ma conception à moi, et qui « faisait autorité » : Pierre Cardo, de Chanteloup-les-Vignes, avec qui nous avons travaillé.

Nous avons fait une conférence d'une heure à l'Assemblée nationale, avec des questions, et ensuite eux-mêmes posaient des questions. Une des questions principales, en fait un principe de « connaissance » -c'est un analyste- que je leur ai posée, était un test (il y avait un autre député, de Villeurbanne, et aussi Toulouse, la Seine-St-Denis), c'était la suivante : « *connaissez-vous votre circonscription ?* »

Un député-maire, selon moi, devait connaître ses communes ou sa ville, et par exemple savoir : combien il y avait de tours ; quelles étaient les populations des tours ; à peu près depuis quand elles étaient arrivées ; de quelle nationalité elles étaient ; comment la ville s'organisait, se partageait, c'est-à-dire finalement, comment était structurée la fonction sociale de cette cité.

Le seul qui savait beaucoup de son lieu d'élection était Pierre Cardo. Ce n'était pas un test pour les coincer. Ils ne nous avaient pas épargnés dans la conférence non plus, en poursuivant cette idée fixe de la défaillance de l'autorité, c'est là que je voulais en venir, c'est qu'en fait on servait un petit peu de discutant, plus qu'autre chose, à cette commission « auto-référente ». Et cette commission a mis en place ce qui est devenu le spectre quotidien de la violence à l'école, l'autorité ! Ce qui nous amène en 2000 à cette radicalisation qui fait qu'aujourd'hui l'autorité est devenue un recours emblématique, mais en même temps un prétexte sécuritaire, très clairement.

À Nanterre, il y a plusieurs thèses qui ont déjà été soutenues sur cette question. Une autre va être soutenue bientôt, par Mohamed Darmame. Il a analysé les médias,

en particulier TF1, Antenne 2, ces dernières années. On voit bien, entre 1995 et 2005, comment les médias, en appui direct avec la politique et les politiques, construisent, à leur corps défendant parfois, mais le construisent cependant, ce lien formel et fort entre violence et autorité. Avec des hypothèses qui sont emboîtées les unes dans les autres comme des poupées russes. On arrive donc à ce qui aujourd'hui va paraître une évidence : le rabattement de la question de l'autorité sur des phénomènes de violence sociale, puis le rabattement des phénomènes de violence sur les questions de délinquance, et désormais de criminalité. Les chercheurs souvent embrayent sur cet amalgame idéologique.

Par exemple, je sais aussi, puisque j'étais à Rennes II, à l'Institut de criminologie clinique, le seul en France, en décembre, qu'il y a des projets de mise en place d'un groupe de recherche « non universitaire » sur les questions de criminologie. La boucle serait bouclée. La norme ou la délinquance ?

Je ne fais pas un procès d'intention. C'est facile à constater. Il y a donc une boucle qui se met en place : criminalisation, délinquance, violence -école y compris-, autorité. Pris à l'envers, le moulin à prières nous amène alors à « restaurer » l'autorité. Voilà comment s'est construite cette problématique de l'autorité. Le plus virulent -il nous a recontacté après, mais je n'ai pas continué de participer à ces travaux-, c'est Éric Raoult, qui a été très clair sur les questions de l'autorité. Il fallait absolument rétablir l'autorité, « naturelle » ! Évidemment j'avais aussi été repéré puisque paradoxalement j'ai été un des premiers à avoir défendu l'idée que la police, mais pas n'importe quelle police et pas n'importe comment, puisse intervenir. J'avais vu des situations tellement dramatiques sur les terrains, et tellement violentes, que je n'étais pas et ne suis toujours pas gêné d'ailleurs par l'intervention de la police, sous conditions aussi. J'ai ainsi travaillé dix ans aux Mureaux, responsable d'un groupe « violence », qui réunissait pratiquement tous les chefs d'établissements ainsi que la police aussi, et les îlotiers. Il y avait un îlotier, le responsable de l'îlotage, absolument fantastique. Je peux vous dire que les quartiers les plus sensibles des Mureaux ont été à peu près tenus pendant huit à dix ans grâce à cette conjonction, ce réseau, ces « figures », qui faisaient autorité, dont en particulier ce « chef » des îlotiers, un enfant de la ville. Le seul à tranquillement circuler dans les cités, descendre dans les caves, connaissant les familles, comme le député-maire ; et il pouvait à peu près nous dire qui était au troisième étage et qui au second. Et si des enfants de huit ans qu'on retrouvait le soir, à dix ou onze heures, sur la chaussée dehors, dans la nuit, étaient en danger ou pas.

