

Raymond Bénévent et Claude Mouchet

L'école, le désir et la loi.

**Fernand Oury et la
pédagogie institutionnelle.
Histoire, concepts, pratiques**

Bruno Robbes

Bénévent, R. & Mouchet, C. (2014).
*L'école, le désir et la loi. Fernand
Oury et la pédagogie institutionnelle.
Histoire, concepts, pratiques.* Nîmes :
Champ social.

C'est une somme de 493 pages accompagnée de photos que les éditions Champ social publient. Le titre annonce l'ambition de l'ouvrage : retracer les origines, les développements conceptuels et pratiques de la pédagogie institutionnelle initiée par Fernand Oury, en portant un nouveau regard sur son parcours. Les auteurs sont agrégés de philosophie et anciens formateurs à l'IUFM d'Alsace. Ils s'appuient sur divers documents (ouvrages, articles publiés, échanges de courriers) et témoignages (de Jean et Joëlle Oury, respectivement le frère et la fille de Fernand Oury), traités comme des matériaux historiques. Les propos introductifs du psychiatre montrent en quoi le lien avec son frère a été essentiel pour créer un champ de références et de pratiques. Les auteurs soutiennent que la pédagogie institutionnelle est d'abord à comprendre comme « réponse à un embarras dans un temps et un espace

déterminés, appuyée sur l'analyse d'une configuration politique, économique, sociale, culturelle ou proprement pédagogique » (p. 18) et qu'un enseignant qui la pratique aujourd'hui ne peut la reproduire à l'identique.

Présentation de l'ouvrage

L'ouvrage s'organise en trois parties, la première intitulée « une "biographie intellectuelle" de Fernand Oury », la deuxième, « la naissance tumultueuse de la pédagogie institutionnelle (1961-1966) » et la troisième, « les concepts et pratiques de la pédagogie institutionnelle ».

Première partie

Le chapitre 1 évoque l'influence déterminante du milieu ouvrier ouvert dans lequel ce pédagogue a grandi, sur ses choix politiques et éducatifs.

Le chapitre 2 aborde l'entrée de Fernand Oury dans le métier d'instituteur. Entre 1939 et 1947, il découvre qu'une classe n'est pas homogène, que les élèves n'y sont pas tous semblables. Il sent alors qu'il ne sait pas utiliser leur énergie pour les faire apprendre et se demande comment articuler visées éducatives et pédagogiques. Entre octobre 1947 et juillet 1949, il supporte très mal de ne pouvoir exercer en classe l'éducation active qu'il pratique au patronage laïc. Hospitalisé à Saint-Alban, il souffre d'une grave dépression. Il entame alors une psychanalyse avec Jacques Lacan et pratique le judo. En juillet 1949, il rencontre Célestin Freinet lors d'un stage : des réponses pédagogiques existent, mais comment les

transplanter dans une école de banlieue ? Il correspond avec C. Freinet et publie dans *L'Éducateur*. La discipline et l'autorité sont les fils rouges d'une réflexion qui cherche « à reporter sur [...] des dispositifs, indépendants du bon vouloir du maître, les décisions réglant les conflits entre élèves » (p. 70). En 1954-55, il choisit l'enseignement spécial sans croire à sa nécessité. Il enseigne ensuite à Nanterre en classe de perfectionnement jusqu'en 1963, avant de devenir formateur.

Le chapitre 3 relate le combat de F. Oury pour transformer l'« école-caserne ». Il constate que la réalité des écoles des villes l'oblige à autre chose qu'une simple transposition des techniques Freinet. L'enseignant pratiquant la pédagogie Freinet en ville vit une crise morale, alors que l'« école-caserne » suscite des attitudes ambiguës au sein du mouvement Freinet.

Le chapitre 4 étudie l'influence de la psychanalyse sur la pédagogie institutionnelle. F. Oury s'intéresse au fonctionnement des collectifs soignants des hôpitaux psychiatriques. Dans les années 1957-58, il cherche à expliquer les effets thérapeutiques des classes. Pour cela, il explore les dynamiques intrapsychiques, relationnelles et transférentielles. Il étudie la classe coopérative en tant que milieu, les relations entre les enfants et avec l'instituteur. Au XIV^e Congrès de l'École Moderne, il présente des monographies qui intègrent les concepts d'image de soi, de libération sur le plan symbolique, d'image paternelle, de transferts, de condensations, d'identifications. Il découvre encore la fonction instituante de l'institution.

