

La question de la praxis éducative, à partir de la philosophie politique de C. Castoriadis

Sophie Wustefeld, Université de Liège

Ecole doctorale de Philosophie, séminaire des doctorants 29 avril 2016

Ma recherche tente de prolonger l'œuvre de Cornelius Castoriadis dans le champ de la philosophie de l'éducation. Elle s'articule en trois grands moments : dans la première partie de ma thèse, j'étudie d'une part ce qui ressort des déclarations de Castoriadis au sujet de l'éducation – qui ne sont pas nombreuses mais nécessitent des éclaircissements, d'autre part, je situe ces propos au regard d'une pratique pédagogique militante et marginale du début des années soixante : la pédagogie institutionnelle ou pédagogie autogestionnaire (dont les représentants sont Georges Lapassade, Raymond Fonvieille, René Lourau et Michel Lobrot, principalement). C'est cette première partie qui est l'objet de mon intervention du jour, mais pour la clarté, je vous précise les deux suivantes (en chantier) : à la suite des questions que soulèvent cette comparaison, je serai amenée à problématiser la thèse de la pédagogie autogestionnaire, selon laquelle le groupe peut remplir la fonction de Tiers qui entraîne l'investissement affectif de la visée de vérité et de l'engagement dans la collectivité (au croisement de la psychanalyse et de la politique), plutôt que l'enseignant·e seul·e. Enfin, je prévois de réinterroger aussi la notion d'imaginaire social depuis les débats qui mobilisaient le marxisme français au début des années soixante, c'est-à-dire ceux qui tentaient d'articuler les concepts d'« idéologie » et de « savoir », quant à leur forme, à leur substance, et à leur place dans la reproduction de la domination capitaliste. Le savoir étant présenté par la pédagogie autogestionnaire comme un *institué* (à travers le programme scolaire), cette partie aura pour but de relancer, pour la philosophie de l'éducation, le vieux problème du rejet symétrique du scientisme et du relativisme – et j'ai l'intention de mettre en évidence la proximité de cette problématique avec celle soulevée par les épistémologies dites féministes ou du point de vue des sciences situées, mais pour le moment ce n'est vraiment qu'une intention.

De ce plan d'ensemble, je n'ai jusqu'ici approfondi que les questions relatives à la première partie de la thèse, ce que je vous résumer ici. Précaution préliminaire, je voudrais préciser qu'il y a deux contextes principaux d'émergence de la question de l'éducation dans l'œuvre de Castoriadis. Sur un plan anthropologique, l'éducation apparaît sous l'appellation plus générale de « socialisation » en tant que condition de possibilité de toute expérience humaineⁱ. C'est ainsi qu'elle apparaît dans le chapitre VI de *l'Institution imaginaire de la société*, « L'individu et la chose », quoiqu'elle y soit abordée depuis la position de l'individu·e plutôt que de la société – c'est-à-dire comme « sublimation » plutôt que comme socialisationⁱⁱ. Condition d'effectivité d'une vie humaine, le concept de sublimation, pas plus que celui de socialisation (si l'on pense ce dernier comme l'ensemble des processus par lesquels une société intègre ses nouveaux membres) ne porte en lui-même de valeur éthique ou politique pour Castoriadis. C'est-à-dire que la socialisation n'est pas la source d'une irrémédiable aliénation, mais condition de possibilité de toute vie humaine, autonome comme hétéronome.

Le deuxième contexte où cette problématique est abordée, c'est lorsque Castoriadis thématise les conditions de possibilité ou d'effectivité d'une société autonome. Ce volet, propre à la philosophie politique, articule lui, au contraire du premier, réflexions éthiques et politiques au sein de la conception de l'éducation. Notons que ces deux plans de problématisation, anthropologique et politique, ne doivent pas être confondus. Leur articulation répond à la rigueur qu'a maintenue Castoriadis à rendre compte des rapports et des interférences mutuelles de l'ontologie et de la philosophie politique. Toutefois, cette articulation me confronte à une difficulté : penser l'éducation à partir de Castoriadis pourrait se comprendre comme la nécessité de penser et de rendre explicite l'ensemble des paramètres qui interviennent dans la socialisation des individu·e·s en vue de l'autonomie. Un tel projet titanesque est hors de ma portée. Mon propos se limitera à interroger la pédagogie, dans sa double dimension d'instruction et d'éducation (des comportements) – car le projet d'autonomie nécessite à la fois l'acquisition de savoir et d'un rapport particulier au savoir, et la formation d'un rapport autre entre l'individu·e et le collectif.