C'est ça qui fait autorité : c'est le réseau, c'est le social

Si je vous en parle, c'est parce que cette hypothèse de l'autorité, dont on nous rabâche qu'elle serait aujourd'hui en totale déstructuration, dans notre recherche, cette « déstructuration » s'est avérée être un mythe ! Ce n'est pas pour autant qu'il y a éminemment, ici ou là, une autorité naturelle. Tout le monde connaît la dimension

charismatique de tel ou tel personnage. On est passé par là. Je suis passé par là. C'est vrai que le charisme ça se construit : séduction, influence, décision. Une dictature de la personnalité qui repose et dispense surtout du choix à faire soi-même.

L'autorité, je le dis très vite parce que vous le savez sans doute, vous allez sur Internet, vous trouverez énormément de choses là-dessus, y compris sur le site que je viens d'ouvrir, L'autorité a deux étymologies qu'il faut bien distinguer parce qu'elles nous indiquent la piste. Il y a l'autorité, le pouvoir de l'auteur, dans l'étymologie. C'est celui-là qui m'intéresse plus que l'autre, ce que la grande encyclopédie appelait déjà l'autorisation.

Et vous avez de l'autre côté, dans la racine : le pouvoir délégué. Le délégué du pouvoir, la délégation de pouvoir. Vous avez donc d'un côté ce que j'ai appelé, quand on a de l'autorité : un « droit d'auteur ». Quiconque peut en avoir, dans une cité, dans un quartier. J'ai habité en cité. Si vous regardez bien, si vous faites un peu d'analyse institutionnelle, on va vous dire untel, un commerçant, un concierge, un ancien, ils ont de l'autorité, ils « font » autorité, le fantôme des politiques. Vous allez avoir des personnes, et des personnalités. Par exemple, à Nanterre vous avez un club de boxe thaï. Il y a une personnalité nanterrienne, Kouider, il a été champion d'Europe, il est connu de tous. Lui, c'est une « entrée ». C'est un portier, comme disait Lewin. Ces gens-là font autorité. Ils assurent le transfert, on va dire, au sens clinique du terme. Je ne suis pas sur les positions de mon ami Jean Houssaye, qui lui dénie, me semble-t-il, à moins qu'il ait changé, l'autorité en elle-même. Pensant que, comme il dit, l'autorité ne passera pas. Pourtant, lui, fait autorité !

Autorité, autorisation ?

Quand nous nous sommes intéressés à cette question de recherche, nous sommes repartis dans l'histoire. Ardoino avait réfléchi à ça, à cette question de l'autorité, en remontant à la Révolution française. Et donc les encyclopédistes se posèrent la question. C'est d'Alembert qui aborde ce problème. Il se pose cette question, de l'autorité. Il dit à peu près ce que je viens de vous dire, par et dans l'étymologie. L'autorité c'est quelque chose qu'on croit installée, qu'on croit donnée, mais ça commence par quelqu'un qui est auteur de cet événement, de cette position, qui développe de l'autorité. On a traduit ça, et le terme est également employé par Ardoino par autorisation.

C'est tout simplement comme on le dit dans les groupes analytiques ou dans les groupes de pédagogie institutionnelle, qui sont pas mal inspirés par la psychanalyse lacanienne. C'est un moment où « je m'autorise ». Un jour, j'ai décidé que je pensais pouvoir m'autoriser à être responsable de classe ; et à être responsable de stage ; et ensuite directeur de la formation des maîtres à Nanterre. Quand je me suis présenté, j'ai été élu. Donc je m'étais sans doute autorisé au moment où il le fallait !