Pour toutes ces raisons, l'année 1958 est décisive, selon les auteurs.

Deuxième partie

Le chapitre 5 relate les tensions entre l'Institut Parisien de l'École Moderne (animé par F. Oury et R. Fonvieille) et la direction du mouvement Freinet, qui aboutissent à l'expulsion de R. Fonvieille en 1961 et au départ de F. Oury. R. Bénévent et C. Mouchet apportent peu d'éléments nouveaux sur cet épisode, rappelant que ces tensions se sont cristallisées sur la revue *L'Éducateur d'Ile-de-France* dont la qualité et la diffusion surpassent, à partir de 1958, celles de *L'Éducateur*. S'y ajoutent un fonctionnement de l'ICEM (Institut coopératif de l'école moderne) centré sur Freinet et l'impréparation de sa succession. Le 25 février 1961, Freinet décide seul la suppression du Bureau Parisien, puis l'expulsion de R. Fonvieille sur un mode presque stalinien. Les parisiens reprochent à Freinet de ne pas s'intéresser aux apports des sciences humaines pour identifier des problèmes nouveaux et inspirer des pratiques renouvelées.

Le chapitre 6 aborde la période allant de mars 1961 à avril 1964, où naît le groupe de techniques éducatives (GTE). R. Fonvieille discute l'orientation psychothérapique du groupe (dont Jean Oury est partie prenante), suspecte F. Oury de vouloir renouer avec l'ICEM, lui reproche de ne pas tenir compte des effets des conflits de personnes et s'inquiète du repli sur les classes spécialisées et de la place du thérapeute. Dans un texte publié en 1962, Fernand Oury s'appuie sur les propos de son frère pour déve-

lopper l'action pédagogique du GTE. Entre octobre et décembre 1963, la priorité est à la recherche : « que se passe-t-il dans la classe ? » Quels phénomènes complexes déterminent la valeur éducative des groupes d'enfants et comment les maîtriser ? Des groupes de travail restreints se constituent. En 1964, F. Oury demande à G. Lapassade de faire une conférence sur les stages de formation et la dynamique des groupes. Mais ce dernier veut analyser le fonctionnement d'un stage du GTE. Son intervention met au jour une scission latente entre les enseignants qui travaillent avec F. Oury en classe de perfectionnement et ceux qui travaillent en classe ordinaire avec R. Fonvieille et B. Bessière sans avoir recours à la psychanalyse.

Le chapitre 7 retrace les conséquences de cette opposition, entre avril 1964 et octobre 1966. En réponse à G. Lapassade, les membres du GTE rappellent qu'une classe se distingue d'un groupe sans tâche, que l'enseignant d'une classe institutionnelle se demande en permanence jusqu'où laisser des élèves s'autonomiser, qu'il concilie des contradictions et dispose d'un pouvoir limité, enfin qu'une loi du groupe établit un ordre symbolique. Cependant, R. Fonvieille demeure en désaccord avec F. Oury sur les facteurs sociaux, administratifs ou historiques qui limitent l'action de l'instituteur. Il critique l'aspect bureaucratique voire antidémocratique des institutions que F. Oury a mises en place dans le GTE. Deux groupes se distinguent : d'un côté, en 1963 au sein du GTE, F. Oury et A. Vasquez fondent le Groupe d'Éducation Théra-

peutique (GET), travaillant à partir de monographies d'élèves ; de l'autre, en septembre 1965, R. Fonvieille, B. Bessière, M. Lobrot et R. Lourau créent le Groupe de Pédagogie Institutionnelle (GPI) extérieur au GTE. Le 24 février 1966, R. Fonvieille démissionne de la présidence du GTE. F. Oury et A. Vasquez se retirent pour écrire. Entre 1970 et 1977, les premiers « Champignons GETs » locaux nés en 1965 établissent des liens entre eux. En 1978, le Collectif des Équipes de Pédagogie Institutionnelle (CEPI) marque une nouvelle étape dans cette histoire. La pédagogie institutionnelle s'est diffusée progressivement vers l'enseignement secondaire et la formation d'adultes. F. Oury a continué à participer au chantier de l'ICEM « Genèse de la Coopérative » entre 1979 et 1992. J. Pain a créé les éditions Matrice en 1984.