Les plus longues pages publiées au sujet de l'éducation apparaissent dans « Psychanalyse et politique » (CL 3) Castoriadis place donc l'éducation au sein de la triade freudienne des métiers impossibles : psychanalyse, politique et pédagogieⁱⁱⁱ. L'impossibilité de ces métiers réside dans l'incertitude quant aux succès de l'action qui les constitue, ou plutôt la certitude de la limite de son succès, « l'objet » de l'action échappant toujours à l'agent. Plus précisément, comme l'objet est un·e autre individu·e son engagement dans le processus médical, politique ou pédagogique modifie toujours déjà le cours de l'action et transforme son résultat.

Ces trois activités correspondent aux illustrations paradigmatiques de ce que Castoriadis nomme la « praxis », et qui est :

[C]e faire dans lequel l'autre/les autres sont visés comme êtres autonomes et considérés comme l'agent essentiel du développement de leur propre autonomie^{iv}

Cette inscription souligne une circularité entre fins et moyens à la fois au niveau de l'activité – qui est visée, investie à la fois pour ce qu'elle est et pour ce qu'elle permet – et dans la manière dont les individu·e·s interagissent dans ce contexte – étant elleux-mêmes fins et moyens de la praxis collective. Mais aussi comme Arnaud Tomès^v l'a pertinemment montré, pour Castoriadis, l'autonomie n'est pas une compétence que l'on peut acquérir une fois pour toutes, il faut sans cesse s'attacher à la maintenir.

Une telle définition dénote une influence de la catégorie aristotélicienne de praxis – en particulier du fait qu'elle correspond à l'activité politique de gouverner et d'être gouverné·e, de la remise en question du rapport entre moyen et fin, et du rapport au savoir (ou à l'absence de savoir) qu'elle entraîne. Mais cette influence est limitée dans la mesure où Castoriadis refuse que cette activité soit « sa propre fin », et uniquement cette fin interne. L'autonomie est voulue pour elle-même et pour les activités qu'elle permet. L'influence du marxisme est complémentaire à ces formulations néo-aristotéliciennes. la

visée révolutionnaire et émancipatrice du marxisme telle qu'elle s'exprime en particulier comme thème majeur des écrits du jeune Marx, et comme thème mineur dans le *Capital*. Montrer les nuances de la parenté entre cette problématique castoriadienne et ses formulations marxistes requerrait une analyse qui excède mon propos du jour. Je voudrais simplement mentionner que dans leur ouvrage *Commun* récent, Dardot et Laval manquent les ressources que la pensée de Castoriadis auraient pu leur fournir pour penser le problème de la création de « nouvelles règles susceptibles de devenir à la longue des coutumes... c'est-à-dire des manières de faire et d'agir ». Il me semble qu'ils se méprennent à la fois son concept de « praxis », qu'ils confondent avec la praxis au sens sartrien, puis auquel ils reprochent d'avoir un contenu éthico-politique (ils ne voient pas la distinction que Castoriadis adapte d'Arendt entre faire (catégorie générale) et praxis (catégorie particulière selon la déf. que j'ai mentionné plus haut). Ils se méprennent aussi le concept de « pouvoir instituant » ou infrapouvoir, qu'ils prennent cette fois pour un concept politique alors que c'est un concept à portée plutôt ontologique (la puissance de transformation de l'imaginaire social, la langue etc. à laquelle chacun·e participe, sans en être forcément conscient·e des transformations qu'elle y apporte, du simple fait de la vie en société et de la puissance créatrice de l'imaginaire radical et de l'imagination radicale – expliquer cela en détail m'éloignerait trop du propos du jour).

Du point de vue de ma recherche, c'est une coïncidence intéressante que Dardot et Laval cherchent à trouver une solution aux problèmes de leur interprétation de Castoriadis à travers les apports de la psychiatrie institutionnelle pour leur problématique. Ils apprécient que la psychiatrie institutionnelle se demande, après Sartre, comment

une certaine structure peut permettre au groupe d'énoncer une « parole » capable de déranger l'ordre du code et par là même d'aider le groupe à se désaliéner du code (p. 448)

et il leur semble tout aussi précieux que, selon cette approche,

le rapport du groupe à son inconscient [...] est ce par quoi le groupe [...] peut espérer échapper à sa propre clôture (ibidem)

À cette lecture, je me suis dit qu'il aurait pu être plus intéressant et plus fructueux pour leur recherche que Dardot et Laval prennent en compte et au sérieux la définition que Castoriadis donne de l'autonomie individuelle et collective, y compris dans ses rapports avec l'inconscient, définition qu'ils ne citent jamais malgré qu'elle soit au centre de la compréhension castoriadienne de la praxis. En effet, dans « Pouvoir, politique et autonomie », l'autonomie est définie comme :

l'agir réflexif d'une raison qui se crée dans un mouvement sans fin, comme à la fois individuelle et sociale (p. 161)

ce qui se précise, au niveau individuel dans le fait qu'

un autre rapport est établi entre l'instance réflexive et les autres instances psychiques, comme aussi entre son présent et l'histoire moyennant laquelle il s'est

fait tel qu'il est, lui permettant d'échapper à l'asservissement de la répétition, de se retourner sur lui-même... guidé par la visée du vrai et l'élucidation de son désir (ibid.)