L'émergence de l'autorisation, c'est ça

L'autorisation, j'avais écrit aussi que c'est « l'assemblée constituante de l'autorité ». Voyons, il se passe des choses entre nous, en situation de quartier, en situation de classe. On a étudié pour la recherche des situations de classe bien sûr, mais pas seulement, des maisons de jeunes, un groupe de hip-hop, qu'on a suivi tout un temps. Il se passe des choses entre eux qui font qu'à un moment des mécanismes d'autorisation se mettent en place, et quelqu'un va devenir un leader. Il peut y avoir plusieurs leaders d'ailleurs. Ces leaders vont être des clés. Et bien employées, dans un consensus démocratique, ça fait fonctionner un groupe, parce qu'un groupe n'échappe pas au transfert, au contre-transfert, et il n'y a pas de groupe à plat où il n'y a jamais de leader, ce n'est pas possible, en classe comme ailleurs. C'est l'école latente du social.

J'avais fut un temps bien réfléchi sur la métaphore de l'autorité. J'avais relu *L'Iliade et l'Odyssée*. Parce que c'est assez étonnant du point de vue de ce que peut être l'autorité. Ulysse s'en va, plein d'autorité, c'est l'Iliade, et puis il revient, nu et démuné, c'est l'Odyssée. Quand il arrive à Ithaque, il y a les « prétendants » qui assiègent sa femme et sa maison, et il est obligé, voyez-ça, de prouver qu'il est « bien lui-même, Ulysse ». Son chien le reconnaît, son fils à peine, sa femme n'est pas sûre. Il faut donc qu'il se fasse reconnaître infailliblement comme tel, et il va utiliser le fameux « arc d'Ulysse », que nul ne peut « bander », pour tirer la flèche qui doit sans coup férir passer dans les douze anneaux qui sont plantés sur la table. D'abord, c'est le fils qui pense s'y mettre devant les prétendants pour montrer son autorité. Et puis lui, ce mendiant anonyme, il prend l'arc et d'un seul coup la flèche passe dans les douze anneaux. Panique générale.

C'est là qu'on voit bien la dérive de l'autorité devant l'épreuve et dans l'angoisse -d'ailleurs Houssaye a raison là-dessus, parce que ce n'est pas nécessaire- il se met en colère, une rage terrible. Et, emporté par son élan autobiographique, comme il a bien prouvé qu'il était lui, il tue les prétendants. C'est en plus. C'est pour l'histoire occidentale, narcissique. Parce qu'il aurait pu s'arrêter là. C'est en fait une menace pour les autres, les jeunes déformés sans tradition.

Je lisais un livre qui vient de paraître sur Maître Dogen, XIII^e siècle, un grand bouddhiste zen. Dogen, lui se serait arrêté là, en riant ! Nous, c'est plus compliqué en Occident, post-grec.

Dans notre recherche nous avons distingué trois dimensions de l'autorité : l'autorité par défaut, l'autorité déficitaire et l'autorité mutuelle.

L'autorité par défaut

On avait pris l'exemple d'une classe-relais. Vous avez des classes-relais, par exemple, où la volonté c'est de réparer et de corriger des trajectoires, rectifier des comportements, construits ailleurs et avant. Là, vous êtes dans l'autorité par défaut,

c'est-à-dire que l'adulte et les structures travaillent, opèrent pour « un mieux ». C'était un terme de Freinet d'ailleurs, redresser les comportements. Cette autorité a son rôle.

L'autorité déficitaire

Dans les maisons de jeunes, la volonté est de socialiser. On fait plutôt ce qu'« ils » ont envie de faire. On propose des activités. Ça s'organise mais c'est déficitaire parce qu'il n'y a pas une totale créativité, et il n'y a toujours pas ce fameux lien de « travail » qui nous paraît essentiel, entre les jeunes et les adultes.

