

Itinéraire : passage d'une position d'agent à une position d'auteur

Frédéric Canac

Mes débuts d'instituteur ont coïncidé avec mes premières mises en œuvre d'éléments de la Pédagogie Institutionnelle (P.I.). Je recherchais une autre manière de faire la classe, différente de celle que j'avais subie et dont j'avais souffert. Je cherchais notamment une cohérence entre des principes et des actions. À travers mes lectures de Francis Imbert puis de Aïda Vasquez et Fernand Oury, je percevais un ensemble de pratiques s'appuyant sur les travaux issus des sciences humaines qui venaient interroger des points aveugles : les règles, les rituels, le conflit, les lieux de parole... Par cette praxis, la vie de la classe semblait pouvoir être transformée.

À côté de cette émancipation recherchée, la mise en place des institutions dans la classe m'a permis de me rassurer et de « tenir la classe », de travailler mon angoisse d'être submergé par le groupe. La rigueur des dispositifs en termes de temps, d'espaces, de responsabilités me donnait la contenance nécessaire à ces premières années de classe.

La P.I. me permettait ainsi de penser la classe comme un lieu de vie plus que comme un ensemble d'activités qui se juxtaposent, se succèdent, et dont l'Institution par l'intermédiaire d'un adulte payé assure le déroulement. Rien ne m'avait permis dans ma formation et mes recherches de penser la classe dans cette globalité. Cette pédagogie me permettait de construire un autre cadre à l'intérieur du cadre institutionnel imposé par l'Éducation nationale.

À l'instar du cadre dans le champ pictural, ce cadre me donnait les moyens de délimiter un autre espace-temps créant une unité qui permet de définir et de ressentir un dehors et un dedans, un sentiment d'appartenance. Le cadre théorique me permettait également de différer et de déplacer ce qui entrait dans la classe. La P.I. me donnait ainsi les outils intellectuels et pratiques d'organiser un milieu. Je pouvais ainsi tenter de me mouvoir dans ce lieu classe. Bien après, ce travail de bornage, de contour, m'est apparu fondamental dans la vie du groupe et du sujet pour ancrer du sens et rendre une forme de puissance à l'action éducative et pédagogique.

Mais dans ces débuts, et notamment à mon entrée dans une zone d'éducation prioritaire (ZEP), des questions fondatrices de l'éducatif et du pédagogique, voire du thérapeutique et du politique, se posaient à moi. Comment faire apprendre un enfant qui ne veut pas ? Quelle action puis-je

exercer sur l'enfant et de quels droits ? Ces questions générales se posaient à travers des cas d'élèves bien précis où des affects de violence et de séduction se jouaient et se jouaient de moi. Aussi, je cherchais tout autant à « donner un cadre » qu'à me contenir moi-même. De ce lieu, la question du sens de l'Institution et des institutions a pris toute sa valeur. Jean Oury (1986) la pose en termes très simples : « Qu'est-ce que je fous là ? ». La formule pourrait être déclinée en ces termes : qu'est-ce que nous faisons là, ensemble ?

Un des maître-livres de la P.I., peut-être moins lu aujourd'hui, n'est-il pas *Chronique de l'école caserne* dirigé par Fernand Oury et Jacques Pain (1972) ? Les auteurs nous dévoilent le fonctionnement de l'école élémentaire. Ils reviennent sur « comment » cette institution s'y prend pour organiser des espaces, des temps marquant les corps et, à travers eux, les esprits des élèves mais également ceux de ses agents. Parmi les différentes contributions à cet ouvrage collectif, le témoignage de Denise Oury est particulièrement touchant et révélateur car il montre une forme de renoncement lié à l'épuisement à tenir seule une autre modalité d'être dans l'école-caserne. « Fatiguée de naviguer à contre-courant, épuisée par le travail école plus famille, je regarde vivre les collègues » nous lance l'institutrice « renormalisée » (Oury, 1972, p. 176). L'élève-enfant et le professeur-adulte sont soumis tous les deux à la même logique d'écrasement, même s'ils n'ont pas les mêmes statuts et fonctions.

C'est ainsi une « logique d'établissement » (Tosquelles, 2006) qui est mise en œuvre, une « logique de camps » (Canac, 2007). Ce sont donc bien le sens de l'école et le sens que l'on souhaite lui donner qui se posaient d'emblée avec la P.I. Néanmoins, on voit, à travers le témoignage évoqué ci-dessus, combien il est coûteux de passer à la réalisation d'un idéal seul et sans reconnaissance.

C'est un groupe de la région toulousaine, le GPI 31, qui m'a permis de reprendre et de mettre au travail le sens et la mise en œuvre d'institutions comme le conseil, les ceintures de comportement ou le « Quoi de neuf ? ». De retour dans la classe, des enfants apprenaient, d'autres travaillaient ou d'autres encore s'apaisaient. Mais la classe permettait-elle des passages, des mouvements pour des élèves singuliers aux prises avec la forme scolaire, les apprentissages, les relations aux autres, les limites... ? La question se posait à nouveau de ma place. N'étais-je pas en définitive toujours pris dans mes propres contradictions : mettre en œuvre une pédagogie voulant « transformer le milieu » et être toujours l'agent non conscient d'une institution qui me demande de faire entrer les élèves dans les apprentissages, d'assurer leur réussite, quelles que soient leurs résistances. Ne participais-je pas à construire un lieu de contention dans lequel la violence n'était pas si absente que cela ?