Même si je m'accorde avec eux sur le fait que la problématique ou l'échelle groupale est quasi absente de la philosophie du Castor, ce qui est un objet de ma recherche, il me semble difficile de nier la proximité entre la définition de la praxis telle que Castoriadis la réfère à cette compréhension de l'autonomie et ce qu'ils retiennent de la problématique institutionnelle proposée par Felix Guattari et Jean Oury, pour penser leur « praxis émancipatrice ». En effet, la thématique de la tendance de la psyché à la clôture comme élément d'hétéronomie tant pour l'individu-e que pour la société est récurrente dans la pensée castoriadienne^{vi}, qui voit dans la confrontation à la finitude de l'homme et dans l'instauration d'un nouveau rapport à l'inconscient le seul viatique contre cette tendance – rapport qui est lui aussi à entretenir en permanence, plutôt qu'il ne peut être acquis une fois pour toutes. Un des défauts de leur lecture est sans doute d'avoir surinterprété les catégories castoriadiennes à partir d'homonymie avec des concepts sartriens.

En inscrivant l'éducation dans la praxis, Castoriadis l'affirme comme ressortissant (de droit plus que de fait) d'un type d'activité qui favorise la réflexivité collective et individuelle en vue du maintien (ou de l'amélioration) d'une organisation sociale qui favorise la participation de tou-te-s au pouvoir explicite et la libération ou plus exactement la prise en compte de l'imaginaire et de l'imagination radical-e, ce qui favorise la création. La prise en compte simultanée des héritages aristotélicien et marxien les radicalise tous deux, en créant une nouvelle signification, volontairement circonscrite, du concept de praxis.

La praxis, chez Castoriadis, est indissociablement individuelle et collective, rapport renouvelé du théorique à la pratique, attention toujours portée sur l'autotransformation, ses risques et ses possibles émancipateurs. Quelles conséquences Castoriadis tire-t-il de cette inscription pour une éducation possible lorsqu'il en parle explicitement ? Que peut-on en dire à partir et au-delà de ses propres textes ?

Dans « Psychanalyse et politique », Castoriadis développe sur trois pages un discours prescriptif quant à la pédagogie en vue de l'autonomie (p. 179-182). Trois prescriptions apparaissent dans cet extrait : (1) « développer l'activité propre du sujet en utilisant, pour ainsi dire, cette activité propre » (p. 180) ; (2) inculquer des matières d'enseignement en tant qu'elles permettent l'acquisition de la réflexion et soutiennent la création ; (3) être capable de rendre compte, auprès des élèves, des motifs qui justifient l'éducation à laquelle ils et elles sont confronté-e-s.

L'insistance sur la nécessité d'enseigner des matières précises ainsi que la restriction de la justification de l'enseignement auprès des élèves à l'après-coup et à la demande de l'élève peuvent paraître conservatrices, voire contradictoires avec la première prescription. Qu'en est-il ? Si l'on tient compte de l'extension temporelle du concept de paideia – de la naissance à la mort – que Castoriadis affirme lorsqu'il introduit la spécificité de l'éducation, ces déclarations peuvent plutôt sembler être des truismes. Comment, face à un nouveau-né, ne pas parler, ne pas lui imposer/proposer des activités, ce qui seul peut réellement mettre

son désir en marche ? Plus tard et tout au long de l'existence, le processus est semblable. Pour Castoriadis, ce qui justifie cette imposition initiale (chaque fois originaire), c'est la cohérence, indispensable à la psyché individuelle, de l'imaginaire social qui, dans le cadre d'une société autonome, nécessite la création de subjectivités délibérantes réfléchissantes. Subjectivités dont la réflexion et la délibération prennent en compte et portent sur la société (autant que possible dans son ensemble). De ce point de vue, une société autonome doit offrir-imposer au sujet la connaissance de ce qu'elle est pour qu'il et elle puisse rendre compte et raison de leur activité politique.