L'autorité mutuelle

C'est donc dans la troisième autorité, l'autorité mutuelle, participante, qu'on a trouvé ce qui nous intéressait. Et vous voyez ça aussi dans les classes. Ça ne veut pas dire que tout le monde est à égalité. Dans la pédagogie institutionnelle, le maître est le maître et il y a la classe. C'est lui qui a le dernier mot, aucun problème là-dessus. Par contre, ça se discute : il y a un conseil, des structures, des délégations de postes. Justement, il y a des expérimentations de rôles, des apprentissages d'autorité. Il y a un système qui permet de grandir. D'ailleurs, un de mes amis, à Asnières, dans le temps, dans sa classe institutionnalisée, appelait ça le PSG : le « Pouvoir savoir grandir ». Il avait un tableau de couleurs et d'évaluations au mur, et le Pouvoir savoir grandir, c'était que chacun montrait qu'il pouvait et qu'il savait grandir. C'est-à-dire, qu'il pouvait tenir une réunion, respecter une certaine discipline, parler à son tour, demander pour parler. Maintenant, nombre d'adultes ne le savent plus non plus, et c'est peut-être par là qu'il faudrait (re)commencer.

L'autorité par défaut, déficitaire ou participante, bien repérée, a un coût. L'autorité mutuelle va être la construction dans laquelle chacun est à sa place, dans des rôles spécifiques du groupe, du moment, des projets. On construit quelque chose en mutualité, la classe institutionnalisée par exemple, ou l'établissement institutionnalisé.

Hier, j'ai passé un coup de fil dans une école à Bobigny, elle se mettait en grève. Je voulais joindre l'école Marie Curie, qui est disons « Freinet-pédagogie institutionnelle », « TF-PI ». La directrice me dit : « nous sommes en assemblée générale, ça y est, c'est parti, quarante-cinq écoles en grève ». Ils étaient en assemblée générale « constituante », justement, sur cette question de rejoindre la grève. Cette école publique se réclame de la pédagogie institutionnelle.

Une autre école, les Boursault dans laquelle nous venons de faire une recherche d'un an. Ce sont les instituteurs des Boursault, école publique, qui ont payé cette recherche, de leurs primes. J'ai mis un de nos meilleurs étudiants, Olivier Brito, qui a fait un travail fantastique, que j'ai suivi, on trouve ça sur le site, quelques 95 pages d'analyse, avec les textes les plus sophistiqués, traduits de l'américain. Parce que nous avons trouvé des courants américains « pro-pédagogie » qui n'ont jamais

été traduits. On ne traduit que ceux qui sont contre les pédagogues. On ne nous traduit que les excités de l'anti-pédagogie, les « instructionnistes » canadiens par exemple, qui rejoignent le courant « républicain » majeur en France. Des libéraux entrepreneurs qui vendent très cher leurs leçons fixistes.

Vous savez bien que la pédagogie ça ne sert à rien. Le don ou l'autorité suffit ! Enfin, c'est ceux qui ne sont pas dans les classes qui le disent.

Allez voir sur le site la recherche réalisée à l'école des Boursault. Il y a une synthèse de quinze pages. Les enfants des Boursault, 500 jeunes sortis de cette école, sur cinq ans, donc désormais au collège, sont en avance sur tout ! Ils ont les meilleures notes, le meilleur profil. Ils se débrouillent devant la violence. Ils savent parler avec les adultes, ils ont de l'initiative. Et croyez-moi, Olivier Brito a mis en place un appareillage tellement compliqué de tests que cette semaine, par exemple, je vais être avec l'équipe pour qu'on reprenne ça, parce que ce n'est pas toujours facile à comprendre. Mais la démonstration est faite, et elle va continuer d'être faite.

L'autorité, c'est quoi ? C'est avoir « le pouvoir de ses compétences ». L'autorisation, c'est « l'expérience réussie de ses compétences ». Quand vous avez fait quelque chose une, deux ou trois fois, elle se « forme ». Je ne prétends pas avoir de l'autorité en général, mais comme j'ai pratiqué les arts martiaux fut un temps, j'avais de l'autorité, mais pas là où on pourrait le croire, en fait ces arts martiaux m'ont beaucoup apporté sur l'évaluation des comportements dans la pédagogie institutionnelle. Donc là j'étais un maître, avec un petit m, comme disait Fernand Oury. Ça pouvait me servir, pas pour me battre avec les autres, mais pour trouver du calme dans ma violence, ou dans mes effondrements, par exemple, pour juger des comportements dans leur contexte.