Troisième partie

Dans le chapitre 8, une exégèse du livre *Chronique de l'école-caserne* publié en 1972 montre comment F. Oury et J. Pain ont posé les bases conceptuelles d'une analyse critique de l'école.

Le chapitre 9 examine les apports de concepts psychanalytiques à la pédagogie institutionnelle : l'inconscient, la libido, la pulsion, le désir, l'Œdipe, la castration, la Loi, le transfert, l'identification, la sublimation. Pour les auteurs, postuler l'existence de l'inconscient en classe constitue « une rupture quasi anthropologique » (p. 330). Il en résulte le pari du désir du maître et des élèves d'être là, désirs à la base d'une pédagogie qui considère l'hétérogénéité et favorise le transfert

« multiréférentiel ». Pour F. Oury, la Loi est en tension entre promesse et menace, dans une relation où un maître et des élèves ne s'opposent pas mais cherchent à agrandir le domaine de leur liberté. La prise en compte du transfert est un autre apport important de la psychanalyse. Il faut préciser que ces concepts sont considérés généralement dans leur acception lacanienne.

Les thèses et concepts que la psychothérapie institutionnelle apporte à la pédagogie institutionnelle sont aussi étudiés : les fonctions, statuts et rôles ; l'hétérogénéité, la distinctivité, la rencontre ; le collectif ; les institutions « pièges à désir » et les « opérateurs de médiation et de triangulation » ; le concept de médiation et le registre du Symbolique. Parce que l'inhibition scolaire peut être collective, les notions d'« asepsie de l'ambiance » et de « pathoplastie » sont transposables en classe. La distinction entre fonction, statut et rôle est reprise par F. Oury. La notion de Collectif entre en tension avec la nécessité de tenir compte des sujets. Un groupe-classe n'est un Collectif que s'il est instituant. L'important, c'est donc la permanence des processus d'institutionnalisation selon lesquels les institutions tendent à remplacer l'action du maître par un système qui, de manière continue, oblige à la réciprocité des échanges. Pour les auteurs de cet ouvrage, « cette mise en rapport du désir et de la Loi [...] est la dimension fondamentale et révolutionnaire de la pédagogie institutionnelle » (p. 370).

Le chapitre 10 approfondit la spécificité des institutions et la logique de leur

articulation. Réponses à des problèmes, les institutions assurent des fonctions nécessaires et permanentes, mais leur forme concrète doit être constamment interrogée, d'où « la dynamique instituante (institutionnalisation / désinstitutionnalisation) » (p. 425). Diverses institutions sont analysées. Le système des ceintures de niveau tend des « micropièges » au désir de savoir des élèves. Les ceintures de comportement sont articulées aux « métiers », dont les auteurs proposent une typologie. La monnaie intérieure présente un double enjeu : apprendre à maîtriser l'argent-pouvoir et modifier la dynamique intrapsychique, ici l'économie de la jouissance. Le conseil est à la fois une instance de métabolisation du vécu du groupe-classe et une instance de décision, permettant la réinscription de la Loi symbolique. La monographie, institution fonctionnant entre adultes, est un nouveau genre littéraire pédagogique (p. 429) qui traduit le refus d'une pédagogie prescriptive et revendique que les praticiens sont à même de théoriser leur pratique.

Le chapitre 11 se propose de saisir dans des classes les effets des mutations introduites par la pédagogie institutionnelle. Partant d'une monographie extraite d'un ouvrage de Francis Imbert, les auteurs explicitent en quel sens cette classe a résolu des difficultés consistantes dans les pédagogies traditionnelles.

En conclusion de leur ouvrage, les auteurs soulignent l'originalité de l'apport de F. Oury par rapport à C. Freinet : sa découverte précoce de l'inconscient, son renoncement à construire un mouvement pédago-

gique démocratique et son repli sur des formes d'organisations locales, l'approfondissement des problématiques du groupe, de la coopération, de la fonction du conseil et les apports de la psychothérapie institutionnelle. Ils synthétisent les conséquences de l'introduction des institutions (p. 481), puis décrivent l'actualité de la pédagogie institutionnelle.