Une rencontre : Romuald

Je me propose de revenir sur le parcours de Romuald et d'y articuler quelques pistes de compréhension. Ce travail est issu à la fois de l'accueil dans une classe multi-âges d'un enfant singulier que je nomme Romuald, de la mise en œuvre d'une pédagogie tendant vers une pédagogie institutionnelle et de l'écriture de ce parcours, dans l'après-coup, à partir de notes issues d'un journal de classe, des cahiers de secrétariat des institutions de la classe et d'un dossier dans le cadre d'un Master 2.

J'avais changé d'école pour un groupe scolaire mettant en place un projet de classes de cycle multi-âges. J'y enseignais en cycle 3. C'est à l'occasion de la rentrée dans cette nouvelle école que je rencontrai Romuald. Il y était scolarisé depuis une année et était maintenant en deuxième année de cycle 3 (CM1). J'apprendrai bien après la rentrée que le statut de Romuald était très précaire l'année précédente. Il était cet enfant qui faisait des « crises » et qui pouvait être très « violent ». Il pouvait faire peur aux enfants, voire aux adultes qui l'avaient vu dans des états de violence tels qu'il fallait plusieurs personnes pour le contenir. Aussi, sa place n'était-elle pas vraiment comprise par plusieurs enseignants qui l'imaginaient plutôt dans un établissement spécialisé. Il était d'ailleurs à mi-temps dans l'école et à mi-temps dans une unité d'hospitalisation pédopsychiatrique au début de ce récit. Les parents étaient perçus comme distants et peu coopératifs dans la mesure où ils ne se rendaient pas toujours disponibles pour récupérer Romuald après des moments difficiles à l'école ou en fin de journée.

Durant les trois premières semaines de classe, je l'oublie et il se fait oublier. J'arrive dans cette école et le début est difficile. Ma place est questionnée et je suis occupé à apprendre à travailler avec un groupe multi-âges et à m'appropriier les outils de l'école. Je suis donc pris dans d'autres choses. Romuald m'apparaît relativement tranquille en début d'année scolaire. Il accepte l'aide de son voisin, d'un an son aîné. Il lit, écrit, maîtrise le sens des opérations et la numération. Cela me rassure et me convient. Même si je note qu'il n'est pas toujours présent avec nous et qu'il parle beaucoup avec ses pairs. Pour autant, les autres élèves le remettent à sa place.

Par contre, je suis alerté par le nombre important de chutes en EPS et durant le temps périscolaire. Après ses chutes, il reste sur le bord de la cour ou dans le hall de l'école. Lors des jeux collectifs, il peut sortir de lui-même, manifestant un désaccord ou une colère, et aller s'asseoir à proximité. Il ne revient pas toujours dans le jeu. Ces moments « d'extérieur » me permettent de remarquer que les plis de ses bras et de ses jambes sont marqués par des plaques d'eczéma.

L'entrée en classe : des mots pour le dire

Selon moi, Romuald entre véritablement en classe à la fin du mois de septembre. Un jeudi de cette fin de mois, il arrive en classe avec un pull et ses mains sur la tête en me disant : « *Je m'appelle Jean-Claude* » En le

plaisantant sur ce prénom, qui ne correspond à aucun adulte de l'école ni de son entourage, nous parvenons à discuter. Il me dit qu'il est allé chez le coiffeur, que cela ne lui plaît pas et qu'il ressemble à son père. Je lui demande s'il veut en parler à l'entretien du matin. « *Pour quoi faire ?* » me demande-t-il. Je lui rappelle que Célia « *avait eu peur* » de se montrer avec des lunettes et qu'en l'annonçant à toute la classe, durant l'entretien, cela avait été mieux ensuite. Il accepte ma proposition.

Cette entrée difficile de Romuald est pour moi une manière de le prendre en compte. Je parle avec lui, lui l'enfant. Nous prenons véritablement contact pour la première fois. Néanmoins, je renvoie l'objet de ce malaise, le mien à répondre à l'entrée de Romuald et celui de l'enfant à rentrer avec sa nouvelle coupe de cheveux, dans un lieu du commun, l'entretien, afin de rendre publique cette nouvelle coupe. L'entretien est un lieu défini par un temps (10 minutes), un espace (cercle) et des responsabilités (président, secrétaire, donneur de parole et régulateur) dans lequel, tous les matins, les élèves peuvent parler de ce qu'ils souhaitent et/ou apporter des objets, des livres...

Durant l'entretien, Romuald ne souhaite plus prendre la parole, mais il accepte que ce soit moi qui parle. Suite à ce qui est dit, d'autres enfants prennent la parole : « *Moi aussi, je n'aime pas que le coiffeur me coupe trop court les cheveux* », « *Je n'ai même pas remarqué* ». Des mots circulent, nomment des craintes, des angoisses pour certains. J'entends que Romuald est un garçon ayant des « peurs », mais comme les autres peuvent en avoir. L'entretien a opéré un changement dans la réalité puisqu'une fois parlée dans ce lieu, Romuald ne manifestera plus sa volonté de cacher sa tête. Ma réalité a également changé car mes premières impressions, lorsque Romuald m'interpelle en rentrant en classe, se tournent vers un possible délire. Je ne sais pas, sur le moment, s'il plaisante ou s'il est pris dans ce qu'il dit. Après l'entretien, cette question du délire n'occupe plus mes pensées compte tenu des échanges qui ont banalisé le fait et du changement d'attitude de Romuald.