Je souligne en ce sens le rapport entre politique, connaissance et histoire que Castoriadis mobilise dans « Les intellectuels et l'histoire » (CL3, p. 128-129) :

... puisque nous sommes en aval de ce passé et que donc il a pu entrer dans les présuppositions de ce que nous pensons et de ce que nous sommes, ce passé acquiert une sorte d'importance transcendante [je souligne, S.W.], car sa connaissance et sa critique font partie de notre autoréflexion. Et cela aussi non seulement parce qu'il rend manifeste la relativité du présent par la connaissance d'autres époques, mais parce qu'il laisse entrevoir la relativité de l'histoire effective par la réflexion sur d'autres histoires qui ont été effectivement possibles sans avoir été réalisées.

Accorder une sorte d'importance transcendante à cette connaissance et à cette réflexion sur l'histoire permet de penser son enseignement, sa transmission, non pas comme un mode d'aliénation de l'individu-e à la société, mais comme condition d'effectivité de son autonomie, de sa liberté^{vii} - c'est-à-dire, pour l'individu-e, d'un rapport critique à ce qu'il ou elle est, à ce qu'est sa société, et à ce qu'elle peut être. Cette imposition de matière est présentée à la fois comme déploiement de la capacité individuelle à penser (c'est-à-dire de mettre en question ce que l'on sait ou que l'on croit savoir) et comme condition de possibilité, indispensable, quoiqu'insuffisante, à un certain rapport politique au monde, à la cité.

C'est en ce sens que l'on peut comprendre les trois mises en garde ou la prise de distance immédiate que Castoriadis formule vis-à-vis d'interprétations possibles de son propos, quant à la problématique du désir, à une antinomie entre éducation et émancipation que certains pourraient qualifier d' « hétéronomie de l'autonomie », et enfin à la distinction qui persiste entre l'éducation et la politique.

La première interprétation qu'il refuse vise explicitement Reich et Marcuse (implicitement sans doute Deleuze et Guattari) qui, selon Castoriadis, promouvraient la simple expression des pulsions et désirs pour « aboutir au bonheur universel » (p. 180). Je ne discute pas ici cette interprétation, qui m'intéresse moins que la thèse qu'elle permet à Castoriadis d'affirmer : la nécessité, à nouveau l'on pourrait dire « transcendante », pour toute vie sociale, toute vie humaine, de « renoncer à la toute-puissance » dans son rapport au langage et aux autres dont les désirs peuvent être conflictuels avec les siens. Toutefois, cette renonciation à la toute-puissance n'est pas renonciation à tout pouvoir, mais ce qui fonde tout pouvoir, toute capacité d'agir.

De là découle la seconde interprétation rejetée : l'intériorisation par la psyché des institutions social-historiques, pour autant que celles-ci favorisent « l'inhibition minimale de son imagination radicale et le développement maximal de sa réflexivité » (p. 181) ne peut être considérée comme antinomique au projet d'autonomie dans la mesure où pour Castoriadis la liberté, l'autonomie, ne peut être individuelle que si elle est également collective. L'imagination radicale est ce foyer, ce flux de représentations, affects et intentions qui peut être comparé à l'inconscient. Que Castoriadis requière son inhibition *minimale* souligne que les contraintes nécessaires auxquelles je viens de faire référence n'ont pas pour visée la maîtrise absolue, rationaliste, des individu·e·s et de leur désir par la société environnante. Au contraire, cette argumentation autour de l'éducation est dans la droite ligne de la définition de l'autonomie individuelle que je citais plus haut. L'élucidation du désir de l'individu·e est au centre du projet d'autonomie. Cette affirmation pose la conception castoriadienne de l'autonomie au croisement des perspectives de Guattari et de Kant, quoiqu'ils puissent paraître se contredire : il s'agit de rendre possible, au niveau individuel, une certaine détermination de la volonté par la raison, pour autant que l'on ne comprenne pas la raison ou la réflexion comme ce qui limite et inhibe les « passions », mais bien ce qui leur donne place et sens au sein du projet individuel et collectif dans lequel l'individu·e s'engage – quitte à ce qu'il ou elle renonce à la satisfaction réelle de certains désirs^{viii}. La réflexivité maximale vise donc, il n'est pas inutile de le rappeler, à la fois le rapport de la psyché à ses propres instances non réflexives et celui de l'individu·e aux institutions sociales auxquelles il prend part. De cette façon, Castoriadis met sur un pied d'égalité, si je puis dire, l'impératif de l'adaptation de l'individu·e à la société et celui de la société à l'individu·e, aux individu·e·s – positions qui, pour le sens commun, semblent s'exclure mutuellement.