Regard distancié sur l'ouvrage

Les deux premiers chapitres permettent de saisir le cheminement de pensée et l'état d'esprit qui anima F. Oury à ses débuts, à travers des faits historiques contextualisés. Les trois chapitres de la deuxième partie comportent des longueurs. Le souci extrême du détail ne sert pas la clarté des démonstrations. Des allers-et-retours dans la chronologie des faits, avec des reprises d'évènements, rendent la lecture redondante. Parmi plusieurs problèmes soulevés dans le chapitre 5, qui fait le récit des tensions entre les deux animateurs de l'Institut Parisien de l'École Moderne et Freinet, celui de la transmission des techniques Freinet et de la pédagogie institutionnelle est toujours d'actualité. Si ces techniques ont un sens et sont des réponses aux difficultés de l'école actuelle, comment les transmettre aux enseignants à l'ère des technologies numériques ? Quels peuvent être les contenus, les modalités de formation des enseignants (en présentiel, à distance, en stages, dans des chantiers...) et selon quelles temporalités (formation initiale et continue) ?

Les chapitres 6 et 7 témoignent du parti-pris des auteurs en faveur des positions de F. Oury. Derrière des divergences réelles, il semble, selon eux, que R. Fonvieille ait considéré les deux axes de travail du GTE comme complémentaires. Il exprima plus tard son regret de la rupture de 1966, tout comme J. Oury. Toutefois, la dureté de la position de F. Oury à l'égard de ses contradicteurs laisse penser qu'il voulait exister seul. Des querelles d'égo doublées de mauvaise foi ne sont donc pas à exclure et les interprétations « à charge » contre R. Fonvieille nous semblent sujettes à caution. Sur le fond, la pédagogie institutionnelle gagnerait à actualiser les apports des sciences humaines à son travail continu d'élaboration théorique, notamment ceux de la psychanalyse. On peut donc regretter le caractère hagiographique et parfois insuffisamment problématisé de cette partie de l'ouvrage.

En ce qui concerne le fonctionnement des groupes de pédagogie institutionnelle, problème abordé à la fin du chapitre 7, il n'est pas sûr que nous ayons beaucoup progressé à la lecture de ce livre. Les auteurs laissent entendre que F. Oury ne serait pas responsable de la place fantasmatique qu'il occupe pour les acteurs actuels de ce courant pédagogique. Nous voyons là un soutien inconditionnel à F. Oury, sur la personne de qui n'ont pas manqué de se produire, dans les groupes auxquels il a participé, des formes de transfert qu'il avait pourtant dénoncées chez C. Freinet. Dans le champ de la formation d'enseignants à la pédagogie institutionnelle, on relèvera l'oubli du travail en

groupes d'adultes mené par F. Imbert (1) et J. Pain (2).

Dans la troisième partie, l'affirmation selon laquelle la pédagogie institutionnelle ne néglige pas « la visée des apprentissages et des savoirs » (chapitre 10, p. 392) mérite d'être interrogée. La pédagogie institutionnelle fait l'hypothèse qu'en levant l'inhibition (ressort psychique le plus puissant qui soit pour accéder au savoir), les élèves retrouveront le désir de savoir. Si indispensables que soient ces conditions, cette pédagogie peut-elle faire l'économie de s'intéresser aux mécanismes de constitution des savoirs, à certaines modalités de leur présentation qui faciliteraient leur appropriation par des élèves en difficultés d'apprentissage ? Le désir de savoir n'est qu'un élément constitutif, parmi d'autres, du rapport aux savoirs.

Cet ouvrage appelle des suites. Qu'est devenue la pédagogie institutionnelle après F. Oury ? Où en est-elle aujourd'hui ?

(1) Imbert, F. et le GRPI. (1994). *Médiations, institutions et loi dans la classe*. Paris : ESF ; Imbert, F. et le GRPI. (1996). *L'inconscient dans la classe*. Paris : ESF ; Imbert, F. (2004). *Enfants en souffrance, élèves en échec*. Paris : ESF.

(2) Pain, J. (dir.) (1994). *De la pédagogie institutionnelle à la formation des maîtres*. Vigneux : Matrice ; Pain, J. (1998). *La formation par la pratique*. Vigneux : Matrice.

Olivier Apprill

Une avant-garde
psychiatrique. Le moment
GTPSI (1960-1966).
Actes du GTPSI, vol. 1 et
vol. 2

Pierre Johan Laffitte

Apprill, O. (2013). *Une avant-garde psychiatrique. Le moment GTPSI (1960-1966)*. Paris : Epel.