Pour autant, Romuald manifestera la même difficulté à chaque nouvelle coupe de cheveux pendant les deux années scolaires qu'il passera dans la classe. Il faudra attendre les dernières semaines de classe, correspondant à la fin de sa scolarité élémentaire, pour qu'il puisse montrer autre chose. Un jour, il entre en classe sa capuche sur la tête et, dans un rapide échange, m'indique qu'il va montrer quelque chose à l'entretien. Lors de l'entretien, il joue avec nous, met en scène son apparition, sa nouvelle tête. Tout le monde est dans l'attente. Il rabat sa capuche d'un coup sec. Toute la classe sourit. Bien évidemment, le coiffeur a coupé trop court ! Nous en plaisantons.

Un enfant apparaît

Le lendemain de cette entrée particulière en classe, Romuald apporte un objet à l'entretien. Il est le premier à se risquer à ramener quelque chose de

la maison qui ne puisse pas être associé à l'image de ce que voudrait le maître d'école. Jusque-là, en effet, les seuls objets personnels présentés avaient été des livres. Il m'a semblé rétrospectivement que Romuald ouvrait une séquence. Il prend un risque, le risque de franchir un interdit. Dans cette école, il est interdit d'apporter des objets personnels, encore moins de les montrer. Romuald prend donc le risque d'apparaître, de transgresser une règle mais, par là-même, il s'inscrit dans le groupe tout en ouvrant une voie nouvelle. À partir de ce jour, l'entretien devient un moment plus ouvert où tout un tas d'objets circuleront et seront présentés. Des règles seront élaborées afin de ne pas transgresser le règlement de l'école, par exemple celle de déposer l'objet présenté sur une table dédiée à cet usage. L'entretien s'institutionnalise alors dans un mouvement de désinstitutionnalisation-réinstitutionnalisation.

L'objet qu'il apporte à la petite communauté naissante n'est pas commun. Il s'agit d'un gros bonhomme dont la tête évidée sert à déposer de petits objets. Le lien entre l'objet et la coupe de cheveux semble bien nous renvoyer à « la tête ». C'est bien dans la tête que cela se passe. Il présente cet objet avec ses mots. Les autres élèves réagissent, le questionnent. Et nous passons à autre chose, sauf Romuald qui reste collé à son bibelot. Je place cet objet sur mon bureau pour le lui rendre en fin de journée, afin qu'il cesse de jouer avec et de gêner les élèves autour de lui.

La « tête évidée » va se transformer dans les semaines qui suivent et prendre une importance qui durera pendant les deux années de sa scolarité. Suite à la présentation, je renvoie à Romuald qu'il ne pourra pas garder « cette tête » sur sa table, car il ne peut pas ne pas jouer avec. En outre, les autres élèves sont également attirés et deviennent « gêneurs » – maître-mot utilisé dans l'école – du fait de la présence de cet objet.

Romuald ne rapportera pas le bonhomme à la tête évidée à l'école, mais entreprendra la construction d'une poubelle de table en carton. Cette poubelle de table l'accompagnera durant toute sa scolarité primaire. Elle deviendra même un objet partagé avec le groupe puisque, suite à une proposition en conseil, la décision est prise que chaque groupe de tables fabrique et possède une poubelle de table. L'ingéniosité et l'imagination donneront lieu à de belles réalisations.

Suite à cette série d'inscriptions, aurais-je enfin vu Romuald différemment ? Je suis conscient que cela tient sans doute autant à la manière de le regarder qu'à un changement dans la réalité. Il ne produit ni plus ni moins scolairement, mais je le vois et il le sait. Il semble qu'il puisse se risquer à ne pas faire semblant d'être un élève commun. Il devient un élève unique et singulier.

En termes de dynamique de groupe, cette inscription m'importait beaucoup car durant les moments d'échanges lors de l'entretien, Romuald apparaît dans ce qu'il a de commun et d'ordinaire. Il n'est plus cet enfant fou, qui hurle et détruit. Il est posé, compréhensible, voire plein d'humour. Je

change de regard mais le groupe aussi. Sans doute que Romuald bouge également. Son regard sur lui-même et sur les autres a des chances de se modifier après ces expériences communes.

Durant les deux années, il sera toujours présent physiquement et psychiquement durant ce moment d'entretien. Il en sera un des grands animateurs dans le sens où il le nourrit et nous nourrit. Il s'y est inscrit au moins une fois par semaine durant toute l'année scolaire, soit une cinquantaine de prises de parole : du simple « *Bonjour* » à la présentation d'objets ou aux récits de voyages. Durant la deuxième année, il présentera des bricolages personnels pouvant aller jusqu'à de petites expériences scientifiques et beaucoup de dessins. Il va également investir la production de texte libre puis, la deuxième année, les présentations.

Renversement de regard

La rencontre avec Romuald coïncide avec mon arrivée dans une nouvelle école et dans une classe multi-âges déjà constituée puisque les deux tiers des élèves étaient en classe ensemble l'année précédente. Je me suis donc perçu comme le nouveau. En outre, j'ai apporté quelques modifications aux institutions existantes sans demander l'avis des élèves. J'inaugurai aussi ce que je nomme « l'entretien » à la place du « Quoi de neuf ? » dans lequel je ne parvenais pas à me situer. Je renommais donc ce lieu et redéfinissais ma place. Ainsi, je ne m'interdisais plus d'intervenir en tant qu'instituteur dans ce lieu. Si ce lieu est un lieu d'accueil, il est également un lieu de passage vers l'école.