La dernière mise en garde concerne le rapport de l'éducation à la politique. Elle est reconnaissance de la difficulté à mettre en place cette forme d'éducation aujourd'hui, alors même que les institutions dans lesquelles nous vivons ne sont pas favorables à l'autonomie au sens plein. Là git l'antinomie la plus complexe à résoudre : « aider les êtres humains à accéder à l'autonomie, en même temps – ou bien que – ils absorbent et intériorisent les institutions existantes » (p. 182). L'antinomie se situe entre deux projets politiques – celui du maintien des institutions existantes ou celui de leur transformation en vue de l'autonomie – plutôt qu'au niveau ontologique, entre le fonctionnement de la psyché humaine et le projet politique de l'autonomie. Politique, cette antinomie a affaire avec la transformation conjointe des institutions et des individu·e·s afin de donner à l'autonomie sa pleine dimension collective.

L'éducation conditionne et rend possible l'insertion de la psyché individuelle dans la société autonome. Elle est le mouvement de socialisation de la monade psychique par les institutions sociales autonomes, d'intériorisation de l'imaginaire social auto-instituant par la monade psychique. Monade psychique et imaginaire social sont les deux concepts qui polarisent la réflexion de Castoriadis, la posant à la fois au niveau « micro » et au niveau « macro », pour utiliser un vocabulaire d'inspiration sociologique. L'éducation invite à penser

les échelons intermédiaires, qui concrétisent le passage ou la dialectique de l'un à l'autre. Or, il est frappant que l'œuvre publiée de Castoriadis ne mentionne que peu, et le plus souvent de manière superficielle, les institutions intermédiaires concrètes, leurs effets possibles ou souhaitables, et leur fonctionnement. [C'est pour combler en partie cette brèche que la pratique psychosociologique de Florence Giust-Desprairies l'a amenée à formuler le concept « d'imaginaire collectif » qui rend compte des formations psychiques (affectives, représentatives et intentionnelles) propres aux institutions intermédiaires où elle intervient (telles une école ou une asbl), et qui articule d'une façon irréductible imagination individuelle des membres du groupe et imaginaire institué de la société plus large où ils s'inscrivent^{ix}.]

Penser l'éducation pour le projet d'autonomie m'a conduite à envisager cette échelle intermédiaire. Plusieurs éléments permettent de comparer le projet d'autonomie avec la pédagogie institutionnelle, du moins celle que Lapassade a lancée, hybridant psychanalyse, marxisme de l'après-guerre et dynamique de groupe américaine, au début des années 1960. Les archives Castoriadis témoignent de contacts avec ces auteurs et d'un intérêt critique pour la psychosociologie, et surtout ces auteurs se sont directement inspirés des analyses castoriadiennes du problème de la bureaucratie. Ici, je dois limiter ma présentation aux proximités théoriques, conceptuelles entre la pensée de Castoriadis et ce courant pédagogique. De ce point de vue, cette pédagogie déconstruit la double posture de maîtrise des enseignant·e·s : vis-à-vis du savoir et de l'organisation du temps. Mais cette déconstruction ne s'opère pas, à l'instar de celle que propose Rancière dans le *Maitre ignorant*, au profit d'une isolation pure et simple de l'apprenant hors de la société, c'est-à-dire sous la forme d'une « simple » émancipation intellectuelle. Si le pédagogue institutionnel pose son tablier, c'est pour le confier au *groupe* entier des élèves, auquel il confie la tâche *collective* de veiller à l'apprentissage de *chacun*. Cette démarche est appelée mise en *autogestion* de la classe : à ce premier niveau, on voit une parenté avec le concept d'autonomie élaboré par Castoriadis, qui affirme sans cesse la nécessité du caractère conjointement individuel *et* collectif de son projet.

L'inspiration initiale de Lapassade fut largement influencée, par la dynamique de groupe, et en particulier les formations de type « T-Group » (training-group) issues de Béthel aux États-Unis, dont l'objet était que le moniteur amenait son groupe de stagiaires, à travers une posture de refus d'autorité, à prendre conscience des dynamiques spontanées qui apparaissent dans les groupes et peuvent instaurer différents types de leadership plus ou moins autoritaires, avant de rendre possible l'autogestion égalitaire. Transposée dans la classe, cette technique invite l'enseignant·e à ne pas se contenter de l'état d'anarchie initiale dans lequel son intervention plonge le groupe classe, mais, à travers l'explicitation de ce qui se passe, d'amener les élèves à prendre conscience des et à briser les jeux d'influence et de domination qui apparaissent entre eux, pour faire place, petit à petit, à une gestion réellement collective et aussi égalitaire que possible de leurs tâches. Ceci fait écho, de manière assez directe, à la double dimension *réflexive* et *délibérative* exigée des sujets dans une société autonome, de la capacité à la fois à préserver une position critique vis-à-vis de

l'institué, et à prendre des décisions effectives quant aux actions et à l'organisation de la société ou du groupe.