Groupe de travail de psychothérapie et de sociothérapie institutionnelles (2014). *Actes du GTPSI. L'Établissement hospitalier comme ensemble signifiant* (vol. 1). *L'Argent à l'hôpital psychiatrique* (vol. 2). Paris : Éditions d'une.

« Pourquoi ce groupe de travail constitué d'une poignée de psychiatres, qui s'est réuni moins d'une quinzaine de fois entre 1960 et 1966, occupe-t-il une place si prépondérante dans la pensée et dans l'histoire de la psychothérapie institutionnelle ? Pourquoi, alors même que très peu de publications sont sorties de ces rencontres, apparaît-il comme un moment unique de réflexion collective dans le champ de ce que l'on a appelé la « révolution psychiatrique » française de l'après-guerre ? »

Cet extrait d'*Une avant-garde psychiatrique. Le moment GTPSI (1960-1966)* d'Olivier Apprill donne une bonne idée de ce que représente l'aventure du GTPSI, le groupe de travail de psychothérapie et de sociothé-

rapie institutionnelles. Quatorze fois, le temps d'un week-end, des psychiatres se réunissent, dont F. Tosquelles, G. Michaud, H. Chaigneau, J. Oury, R. Gentis, J. Ayme, R. Millon, F. Guattari. Deux règles fonctionnent ; l'une est théorique : ne pas discuter la nécessité de la psychanalyse et du marxisme dans l'approche du phénomène institutionnel de l'accueil de la folie comme condition de l'humain, irréductible à la médicalisation de la maladie psychiatrique ; l'autre est éthique : « Ne pas s'en laisser passer une ». Chaque fois, un thème s'élabore autour duquel circule la parole avec une liberté et une exigence que transmet la remarquable retranscription, née d'un long travail collectif, des deux premières séances publiées par les éditions d'une : *L'établissement psychiatrique comme ensemble signifiant* et *L'argent à l'hôpital psychiatrique*. Les deux suivantes, beaucoup plus volumineuses, sont sur le point d'être livrées : *La psychothérapie multiréférentielle en milieu institutionnel* et *Fantasme et institution*.

Qu'aura été le GTPSI ? Un « groupe d'analyse et d'élaboration théorique et didactique » qui se propose, dit J. Ayme, de « dégager la problématique spécifique de la psychothérapie institutionnelle ». Une « société pas savante », préoccupée par un souci de formalisation : un cadre symbolique, un questionnement sérieux, la mise en place d'un lieu où accueillir des tâtonnements dans lesquels les deux premiers volumes nous font entrer de plain-pied. Un cadre, qui permette un ton, immédiatement reconnaissable : celui d'un groupe de travail entre praticiens psychiatriques face aux « diffi-

cultés d'élaboration conceptuelle de la praxis hospitalière » (J. Oury).

Une avant-garde psychiatrique

Le livre d'O. Aprill constitue une introduction remarquable à l'histoire du GTPSI. Ce n'est pas un livre d'histoire, extérieur, ni un témoignage passionné. O. Aprill est un compagnon de route des dernières décennies de l'aventure de la psychothérapie institutionnelle, fin connaisseur de ses concepts et de son histoire.

Le premier chapitre situe le contexte historique et la façon dont les acteurs du GTPSI s'y inscrivent subjectivement et collectivement. Le second chapitre déploie certaines lignes de lecture transversales : le « complexe de la Résistance » et le sentiment de « précarité » dominant l'ambiance des rencontres de ce « groupe-sujet », par delà ses « thèses fondatrices ». Le titre du chapitre, « Stations », reprend à J. Oury l'image poétique de ces plans lumineux du métro parisien qui s'éclairent selon le trajet voulu : métaphore de la logique avec laquelle l'institutionnalisation trame le milieu. Le troisième chapitre, « Sessions », présente des grandes thématiques qui déroulent leur logique dans le développement de ces années : elles déboucheront sur un arrêt précoce, une rencontre ratée avec l'École lacanienne récemment créée, la naissance de l'éphémère Société de psychothérapie institutionnelle, mais surtout, sur l'existence d'une expérience unique, dans le champ psychiatrique à un tel degré de régularité, de densité et de responsabilité statutaire. Une

quinzaine de grands cliniciens qui sont autant de points de repères dans l'histoire, non seulement de la psychothérapie institutionnelle, mais de la psychiatrie humaniste du XXe siècle.