J'ai vécu l'entrée de Romuald dans ces moments d'entretien comme une bouffée d'air, comme un moment constitutif pour la classe et pour moi. Celui-ci donnera une tonalité et la liberté à d'autres enfants de s'en servir autrement et il me confortera dans le choix de ma position dans ce lieu. Cette institution devient un lieu fondateur pour la classe et pour moi. Il devient un appui à partir duquel la classe peut commencer et à partir duquel rien de « dangereux » ne menace d'advenir. Je trouvais moi-même une place dans la classe à partir de l'entrée de Romuald. Paradoxalement, un des enfants les plus en souffrance sur le plan relationnel et scolaire me permettait de faire mon métier. Je notai, d'ailleurs, comme une coïncidence ou un effet de perception – réel ou imaginaire ? – que Romuald ne suivait plus tout à fait la classe comme les autres. Il utilisait davantage le lieu de repli en fond de classe et les moments de travail individuel pour se mettre à produire : masques, dessins, textes, modelages... Toutes ces productions ont nourri les temps de présentations.

Par ailleurs, à la différence d'autres adultes ou enfants, je ne me sentirai jamais « agressé » par Romuald et il ne sera jamais conduit à « exploser » dans la classe. Par contre, il mobilisera une attention particulière de tous, que ce soit pour le « porter », comme pour éviter ses « coups de gueule »

et/ou des « coups dans la gueule ». Je ne serai jamais emporté par ma propre violence en regard du sentiment qu'il pouvait susciter. Violence que je tenterai de contenir avec d'autres élèves. Néanmoins, j'ai pu noter que mon attention et ma présence étaient beaucoup plus mises au travail lorsque Romuald était en classe. J'associe cette fatigue à une forme de « phorie », au sens de la « fonction de prise en charge et d'accompagnement dans la durée du transfert » (Delion, 2011, p. 136).

C'est en cherchant à anonymiser le prénom de l'élève – devenu Romuald pour cet article – qu'une certaine analogie avec le Robinson de Daniel Defoe m'est apparue. Mais c'est sur le roman de Michel Tournier, *Vendredi ou Les limbes du Pacifique*, que ce travail de reprise du quotidien de la classe s'est ensuite appuyé. L'écrivain, reprenant le mythe de Robinson Crusoé de Defoe, nous invite à en faire une autre lecture. Cette relecture m'a permis de réarticuler ma position singulière d'instituteur et l'analyse de la classe P.I. et d'en faire un élément de repositionnement. Je postulerais que la rencontre avec l'œuvre artistique a permis une lecture décentrée et compréhensive de mes propres représentations.

En effet, la rencontre avec Romuald c'est d'abord le renversement du paradigme qu'incarne le Robinson Crusoé de Defoe : un homme de labour qui tend à ordonner le monde selon la rationalité, l'unité d'un ordre civilisateur. Cet homme se doit de civiliser Vendredi. Il n'a pas le choix. Il est pris dans le discours de son époque. Mais il est pris au piège car, au nom de cet ordre, il transforme Vendredi en domestique comme il l'avait fait, auparavant, de l'île. Je ne peux que m'identifier à ce personnage et constater que, même en tentant de mettre en œuvre une pédagogie institutionnelle, la tentation de la maîtrise reste bien présente en moi. Et finalement que ferais-je de Vendredi ?

Dans son roman, Tournier, au seuil de l'encadrement de la grotte de Robinson Crusoé, nous ouvre un nouveau Monde. Le paradigme est renversé après l'explosion du bel ordre établi. Vendredi provoque la destruction de la grotte de Robinson Crusoé en faisant exploser accidentellement des tonneaux de poudre entassés en son fond. Mais ce n'est pas le désordre qui naît de cette explosion. Vendredi va apprendre à Robinson Crusoé un nouvel ordre dans lequel tous les deux pourront vivre et apprendre côte à côte sans cet « ordre moral », prescrivant de « construire, organiser, ordonner » (Tournier, 1972, p. 54) quitte à expulser le sujet résistant.

À travers le mythe de Robinson, Tournier ne nous livre pas un nouveau mythe du bon sauvage contre le mauvais civilisateur. Le renversement s'entend comme le passage de la lourdeur, du poids de cet ordre de la domestication, à la légèreté et au rire. Vendredi invente d'autres rapports à l'autre, de l'ordre du jeu. Le jeu est à entendre à la fois comme l'activité désintéressée, source d'amusement, mais également comme l'espace entre deux pièces d'un mécanisme favorisant son fonctionnement. Autant de médiations qui permettent de ne plus voir l'autre comme « un élément perturbateur menaçant de détruire ce qu'il [Robinson Crusoé] avait mis des

années à édifier » (*Id.*, p. 176). Le masque, la théâtralisation, l'humour, ouvrent d'autres scènes où les rapports peuvent se jouer dans de nouvelles conditions sans en vouloir à la peau de l'autre. Ce nouvel ordre est un ordre éminemment symbolique où la violence existe mais où elle est métabolisée et devient créatrice : jeux entre les registres symboliques et imaginaires sur fond d'un réel bien présent.

Par l'écriture du parcours de Romuald, je tente de restituer un certain ordre d'un autre monde, ses déplacements d'images, de mots, de souvenirs, d'affects... Il s'agit de mieux comprendre sur quelles scènes tout cela s'est déroulé. L'écriture devient le pari « d'y comprendre quelque chose », de s'en détacher et de repousser la répétition mortifère. En outre, il m'intéresse de donner à voir la dimension instituante de la classe coopérative institutionnalisée à travers l'adulte, l'enfant ou le groupe car, comme le suggère Arnaud Dubois (2010), « le travail monographique en dit tout autant de son auteur que de l'élève dont il est question ». Or, malgré la mise en garde de Jean Oury en ce qui concerne une trop grande présence du maître dans les premières monographies de son frère Fernand (Bénévent et Mouchet, 2014, p. 120), je ne veux pas tomber dans son exact opposé : masquer la présence de l'adulte et donner à voir une « classe-usine » qui fonctionnerait toute seule. Il s'agit, comme le suggère la Pédagogie Institutionnelle Adaptée (Canat, 2007), de travailler les représentations, le cadre, mais également le contre-transfert de l'enseignant afin de permettre des passages, des changements de représentations.