Pour finir cette deuxième partie, prenons « l'équation » de Fernand Oury. Il disait par exemple : « *désir plus compétence égale activité* ». Vous prenez « désir plus compétence », vous enlevez activité et mettez « enseigner » à la place, vous obtenez « *désir plus compétence égale enseigner* ».

Fernand Oury, quand il démarre la pédagogie institutionnelle, en liaison étroite avec la psychothérapie institutionnelle, montre que dans la pédagogie institutionnelle, dans la fonction du maître qui est la vôtre aujourd'hui, il y a du transfert, une problématique dans laquelle la personne, qu'on le veuille ou non, va être mise en question. Et tant mieux, c'est comme ça qu'on apprend. Enseigner, oui mais sous conditions. Si on ne se donne pas les moyens de construire quelque chose qui tienne à la fois la classe et distribue un système de rôles, de parole, qui permettent d'apprendre, oui mais en groupe, c'est sûr qu'on va rencontrer des problèmes en direct -ça m'est arrivé, comme à tout le monde- si on croit que la compétence ou la discipline suffit.

J'ai commencé à enseigner, revenant d'Amérique centrale, j'avais en histoire-géographie, en géo en particulier, l'Amérique centrale au programme. Je connaissais

tout ça par cœur, j'avais lu des livres, j'avais des photos, des diapos, des films, je me suis dit que ça irait comme sur des roulettes. Dès le premier cours, ce n'est pas passé ! Il a fallu que je reprenne tout à zéro pour savoir ce qu'ils pouvaient entendre et surtout comment, pour qu'ils en arrivent avec moi, plus tard, à l'Amérique centrale. Il faut avoir envie d'y aller, en Amérique centrale, pour prendre son billet ! Moi j'en revenais mais eux ne savaient pas où c'était, ni pourquoi ils iraient. C'est l'évidence : le savoir est une passion construite.

Là, je vais m'appuyer sur trois thèses qui ont été faites à Nanterre. Elles ont toutes débouché sur une publication.

Prenons celle qui vient de sortir chez ESF, *L'autorité éducative dans la classe, 12 situations pour apprendre à l'exercer*, de Bruno Robbes. Il a fait une très bonne thèse sur l'autorité et l'enseignant. Ce qu'il appelle l'autorité éducative, ce n'est pas l'autorité naturelle, c'est quelque chose qui s'étaie sur les compétences justement.

Un autre instituteur, maintenant directeur de la PJJ (Protection judiciaire de la Jeunesse), Rémi Casanova, a fait une thèse sur *Ces enseignants qui réussissent*. Rémi Casanova a fait une thèse tout à fait étonnante sur les experts enseignants, qui démystifie l'autorité dont on nous rebat les oreilles. Il a repéré par oui-dire, par des collègues, par des inspecteurs, par des directeurs, cent enseignants du premier degré, cent professeurs des écoles, ou instituteurs à l'époque, dont on parlait. Ils n'avaient rien écrit souvent, mais on parlait d'eux parce qu'ils n'avaient pas de problèmes dans leur classe, ça se passait plutôt bien dans leur classe, et tout le monde le savait dans un rayon d'environ quarante kilomètres. C'était à peu près notre champ de travail autour d'Asnières. Il a trouvé parmi ces enseignants des « experts », caractérisés, qualifiés et on voit bien dans son analyse de l'expertise, ça se discute l'expertise, qu'il y a des dimensions très personnelles aussi là-dedans. Ça peut être une jeune femme, ça peut être un grand baraqué, un tout petit, rien à voir avec le physique, ce n'est pas du tout ce qu'on pense ou ce qu'on croit. Il a ainsi repéré une centaine de personnes, il en a sélectionné vingt et il dégage des traits, des profils et des caractéristiques. Donc, ce qu'on voit très bien, c'est que ça s'articule à la fois sur la classe, sur comment on pense la classe, sur comment on pense le groupe, et sur la façon dont on habite la structure de travail, sur les règles que l'on se donne. Vous allez retrouver à un moment les histoires de Sébastien Clerc, que je ne critique pas, avec son maintien de classe. Le maintien de classe ça fait partie de la construction de la classe. Mais ça en fait partie seulement. La classe ne se maintient pas si elle ne se tient, si elle ne se « tient » toute seule.