Cette double attitude est renforcée, dans la pratique proposée par Lapassade, par la distinction claire opérée dès la mise en autogestion de la classe entre « institutions internes » au groupe classe, et « institutions externes », ces dernières désignant toutes les obligations et contraintes que l'école et le ministère de l'Éducation imposent à la classe, et sur lesquelles l'enseignant·e ellui-même n'a pas de voix décisionnelle. Les élèves interrogent, ou en tous cas ont la possibilité d'interroger, le pourquoi et le comment des différents échelons et structures de la société « externe », car, par un jeu de miroir, ceux-ci apparaissent également comme *institués*, plutôt que naturels, objet de *décision* (politique) plutôt qu'émanations de la vérité ou d'un savoir seulement technique.

Comment cela peut-il avoir lieu ? Cette pratique autogestionnaire fut mise en place dans l'éducation nationale française, qui offrait un cadre institutionnel clair et structurant. Lapassade ainsi que les autres auteurs indiquent qu'il est indispensable que ce cadre et ses exigences (compétences et savoir à acquérir, modes d'évaluation, etc.) soient précisées et explicitées pour le groupe au moment de la mise en autogestion, de même que le propre de la méthode autogestionnaire et des motifs pour lesquels elle a été choisie, tout comme les formes et les limites qu'auront ses propres interventions (Hier et aujourd'hui, p. 9) : il ou elle participera selon la *demande* du groupe. Lors de la première phase, « traumatique », avant qu'une ébauche d'organisation puisse exprimer une demande structurée, l'enseignant doit « exprimer ce qui se passe, faciliter la communication » (p. 10). Il ne s'agit pas, dans la pédagogie autogestionnaire, d'imposer une interprétation du désir supposé du groupe ou de certain·e·s de ses membres, mais de formuler discursivement ce qui est observé, ce qui se passe, afin d'en permettre la reprise discursive, la saisie par les élèves (modèle non-directif rogérien).

Par la suite, lorsque le groupe se sera saisi comme tel et aura pris en main sa propre structuration, la position de normes, son organisation, et s'attachera à l'apprentissage même de la matière scolaire – d'une manière non scolaire, on l'a compris – l'enseignant·e adoptera une triple fonction dont l'effectuation dépendra comme indiqué de la demande du groupe : analyste, « technicien de l'organisation », « enseignant possédant un « savoir » » (p. 12). Autrement dit, selon les demandes que le groupe exprime, il ou elle pourra rendre explicites un fonctionnement problématique du groupe ou les tensions que recouvrent une demande à son envers, offrir des conseils quant à une meilleure organisation du groupe, ou simplement servir de ressource pour l'enseignement de certains points. Ces trois fonctions s'articulent de manière dynamique, varient d'un groupe à l'autre, et la prévalence de l'une ou l'autre de ces fonctions ne peut pas être décidée a priori par l'enseignant·e, pas plus qu'elle ne peut être fixée une fois pour toutes par le groupe^x. Elle correspond aux deux défis de la pédagogie autogestionnaire, selon l'expression de Lourau, « apprendre le programme et apprendre à vivre en groupe » (*L'autogestion pédagogique*, Lourau, p. 100). La tension qui résulte de ce double apprentissage, juge Lourau, est « projetée sur la personne du

professeur » (par le groupe et l'enseignant-e tout autant), *ibid.* Elle aboutit à une préoccupation commune de tou-te-s les enseignant-e-s autogestionnaires dont j'ai pu lire les témoignages, celle de diminuer le plus possible l'attitude d'évaluation, de jugement, de répression, typique de la pédagogie dite traditionnelle, de manière à ce que la dimension affective de cette pratique collective (affects de l'enseignant-e et des élèves) n'inhibe pas les apprentissages. Cette préoccupation tente de prendre en compte les multiples modes d'expression, y compris involontaires, de cette attitude. Mais cette attitude répressive n'est pas considérée par les auteurs de pédagogie autogestionnaire comme une fonction à confier au groupe – contrairement à l'organisation de la classe et la prise de décision sur ses tâches, cette fonction répressive^{xi} est un élément à déconstruire, dans les attitudes de l'enseignant-e comme dans l'interaction des élèves, de manière à « avoir d'autres rapports humains que ceux fondés sur l'angoisse et la violence » (Lobrot, p. 231).

Il me semble qu'ainsi décrite, la pédagogie autogestionnaire peut satisfaire aux différentes dimensions de l'autonomie castoriadienne. Comme praxis, elle vise l'autonomie des élèves qui exige de leur part une position de norme, donc d'autolimitation de leur part et de la part de l'enseignant-e.