J'ai essayé, avec des réussites et des échecs, de me mettre à l'école de Romuald. Après un premier travail d'écriture à partir des notes prises sur la classe et un travail plus théorique sur l'idée de cadre (Canac, 2014), j'ai ressenti que la rencontre avec Romuald m'avait permis de modifier mon positionnement en tant que maître et de lâcher quelque chose qui s'apparente à ce que Patrick Chamoiseau fait dire à son Robinson Crusoé : « je ne cherchais plus à m'évader de ce lieu carcéral, ni à le transformer en ce que je pensais avoir perdu ; j'ouvrai juste à chaque instant de grands espaces – pour ne pas dire : *des lignes de fuite...* » (Chamoiseau, 2012, p. 192).

Avec la rencontre de Romuald, il est question de passage et d'ouverture. La classe n'est plus seulement contenante. Pourrions-nous dire qu'elle devient symbolisante ? Tout en restant à ma place d'instituteur, il m'a semblé, comme pour d'autres élèves, que les différentes institutions étaient le théâtre de coupures qui avaient des effets symboliques. Ainsi que l'écrivent les auteurs de *L'année dernière j'étais mort*, signé Miloud à propos de cet autre élève : « L'essentiel pour lui, comme pour quiconque, ce n'est pas tellement de jouer un rôle sur la scène de la classe mais d'avoir, dans le groupe, une fonction reconnue d'utilité publique qui lui permette de s'inscrire et d'exister dans ce collectif. Peut-être s'agit-il de changer de registre, de passer de l'Imaginaire au Symbolique » (Pochet, Oury F. et Oury J., 1986).

La figure de l'auteur

L'ancrage théorique dans la psychanalyse reprise par la psychothérapie institutionnelle permet à Fernand Oury de formuler, dès les années 1957-58, les questions des effets de la « classe Freinet » d'une manière renouvelée, en mettant sur le devant de la scène la question des « rapports affectifs » et de leurs modifications comme effets de transformation du milieu (Bénévent et Mouchet, 2014, p. 117). En outre, son parcours dans le mouvement Freinet, puis sa sortie, marquent une impossible inscription du courant « psy » dans l'Éducation nouvelle. Antoine Savoye parle d'une manière plus générale d'une « crise de la transmission » en évoquant l'impossible inscription d'apports extérieurs aux courants de l'Éducation nouvelle constitués après 1945 (Ohayon, Ottavi et Savoye, 2007, p. 262).

Ainsi la psychanalyse, absente des références de l'École nouvelle, vient faire rupture dans la vision de l'homme. Elle vient poser un autre regard à la fois sur la « fabrique » de l'être humain fondamentalement divisé et manquant, tout en renversant la position du thérapeute et la constitution d'un savoir s'ancrant sur l'articulation du singulier et de l'universel. Il s'agit, à partir de Freud, de se mettre à l'écoute du sujet dans un lieu particulier et constitué afin de permettre la libre association. La psychanalyse inaugure un renversement de position. Le sujet sait, l'analyse devient un supposé savoir. Néanmoins, si l'analyste se tait, il est bien présent et rend possible la relation transférentielle et le travail de passage d'un registre à l'autre.

La psychanalyse se constitue ainsi comme théorie du psychisme à partir de la rencontre avec le patient et de son écoute. Son intérêt se porte donc sur le cas singulier. Si la psychanalyse fait rupture, ce n'est pas parce qu'elle apporte une « nouvelle technique de la relation humaine » explique Michel Lapeyre (1996, p. 9), mais bien en ce qu'elle propose une « expérience qui nous permet d'interroger le sens, les conditions, les buts et les limites de la relation et de l'action humaines ».

Or, si l'enseignant n'est pas l'analyste, tous les deux sont engagés dans une relation : le premier avec des élèves et un groupe, le second avec un patient. De plus, l'école tient à la particularité qu'elle est une institution, alors que la cure analytique relève d'un dispositif entre adultes volontaires (Paturet, 2012). Il revient à Tosquelles, dès 1934, d'avoir « tiré les conséquences des difficultés structurelles rencontrées par l'introduction de la psychanalyse classique "avec divan", d'une part, dans les institutions, et d'autre part, en ce qui concerne les enfants et les psychotiques, voire les psychopathes » (Delion, 2011, p. 50).

Lors de la présentation des premières monographies, Jean Oury fera remarquer à son frère Fernand que ces dernières sont trop « psychanalytiques » dans le sens où ce dernier se centrerait trop sur la relation entre l'enfant et le maître (Bénévent et Mouchet, 2014.). Pour Jean Oury, il s'agit de soigner le milieu et son pouvoir instituant. C'est bien parce que le milieu scolaire est analysé comme nocif que la P.I. vise à son

changement. Elle construit des outils conceptuels propres à lire la réalité scolaire et ses effets, mais propose également de changer le milieu, soit les relations entre les personnes et le type de relation, de multiplier les échanges et les rencontres médiatisés ou triangulés par un objet tiers (*Id.*). La lecture et l'action se centrent sur les médiations plutôt que sur les relations duelles.