Si l'on prend l'expert enseignant, il y a cette dimension de psychologie sociale, ce que les élèves des Boursault, par exemple, savent un peu faire. S'il y a un conflit, ils pensent à des solutions, ils peuvent intervenir comme médiateurs, plus que d'autres élèves qui n'ont pas connu de méthodes actives. Ils ont le réflexe de la médiation, ce qui n'est pas le cas si on ne l'a pas apprise et expérimentée avant.

L'expert enseignant a l'autorité éducative !

Je citerai aussi Chantal Costa, professeur en lycée professionnel, elle a une classe institutionnalisée, comme les deux autres, assez étonnante, où je suis allé plusieurs fois. En particulier, j'ai assisté à une remise de ceintures. Des ceintures de comportements des « savoirs-comportements ». Dans la pédagogie institutionnelle, on ne joue pas avec ça. C'est comme si on était dans un dojo, le « lieu de la Voie ».

Le savoir, il ne faut pas nous la faire à nous, c'est de l'originaire. Pour ma part, je travaille nuit et jour, et depuis très longtemps. Le savoir nous constitue, il fait des expertises, à condition de s'y mettre. La classe ou les lieux de formation que je fréquente sont des dojos. Il y a du sacré quand on commence à comprendre. Je ne pourrais pas travailler si c'était autrement. Le désir aime les épreuves.

Ça veut dire que dans la classe de Chantal Costa il y a des « remises de ceintures », en particulier ces « ceintures de comportement ». Ça a duré trois heures. Ce sont les élèves qui viennent soumettre à un jury leur demande de qualification en comportement, pour avoir la ceinture qui leur marque et leur donne un niveau et un pouvoir social pour la classe. Dans le jury, il y avait le proviseur, une enseignante, Chantal Costa et moi. L'enseignante avait fait de vrais et beaux diplômes en papier de la couleur des ceintures et le jury signait, puis nous ajoutions le tampon des sciences de l'éducation (j'étais président du jury) ainsi que le tampon du lycée professionnel.

Une des jeunes filles qui venait d'avoir la ceinture verte nous dit : « *ce diplôme-là je vais pouvoir l'afficher dans ma chambre !* » Une autre nous dit : « *ici j'ai appris -ça paraît ridicule à ceux qui sont dans le savoir pur et dur, abstrait-, j'ai appris à m'habiller différemment. La classe est dans les métiers de l'immobilier. Avant, je mettais des pull-overs, maintenant je mets des vêtements un peu plus propres. Et je pense, nous dit-elle, que du point de vue des ceintures, je me tiens mieux qu'avant. Et puis je ne crie plus tout le temps. Avant, je criais tout le temps dans les couloirs, et puis je rentrais dans la classe, ou chez les gens, tout le temps en claquant les portes. Maintenant je ne supporte même plus qu'on claque les portes chez moi ! Donc je fais très attention.* »

Dans le comportement, c'est là l'un des points qui font qu'on peut commencer à circuler tout seul si on ne claque pas les portes. Et puis, si on circule tout seul on peut aller chercher un livre au fond de la classe, pour pouvoir travailler sur quelque chose, avec deux autres, et on ne va rien vous dire, même s'il y a feu rouge, parce que c'est la ceinture qui garantit qu'on ne va pas faire de bruit en se déplaçant. On peut aller à la bibliothèque, pendant la classe.

Qu'est-ce que les feux ? Il y a des feux parfois dans la classe : feu rouge, feu orange, feu vert. Tout est très organisé, sans tomber dans la manie ou la paranoïa.

Enseigner autrement ?