Fonvieille le formule : « *L'attitude « non directive » se définit en général comme le fait de « mettre une personne ou un groupe en mesure d'élucider et si possible de résoudre eux-mêmes, ensemble, les problèmes qu'ils rencontrent, tant au niveau des tâches qu'au niveau des sentiments mutuellement ressentis »^{xii}.*

Comme praxis collective, elle articule l'individu-e au collectif et considère l'un-e comme condition de possibilité de l'autre, plus qu'elle ne les oppose^{xiii}.

Ou pour le dire avec Lobrot : « *le profit essentiel de l'autogestion réside dans le fait que chacun des participants part de lui-même et prend appui sur l'autre. Partant de lui-même, il est sans cesse concerné, et s'appuyant sur l'autre, il est sans cesse aidé. La dialectique entre moi et l'autre se trouve réalisée au maximum »* (p. 221)

Comme praxis, elle rompt l'opposition entre fins et moyens, qui devient dialectique sinon indécidable : l'apprentissage d'une matière est à la fois fin – posée par l'institution scolaire externe et réappropriée par l'élève, et moyen de l'apprentissage des dynamiques de groupe. L'organisation collective des tâches est à la fois un objectif amené par une conception politique de l'éducation (adoptée par l'enseignant-e autogestionnaire, et correspondant au projet d'autonomie) et moteur affectif de l'apprentissage, moyen par lequel l'acquisition des connaissances se fait durable, car elle rompt l'ennui. Autrement dit, dans le modèle autogestionnaire, c'est parce que les enfants s'organisent qu'ils et elles s'intéressent à la matière et se l'approprient effectivement, et c'est parce qu'ils et elles sont rassemblé-e-s autour de cette tâche qu'ils et elles peuvent apprendre à s'organiser, de manière à s'armer pour l'autonomie.

La problématique du savoir et de sa transmission est problématisée de deux manières différentes dans le courant de la pédagogie institutionnelle. Savoir « institué », c'est le programme imposé dans l'éducation nationale, les contenus de cours sur lesquels les

élèves et l'enseignant·e n'ont qu'une prise relative, et qui donne sa fonction officielle à l'école. Savoir de l'instituant, savoir latent à la fois pour l'enseignant·e et les élèves : celui du désir et des désirs de savoir dans le groupe, savoir de l'organisation implicite du groupe, que l'enseignant·e traditionnel·le ne prend pas en compte, et qu'il s'agit de contribuer à expliciter par l'autogestion afin de « contrôler cette puissance toujours disponible du lien social » (Lourau, *AI*, p.261). C'est un rapprochement avec la pratique psychanalytique qui se profile, ou pour le dire avec Piera Aulagnier que cite Lourau « Tout désir de savoir se révèle, dès l'origine être la quête d'un savoir sur le désir et, plus précisément, sur le désir de l'Autre » (cité p. 250). Cette double problématisation crée une polysémie du terme « savoir » qu'il n'est pas toujours simple de démêler.

En réinscrivant l'apprentissage dans le rapport personnel qu'entretiennent effectivement les élèves aux contraintes ou aux suggestions des institutions externes, au lieu de les contraindre à être artificiellement motivé·e·s par ce qui leur est imposé, elle situe la signification de l'éducation dans son cadre institutionnel plus large, ce qui permet, potentiellement, de sortir d'un rapport idéologique au savoir que peut induire la pédagogie traditionnelle, si l'on comprend l'idéologie (pour le moment) à l'instar de Lourau comme ce qui

se signale dans l'opération qui consiste à séparer une idée des autres idées qui l'accompagnent et l'expliquent [...] des conditions matérielles, sociales, de son apparition (L'illusion pédagogique, p. 131)

À l'image de jeunes adolescents, élèves de Raymond Fonvieille, qui pour apprendre le fonctionnement des moteurs de voiture, décidèrent de reléguer les manuels explicatifs et de leur préférer l'acquisition d'une véritable voiture – décision qui les mena à s'inquiéter du budget que représente une voiture de seconde main, des conditions matérielles pour l'amener dans leur (grand) local de classe, et de la façon d'établir et de gérer une caisse de classe^{xiv}. Ce n'est donc pas seulement leur propre rapport au savoir qui se trouve interrogé (ce qui n'est pas le cas dans les pédagogies directives), mais aussi le rapport de la société, tout au moins de l'école au savoir, et à ce savoir qu'ils doivent acquérir. (Lobrot souligne aussi cela, en s'opposant à la conception althussérienne du rapport au savoir, qu'il considère justement « réifiant », au même titre que la pédagogie traditionnelle, c'est-à-dire qui transforme la « valeur d'usage » du savoir (comme processus) en « valeur d'échange » - pas possible non plus de préciser davantage ici).