Avec le concept d'institution, la pédagogie institutionnelle trouve le tiers qui permet d'articuler sujet et groupe, mais également singulier et universel. Fernand Oury actualisera ainsi à l'école les principes de la psychothérapie institutionnelle. Mais la « scène éducative » n'est pas la « scène analytique » nous rappelle Jean-Bernard Paturet (2012, p. 52). Aussi la P.I. entreprend-elle de théoriser sa praxis à partir d'un « trépied » constitué de trois axes : les techniques, le groupe et l'inconscient. Il est à noter que la dimension politique relie les différentes branches de ce trépied conceptuel, donnant une résonance politique importante à cette pédagogie.

Selon Jacques Rancière, « l'activité politique est celle qui déplace un corps du lieu qui lui était assigné ou change la destination de ce lieu, elle fait voir ce qui n'avait pas lieu d'être vu, fait entendre un discours là où seul le bruit avait lieu » (Rancière, 1995, p. 53) En ce sens, comme le rappelle Jean Oury dans *Le Collectif*, une des questions importantes est la question des passages, « la possibilité de passer d'un lieu à l'autre et d'une personne à l'autre » (Oury, 1986, p. 17). La visée politique s'oppose à une « police » qui « distribue des places et des fonctions ». La police relève d'« un ordre du visible et du dicible qui fait que telle activité est visible et que telle autre ne l'est pas, que telle parole est entendue comme un discours et telle autre comme du bruit » (Rancière, 1995, p. 52). Or, le regard porté par la P.I. interroge les conditions et les limites de la relation à l'autre, de son acceptation comme altérité en tant que sujet singulier, mais également la relation à notre propre acceptation comme étranger à nous-mêmes. Elle vient révéler les passages, les ruptures, les répétitions et faire entendre la voix des enfants voués à reproduire le destin social de leurs parents, mais également la voix des enseignants pris par la forme scolaire portée par l'Institution Éducation nationale.

Les travaux de Jacques Ardoino engagent à penser le passage vers une position permettant de « réaliser, assumer, accepter (en le combattant au besoin) l'autre en tant qu'autre », mais aussi de « découvrir et reconnaître l'autre, l'étranger, intérieur à lui-même, celui vis-à-vis duquel il n'a pas nécessairement la capacité de contrôle ou de maîtrise : l'inconscient » (Ardoino, 2001, p. 3). Pour répondre « au deuil d'une impossible maîtrise », il ne s'agit plus de se mettre dans la position de l'agent, fût-il transmetteur de savoirs, mais de devenir acteur, voire auteur. Même si nous pouvons constater que nous manœuvrons tour à tour d'une position à une autre, il revient à Jacques Ardoino de proposer le passage du diptyque *agent-acteur* au triptyque *agent-acteur-auteur*.

Avec la figure de l'auteur, il s'agit de reposer la question des origines et de la responsabilité, là où la figure de l'acteur exécute, joue, interprète un rôle, même si dans son interprétation il ajoute toujours quelque chose. La position d'acteur, pourvue du pouvoir d'interprétation voire de commentaire (Ardoino, 1998, p. 191), ne permet pas de toucher à la capacité de s'autoriser contenue dans la figure de l'auteur, soit de « se situer à l'origine de ». À travers la notion d'auteur, c'est bien de la dimension de responsabilité dont il est question. Non pas rendre l'autre responsable, mais lui permettre de se reconnaître lui-même responsable. Il s'agit donc de rendre la possibilité de devenir instituant, créateur. Dans une classe, une institution comme les métiers vient travailler, au plus près de la réalité de la vie quotidienne, les dimensions de responsabilité et d'autorisation, voire de création. Mais si la liste des métiers est close et que l'élève est soumis à exercer un métier, alors l'institution devient un simple service et ferme la dimension d'autorisation. L'enfant redevient agent ou acteur d'un texte déjà écrit par d'autres.

En développant cette notion d'autorisation, Jacques Ardoino redéfinit l'éducation comme l'apprentissage du maniement des règles : de leur respect au « jeu avec ». La dialectique entre respect et « jeu avec » les règles vient poser la dimension de la transgression. C'est « le dilemme de l'homme qui, à la fois, doit se soumettre, et néanmoins, doit effectivement transgresser » (*Id.*, p. 194). Nous situons cette transgression dans le registre de la connaissance, de la règle ou de la morale. On retrouve toute la distinction que la P.I. apporte entre *règle* et *Loi*, nous rappelant que le sujet humain est assujéti à l'ordre symbolique mais qu'il peut faire œuvre d'imagination pour penser son cadre de vie. Ainsi, le travail de transgression ne relève pas de la Loi mais de la règle, de la morale. L'impasse de la lecture de la réalité éducative de l'Éducation nouvelle, n'est-elle pas de ne pas distinguer les deux registres ? Francis Imbert pointe que « Les illusions idéalistes de cette École [nouvelle], soulignées par C. Freinet, la conduisent à mener une "révolution" pédagogique dans la seule sphère du "moral" et du "spirituel" » (Imbert, 1992, p. 92).

La « classe Freinet » donne une place centrale à la libre expression, mais s'arrime à la réalité technique et organisationnelle, ancrage que la P.I. a fait sien. L'enjeu de la P.I. est « le réglage de l'imaginaire par la médiation symbolique » (*Id.*, p. 190). Il s'agit de ne pas en rester aux images, mais de tenter de s'en décoller par la médiation que constituent les institutions.