Ma troisième partie s'intéresse à « enseigner autrement », c'est-à-dire prendre la classe très au sérieux, mais sans obsession. Je pense à Félix Guattari avec lequel nous avons fait une grille de fonctionnement, d'emploi du temps, pour un stage, disons une classe. Une classe, comme un stage, était hyper remplie et dense. Tout était prévu : le conseil, les quoi de neuf, les délégués, les instances, les activités. Il y avait beaucoup de choses de prévues pour lever l'angoisse, bien sûr. Alors, Félix Guattari prend un crayon de papier et, s'emparant de la grille, fait un trou dans le papier. Il troue l'emploi du temps, la grille, et dit : « *il faut toujours qu'il y ait un trou dans la grille ; une grille sans trou ça ne veut rien dire.* » Le trou dans la grille, c'est ce qu'il appelait la vacuole. Il faut qu'il y ait un endroit où il n'y a rien, que du vacuaire, parce que sinon c'est la névrose obsessionnelle, l'insistance paranoïaque qui nous guette. Et on bascule vite dans le contrôle des consciences.

Donc il faut qu'il y ait des lieux « trous », un lieu par exemple où on peut ne rien faire. Le maître d'ailleurs y a droit aussi, c'est une des clés de la pédagogie institutionnelle. Des lieux où on ne fait rien. J'ai même organisé fut un temps, à l'Éducation surveillée, avec des enseignants, des classes pour pas faire la classe ! C'était à Lyon, il y a quinze ans. Ça marchait très fort. Il y avait toujours cinq ou six élèves qui ne voulaient pas aller en classe, alors on a fait une classe qui ne faisait pas classe, avec un instituteur qui n'avait pas à faire la classe. Présent dans la vacuité ! Ça a donné des résultats épiques. Ce furent les élèves qui ne tinrent pas. Ils revinrent dans les classes.

Pour l'autorité, on est dans le contexte d'une désagrégation sociétale, certainement. D'une « désymbolisation clinique » du politique. L'autorité politique s'est autodétruite. C'est ce qui fait qu'on discute autant d'autorité. L'autorité change de visage, de masque. C'est pour ça que, à tort ou à raison, nous disons que l'autorité, je vais le dire comme ça, c'est choquant, ça se gagne, ça se prouve. Nous avons eu de grandes discussions avec Jean-Pierre Lebrun, psychanalyste lacanien belge, il y a déjà quelques années. Il disait à l'époque, il est beaucoup plus nuancé maintenant : « *du moment qu'on est enseignant, on arrive, on «fait» autorité, la fonction et son contenu, sa contenance font autorité !* » C'est une erreur de contexte, prendre le symbolique pour du réel. D'ailleurs on en voit les résultats tous les jours.

Vous pouvez vous présenter n'importe où, vous dites je m'appelle Jacques Pain, je suis professeur d'université, je vais vous faire un cours de pédagogie institutionnelle. Les gens disent : « *c'est qui celui là ?* » si vous n'êtes pas « entré en matière », si vous ne les avez pas accrochés. Par exemple, dans une école de favela, à Joao Pessoa, il y avait un groupe qui chantait, qui jouait dans un orchestre. Invité, je suis passé par là et ils me reconnurent, il y eut alors une discussion : « ah ! Il paraît que vous êtes spécialiste de la violence ? Ah ! Nous, on connaît le *bullying*. Qu'est-ce que vous en pensez vous du *bullying* ? Alors on a commencé à parler de ça ensemble. Et après

ça allait mieux. Et puis c'était la fin de l'après-midi. Ça veut dire que le lendemain je pouvais revenir. Je rentrais tranquille, ils me gardaient une place. J'allais pouvoir faire quelque chose. Mais arrivant là, je n'étais pas encore identifié, authentifié, « oblitéré » être humain.

Il faut bien penser à ce contexte de désagrégation clinique du politique et du symbolique qui fait que dans notre recherche, comme en général, la conclusion c'est que l'autorité n'a pas disparu du tout, elle est autrement présente, en vraie grandeur, en « concret de pensée », aurait dit Marx.