Cet essai a su éviter la tentation de la totalité : des choix découpent d'un trait vif des profils singuliers, individuels ou collectifs, humains ou théoriques, dans ce paysage présent devant nous.

Les premiers volumes des Actes du GTPSI

La méticulosité de la « mise en écrit » de cette parole groupale arrive à rendre compte du style d'intervention de chacune et chacun des participants. Par-delà la présence souvent dominante de certains « ténors » (J. Oury, F. Tosquelles, R. Genti, R. Milon, J. Ayme puis F. Guattari), il est possible de s'arrêter aux interventions fines, des autres acteurs (M. Baudry en particulier, dans « L'argent à l'hôpital psychiatrique ») de ce champ de la pensée clinique.

Les deux premiers volumes, tout en étant pris par les questions d'organisation et de naissance du GTPSI, questionnent le fonctionnement de l'hôpital psychiatrique dans sa quotidienneté. Celui-ci est travaillé par l'institutionnalisation qui tente de transformer l'établissement, régi par une logique administrative, économe et spéculaire, en un milieu d'échanges symboliques où le pouvoir se partage et convoque autant les fous que le personnel.

Le premier volume, *L'établissement psychiatrique comme ensemble signifiant*, est empreint de la linguistique structurale alors dominante, via le travail de J. Lacan que F. Oury et F. Guattari « transmettent » au reste du groupe. Se développe une lecture du champ anthropologique, donc de la folie, au crible de la dimension symbolique et de la théorie structuraliste du signe, en particulier avec le concept de signifiant. Toutefois le ton des discussions n'a rien d'une « application » ou d'une « méthodologie » qui chercheraient à établir une orthodoxie dans l'usage des concepts : il appartient à ces derniers de se montrer appropriés à la tâche d'accueillir, au plus près, la folie. D'où le leitmotiv : le GTPSI ne doit pas être une société savante.

Le deuxième volume, *L'Argent à l'hôpital psychiatrique* est sans doute le plus directement passionnant pour la pédagogie. Pour qui connaît la place de l'institution de la monnaie intérieure dans une classe coopérative et sa fonction irremplaçable, il est flagrant de voir combien sont proches ces deux champs qui, selon J. Oury, ne font qu'un : les effets de pacification des échanges (F. Imbert) thérapeutiques et pédagogiques sont les mêmes. Les réticences aussi : faire entrer la monnaie intérieure dans la classe ou l'hôpital demeure le scandale le plus visible de la pédagogie et de la psychothérapie institutionnelles, même chez ceux qui acceptent l'autre scandale, celui de travailler avec l'inconscient. Aucune « modernité high tech », aucun compromis au paradigme « communicationnel », n'a pour l'instant permis de travailler plus

en profondeur cette couche fondamentale, anthropologique, de l'instauration symbolique d'un échangeur universel, préservant la part sacrée du sujet dans le circuit socialisant des échanges.

Du GTPSI, quel visage nous livrera la collection entière des *Actes* ? Laissons la parole à Oury : « L'éventail de thèmes abordés par le groupe pourrait être réuni dans ce qu'on pourrait appeler : « éléments provisoires de psychothérapie institutionnelle ». Le but était d'essayer de dessiner des lignes de recherche. [...] Est-il possible de constituer une topique de la psychothérapie institutionnelle ? La psychothérapie institutionnelle existe-t-elle d'une façon spécifique ? Si oui, y a-t-il alors un objet spécifique de la psychothérapie institutionnelle ? »

Le « moment GTPSI », une scansion dans l'histoire de la psychiatrie

Une permanence éthique parcourt ces séances les rendant très proches de nous, malgré les cinq décennies qui se sont écoulées. Elles répondent à la question : qu'est-ce que la praxis psychiatrique ? Selon les futurs membres du GTPSI, il s'agit d'un champ pratique où le statut administratif, médical ou psychanalytique n'a aucune valeur thérapeutique, où la psychanalyse et l'analyse du transfert ne sont réservées à aucun personnel qualifié, préposé par une quelconque loi sociale. Au fond, c'est cette position qui fit exploser le Groupe de Sèvres qui, dans les années d'après-guerre, regroupait parmi les meilleurs représen-

tants de la psychiatrie humaniste, progressiste, freudienne. Un sarcasme d'Oury y fit un effet « cliquant » : « Un infirmier, ça n'est pas plus con qu'un médecin ! » Cette rupture ne constitue pas le tournant majeur de la psychothérapie institutionnelle, mais le confirme : pour le GTPSI, c'est la dimension éthique, non l'idéologie, qui emporte le sort politique et théorique de la révolution psychiatrique.