Or, si la P.I. a le projet initial d'utiliser les outils de la théorie psychanalytique pour lire et travailler la réalité de la classe (Oury et Vasquez, 1967, p. 233), elle en partage aussi l'éthique. Ainsi, le travail éducatif ne relève pas d'une meilleure constitution de la personne et de son « intérieur », mais il nous oblige plutôt à nous poser la question de « qu'est-ce que je fais de cette "saloperie" qui est en moi ? » (Lapeyre, 1996, p. 12). Il nous revient de questionner la place que l'on occupe et d'y répondre, même s'il faut transgresser les règles pour s'en défaire. En effet,

l'enseignant est pris dans le processus d'éducation et le principe d'éducabilité s'applique tout autant à lui qu'à l'enfant. C'est la condition, selon Francis Imbert (1992, p. 143), pour ne pas réduire l'éducation à une visée fabricatrice qui mettrait en demeure l'enfant et l'adulte de se situer à des places assignées, qu'elles soient respectivement celle de « patient » ou celle d'« auteur » (*Id.*, p. 144).

Ainsi, en parlant à la place de Romuald durant l'entretien, j'ai transgressé une règle implicite : chacun parle de lui, de sa place. Or, en portant la voix de Romuald dans le cercle de l'entretien, une « porte » semble s'ouvrir et créer un jeu, un espace possible dont je n'ai la connaissance qu'après-coup. Rien ne garantissait que Romuald utilise l'espace ouvert, voire même qu'un espace puisse s'ouvrir. De même, Romuald prend le risque de se voir refoulé en apportant un objet très personnel à l'entretien. Qu'est-ce qui fait que le groupe travaille les règles de la classe afin que l'enfant ne transgresse pas, dans ce geste, le règlement de l'école ?

Le travail dans l'institution avec un groupe d'enfants vient questionner, dans un champ différent, une certaine psychanalyse centrée sur la « recherche de la cause », sur le « ressassement du passé » (Garson, 2014). Ce qui m'anime dans la classe, ce n'est pas le « pourquoi » mais le « comment faire avec », en posant en principe fondateur l'accueil inconditionnel de tout enfant. C'est en ce sens que l'enseignement de la psychothérapie institutionnelle, en ce qu'elle travaille l'accueil de la psychose, permet de penser un autre positionnement théorique et éthique.

Tendre vers une clinique du pédagogique n'aurait-il pas un rapport avec ce que Michel Lapeyre nous enseigne à propos du psychotique dans son ouvrage *Clinique freudienne* : « faire une autre chose que le regarder, fascinés ou horrifiés : l'entendre, l'écouter, et surtout recueillir et enregistrer son témoignage. Être pour lui des témoins et non des observateurs ou des thérapeutes. "Secrétaires de l'aliéné" (Lacan). C'est bien le minimum que l'on puisse exiger du clinicien, sa manière à lui d'accompagner le psychotique » (Lapeyre, 1996, p. 94). Et l'auteur de conclure sur cette proposition : « au lieu de dénigrer le psychotique, le clinicien devrait avoir à cœur de ne pas démeriter d'être son lieu d'adresse : secrétaire, témoin, voire boîte à lettres » (*Id.*, p. 107).

Conclusion

Le nouveau défi de l'école française est de réussir le mouvement inclusif des élèves-enfants relevant de besoins éducatifs particuliers (BEP). Ce mouvement, s'il était effectif, pourrait profiter à tous les élèves marqués ou non du sceau de la différence car, selon l'aphorisme repris par Pierre Delion, « qui peut le plus peut le moins ». Mais, il s'agit de se dégager de pédagogies centrées tour à tour sur l'enfant idéal ou au contraire sur l'enfant « inadapté » au profit d'une pédagogie qui tend à transformer le

milieu scolaire en le rendant moins nocif pour l'élève et pour le maître. C'est bien encore d'un travail d'articulation de la singularité et de la loi commune dont il s'agit, et sur lequel il paraît nécessaire ne pas céder afin de ne pas opposer, aujourd'hui, « la marge à la masse ». En effet, le travail d'inclusion et de transformation de la classe, rendu possible grâce aux élèves à besoins éducatifs particuliers, ne peut avoir lieu qu'à la condition de bénéficier à tous les élèves, indépendamment de toute désignation ou stigmatisation, sauf à opposer des élèves particuliers pour lesquels la classe chercherait à s'adapter et des élèves « ordinaires et communs » qui devraient s'adapter au système scolaire.

L'accueil de l'hétérogénéité touche en premier lieu le positionnement et le regard du praticien qui déterminent ses manières de travailler, d'apprendre et de vivre avec les élèves afin que l'accueil ne se réduise pas à trouver des places qui mureraient les élèves singuliers à l'intérieur de l'école. La place de l'adulte est questionnée dans sa fonction de transmission de ce qui fait le « devenir humain ». Non pour convoquer un nouvel esprit humaniste, toujours du côté de l'imaginaire, mais pour travailler « l'altération » (Ardoino, 1998) que provoque l'accueil de l'autre et de l'autre en soi-même.

Ainsi la « production » propre à un élève peut s'apparenter à une « littérature comportementale » (Canat, 2014) qu'il conviendrait de traduire sur la scène éducative. Elle révèle ce qui se travaille dans l'actuel. Le praticien y est pris et ne peut s'en défaire, sauf à laisser le pouvoir à d'autres, moins soucieux d'éthique (Institution, groupe, chef d'établissement...). Ce dernier occupe une place nouvelle s'il accepte le processus « d'un devenir-autre réciproque. Temps de perte et de séparation d'images [...] ; du remaniement et de la dialectisation des clivages et des manichéismes » (Imbert, 1992, p. 211).