Simplement ce que nous disaient les jeunes, mais partout, du 16^e arrondissement jusqu'au fond de l'Oise ou aux Mureaux, c'était à peu près ça : « *nous on veut bien qu'il y ait de l'autorité, encore faut-il que les gens la tiennent* ». C'est un autre aphorisme d'Oury, assez percutant. Appliquez-le, vous allez voir ! Ne rien dire que nous n'ayons fait. Vous voulez faire du travail de groupe, des contrôles de connaissances, du maintien de classe ? Vous l'avez fait vous ? Vous avez fait des « sociogrammes » ? Vous avez fait de la discipline ? Vous avez réussi à vous taire pendant quarante-cinq minutes ? Et ainsi de suite.

Ne rien dire que nous n'ayons fait. C'est pareil pour la formation des maîtres : il faut « vivre » les concepts et les institutions pour les enseigner ! Et puis, autre aphorisme : qui fait quoi, où, quand, comment ? Vous commencez le matin dans une classe, le premier jour à vous poser cette question. Vous allez organiser toute la semaine. Les groupes de pédagogie institutionnelle passent un certain temps à construire ces institutions, comme on les appelle, pour qu'après ça fonctionne, disons « en dépit des élèves et du maître ». Finalement, comme ce que Oury reprenant Freinet appelait -ça ne plaisait pas trop le terme à l'époque- une microsociété, une microsociété d'apprentissage. Maintenant on emploie un terme que j'aime bien, la démocratie d'apprentissage. La classe est une démocratie sociétale d'apprentissage. L'école elle-même aussi mais l'école n'est pas toujours à la mesure de la classe, et inversement.

L'autorité pour moi c'est le conseil, c'est-à-dire que c'est quelque chose de l'ordre du collectif, l'instance symbolique du collectif. L'une des enseignantes qui était dans le groupe « Les Marleines » avec Bruno Robbes, un groupe de pédagogie institutionnelle qui a duré neuf ans, avait dit quelque chose qui revient à ça : « c'est la transcendance ! » En fait, elle avait dit « le conseil, c'est Dieu » ! Pour répondre à ces renvois incessants, aux questions des élèves, au début, « tu le diras au conseil » mais : « qui c'est le conseil ? ». Alors les enfants répondaient : « ah bon, c'est Dieu ? » Elle a pu les mettre en contact avec Dieu, en ce moment, là, Dieu c'est le conseil. Son conseil se tenait dans un coin de la classe et elle tirait un rideau rouge pour le « cercler ». Quand elle ouvrait son rideau rouge, c'est que le conseil allait s'installer et commencer, palabrer.

La fonctionnalisation, la ritualisation, c'est respecter la phénoménologie de la vie des groupes. Je suis très souvent à l'École de La Neuville, qui marche depuis trente ans comme ça. En ce moment, ils finissent un film sur Fernand Oury, qui va sortir en octobre. À La Neuville, vous avez un sablier. Ils ont eu une cloche, qu'ils avaient ramenée de loin. Maintenant ils ont un grand sablier. Et par exemple, quand le président, qui est un enfant –ce sont des enfants qui ont les ceintures requises pour être président et il y a quarante adultes et enfants qui sont là-, une fois par semaine, retourne le sablier, on se tait, et on ne prend la parole que lorsque le sable a fini de s'écouler. Dogen faisait la même chose dans son monastère, à Kyoto. Mais qu'est-ce qu'on est bien quand on est tranquille comme ça. Zen !

En conclusion, je dirais que dans cette microsociété en chantier d'apprentissage qu'est la classe, c'est la classe qui fait ou non autorité. Et le maître est là, à sa place, dans cette fonction de collectif. Il est le régulateur, le « maître de la classe », le maître des clés.

Fernand Oury n'aimait pas trop le terme professeur des écoles, trop « secondaire » ! Il disait : « *instituteur c'est mieux* ».

Parce que « instituteur », « institution » (XI et XII^e siècles), celui -ou mieux, « ce »- qui met en place, qui établit, qui règle et qui décide. « Ce » qui parle.

Jacques PAIN
pain.jacques@orange.fr