L'autogestion pédagogique ouvre la porte non seulement à la question « qu'est-ce que je veux apprendre ? », mais aussi « pourquoi apprendre cela ? », « pourquoi nous impose-t-on d'apprendre ceci plutôt que cela ? » et, dans le cas de sa mise en place dans l'éducation nationale française des années 1960, « pourquoi nous apprend-on les choses ainsi et pas autrement ». Cette ouverture correspond à la démarche réflexive et d'interrogation des institutions que Castoriadis juge indispensable à la société autonome, autant qu'à ses réflexions sur le fait que les matières scolaires sont des moyens d'acquérir la volonté de savoir (comme processus).

Juliette – Question :

- aspect conservateur des 2 injonctions ? mais pas plutôt déplacement dans la posture de l'enseignant ? en quoi conservateur ?
- Différence entre les deux (Casto/Lapassade), pédagogie autogestionnaire laisserait peu de place à « l'enseignement » comme transmission de l'enseignant à l'enseigné ? place à accorder aux apprentissages « auto-apprenable » et si cette « faille » était à résoudre

ⁱ Je ne considère pas la problématique des enfants sauvages comme contradictoire à ce point de vue, dans la mesure où tous les cas connus ont été pris en charge par des animaux qui leur ont fourni une socialisation quoique « non-humaine ».

ⁱⁱ «La “sublimation” n'est rien d'autre que l'aspect psychogénétique ou idiogénétique de la socialisation, ou la socialisation de la psyché considérée comme processus psychique” (*IIS*, p. 454)

ⁱⁱⁱ Par Freud, e. a., « Analyse terminée et analyse interminable », *Revue française de psychanalyse*, tome XI, n° 1, 1939, p. 33. Castoriadis y insiste dans « Pouvoir, politique, autonomie », *Le monde morcelé. Carrefours du Labyrinthe 3*, Paris, 2000, 1999, 113-139.

^{iv} L'institution imaginaire de la société, Paris, Seuil, 1975, p. 112.

^v « Pédagogie et autonomie : la pensée de Castoriadis à l'épreuve des pédagogies nouvelles » in S. Klimis et Ph. Caumières (dir.) *L'autonomie en pratique(s). Cahiers Castoriadis*, 8, Facultés universitaires Saint-Louis, Bruxelles 2013

^{vi} voir e.a. « Chapitre VI. L'individu et la chose » et « Chapitre VII. Les significations imaginaires sociales » in *IIS*, p. 400 à 538, mais aussi « Imagination, imaginaire, réflexion » in *Fait et à faire*, p. 325 sq., « Réflexions sur le racisme », in *Le monde morcelé. Les carrefours du labyrinthe 3*, Paris, Seuil, 1990, p. 25-38.

^{vii} Julien Pierron, lors d'une journée d'études sur “Les usages matérialistes de la culture” a montré comme la mémoire était un enjeu politique fort (comme outil de propagande ou de résistance, en fonction de ses usages) et central dans l'œuvre cinématographique de Chris Marker, sous l'influence notamment d'Henri Bergson. Il serait intéressant d'évaluer l'influence sur ce point de Bergson chez Castoriadis, mais cela dépasse le cadre de mon propos.

^{viii} Cette définition de la raison, qui ressort du propos général de Castoriadis, sera discutée dans les détails à l'occasion de la troisième partie de cette thèse.

^{ix} Florence Giust-Desprairie, *L'imaginaire collectif*, Toulouse, Érès, 2014.

^x Voir aussi Marc Guiraud, « Le rôle de l'enseignant » in G. Lapassade (dir.), *L'autogestion pédagogique*, op. cit., p. 35-54.

^{xi} Lobrot désigne par le terme « Pouvoir » ce que je nomme ici « fonction répressive ». Je préfère ce dernier syntagme, qui me semble mieux circonscrire ce dont il est question, et qui évite dans le contexte présent de la discussion de l'œuvre de Castoriadis, de reconduire ou les confusions terminologiques que je regrettais chez Dardot et Laval, ou d'en créer de nouvelles. Voir Lobrot, p. 230-231.

^{xii} Naissance de la pédagogie autogestionnaire, p. 144-145

^{xiii} souligné dans le texte, *La pédagogie institutionnelle*, p. 221.

^{xiv} Raymond Fonvieille, *Naissance de la pédagogie autogestionnaire*, Paris, Anthropos, 1998, p. 142-144.