Pierre Delion oriente mon questionnement sur le travail de l'accueil puis de sa traduction en proposant les fonctions *phorique*, *sémaphorique* et *métaphorique* comme organisant le travail institutionnel. En effet, cet auteur vient tout d'abord questionner l'ambiguïté de la « phorie » comme ce qui « porte » mais qui également « emporte ». À partir du portage, nous pouvons devenir les « dépositaires » de la souffrance de l'enfant, sans pour autant « bien savoir ce qu'elle signifie » (Delion, 2011, p. 215). Cette dernière précision marque une position de renoncement à interpréter pour se faire le support, le secrétaire, de l'expression d'une souffrance, d'un mal-être. Ce n'est que dans la reprise en groupe par des personnes concernées par l'enfant qu'un travail d'interprétation peut avoir lieu et qu'émerge la fonction métaphorique. Dans le cadre pédagogique, cela conduit à questionner ce que Raymond Bénévent et Claude Mouchet (2014, p. 427) appellent l'« institution "hors classe" », le travail d'écriture de la monographie. Peut-être conviendrait-il même d'en faire une institution « au-delà de la classe ». La substitution du « hors » en un « au-delà » permettrait de penser le lien qui existe entre les deux espaces – classe et hors-classe – et de conférer au travail de reprise après-coup une dimension

de soubassement nécessaire à la fonction instituante que pourrait alors soutenir le maître. Fernand Deligny (2008), de son côté, donne à penser un autre type de travail « au-delà » à partir du tracé des « lignes d'erre ». Il s'agit là encore d'une autre forme de « secrétariat ».

Enfin, il conviendrait d'interroger les différentes positions de l'adulte dans une classe instituante, en tant qu'agent de transmission, mais également en tant qu'auteur de « transgressions » permettant de délier-relier les images et l'imaginaire, soit le propre de la fonction symbolique. Il s'agit encore une fois de venir lire les passages, les écarts, tant du côté des élèves que du maître, rendus possibles ou impossibles par les institutions. Or, ce mouvement ne me semble pas pouvoir exister sans un travail exigeant sur une éthique de l'accueil.

Références bibliographiques

- Ardoino, J. (2001). *L'Humain, le vivant et le vécu*. Récupéré le 12 avril 2015 sur le site de l'auteur : <http://jacques.ardoino.perso.sfr.fr/pdf/vivant.pdf>
- Ardoino, J. et de Peretti, A. (1998). *Penser l'hétérogène*. Paris : Desclée de Brouwer.
- Bénévent, R. et Mouchet, C. (2014). *L'école, le désir et la loi. Fernand Oury et la pédagogie institutionnelle*. Nîmes : Champ social / Matrice.
- Canac, F. (2014). *Vers un cadre qui accueille et permet de penser. Regard pluriel sur la question du cadre en éducation*. (mémoire de master 2, Faculté d'éducation, Montpellier, France). Récupéré le 12 avril 2015 sur le site <http://dumas.ccsd.cnrs.fr/MEM-UNIV-UM2/dumas-01062958v1>
- Canat, S. (2007). *Vers une pédagogie institutionnelle adaptée*. Nîmes : Champ social.
- Canat, S. (2014). Face aux troubles du comportement : une pédagogie institutionnelle adaptée, *Cliopsy*, 12, 7-18.
- Chamoiseau, P. (2012). *L'empreinte à Crusoé*. Paris : Gallimard.
- Deligny, F. (2008). *L'Arachnéen et autres textes*. Paris : L'Arachnéen.
- Delion, P. (2011). *Accueillir et soigner la souffrance psychique de la personne. Introduction à la psychothérapie institutionnelle*. Paris : Dunod.
- Dubois, A. (2010). Les monographies de la pédagogie institutionnelle : texte militant ou méthodologie de recherche en sciences de l'éducation ? Récupéré le 12 avril 2015 sur le site <https://plone.unige.ch/aref2010/communications-orales/premiers-auteurs-en-d/Les%20monographies.pdf>
- Garson, C. (2014). Filmer pour comprendre, pas pour montrer, à propos du film *À ciel ouvert*. Entretien avec Mariana Otero. *iDoc Images documentaires*, 80. 19-29.
- Imbert, F. (1992). *Vers une clinique du pédagogique. Un itinéraire en sciences de l'éducation*. Vigneux : Matrice.
- Lapeyre, M. (1996). *Clinique freudienne. Cinq leçons*. Paris : Ed Economica.
- Ohayon, A., Ottavi, D. et Savoye, A. (2007). *L'Éducation nouvelle, histoire, présence et devenir*. Berne : Peter Lang.
- Oury, D. (1972). Je suis redevenue normale. Dans F. Oury et J. Pain, *Chronique de l'école caserne* (p. 170-181). Vigneux : Matrice.
- Oury, F. et Pain, J. (1972). *Chronique de l'école caserne*. Vigneux : Matrice (1998).
- Oury, F. et Vasquez, A. (1967). *Vers une pédagogie institutionnelle*. Vigneux : Matrice (1990).
- Oury, J. (1986). *Le Collectif*. Nîmes : Champ Social (2005).
- Patuere, J.-B. (2012). *Le transfert à l'usage des enseignants et des éducateurs*. Montpellier : Sauramps Medical.

Pochet, C., Oury, F. et Oury, J. (1986). *L'année dernière, j'étais mort... signé Miloud*. Vigneux : Matrice.

Rancière, J. (1995). *La méésentente. Politique et Philosophie*. Paris : Galilée.

Tosquelles, F. (2006). *Éducation et Psychothérapie institutionnelle*. Nîmes : Champ Social.

Tournier, M. (1972). *Vendredi ou Les limbes du Pacifique*. Paris : Gallimard.

Frédéric Canac

Professeur des Écoles

Doctorant Études psychanalytiques UPV Montpellier

Pour citer ce texte :

Canac, F. (2015). Itinéraire : passage d'une position d'agent à une position d'auteur. *Cliopsy*, 14, 57-71.