Il n'y a aucune hiérarchie, non plus, dans l'efficacité de ces réunions. Aucune « impulsion du haut » : le GTPSI n'est pas le moteur premier de la psychothérapie institutionnelle. Il a été un outil parmi d'autres pour travailler l'aliénation sociale. Ce n'est donc pas par choix moral ou philosophique que la rupture d'avec le Groupe de Sèvres s'est effectuée, mais sur le plan d'un matérialisme éthique et pratique radical. La psychothérapie institutionnelle n'a jamais pu se couler dans la logique corporatiste des établissements de pouvoir et de formation, dans les champs psychiatriques ou psychanalytiques. En témoigne aussi la rencontre ratée entre les lacaniens convaincus du GTPSI, prêts à adhérer à la toute récente École freudienne de Paris, et le projet de Lacan (ou de ses tenant-lieu) de les y « caser » dans la section nommée « Psychanalyse appliquée ». C'est sur ce ratage, emblématique, que s'achève, ou presque, le parcours chronologique du livre d'Aprill.

Cette rupture en constitue peut-être une, aussi, pour les acteurs de la psychothérapie institutionnelle. Sur le plan politique, le GTPSI marque définitivement l'abandon du paradigme

léniniste du parti révolutionnaire, pour le couler définitivement dans la forme radicalement anti-centraliste, qui sera le propre de leur révolution psychiatrique, marquée par une logique totalement hétérogène aux problématiques macrosociales. De façon révélatrice, le GTPSI naît alors que la grande bataille en faveur de la psychiatrie de secteur vient d'être gagnée : sans nier l'importance de cette victoire, une légitime prudence saisit les psychiatres, face au risque de voir la précarité des efforts d'institutionnalisation écrasée sous la logique générale des directives et autres gestions massives.

Le GTPSI naît de la psychothérapie institutionnelle, et non l'inverse. Dans la pratique, le GTPSI occupe une position toujours seconde. Un paradoxe parcourt ces textes : dans les *Actes du GTPSI*, il n'y a pas de grande innovation conceptuelle. Ce serait même le contraire : du trivial, du quotidien sont sans arrêt présents. Pourtant, des concepts sont introduits, issus du séminaire de Lacan, de la linguistique, ou d'autres domaines, mais il n'y a pas d'élaboration achevée de grands systèmes ou de doctrines. Ce qui marque le GTPSI, c'est le ton qui y règne, au sens peircien, proche du « pathique » d'Erwin Strauss : le ton concerne des fragments du quotidien, non pas un « art de la vignette clinique », mais une dynamique analytique et associative dans laquelle tout matériau humain peut *a priori* aider à faire sens. À ce titre, un concept vaut autant qu'un point concret d'organisation, un rêve, une boutade, une engeulade. Comme tout groupe analytique sérieux (les groupes d'élabora-

tion monographique qu'admirait J. Oury en sont un autre), le moment du GTPSI constitue une scansion, un entre-deux qui relance la dynamique transférentielle et défige les tendances entropiques de toute institutionnalisation.

D'un point de vue psychique, cette dynamique groupale visait avant tout à maintenir la position énonciative collective que Lacan désigne comme l'embarras. Ce terme qu'il propose lors du Séminaire sur L'Angoisse, dans son commentaire de *Symptôme, Inhibition,angoisse* de Freud, apparaît dans le tableau à neuf cases, « fameux » pour tous les auditeurs du Séminaire de Sainte-Anne de J. Oury qui l'a profondément médité. L'embarras désigne la place de l'angoisse articulée : seul lieu d'où peut émerger du concept, c'est-à-dire une théorie qui ne serait pas forclosée au désir ou à l'angoisse. Qu'ensuite, selon les dispositions singulières de chacun, le sort de cette conceptualité connaisse des chemins propres jusqu'à sa propre « théorie », c'est là l'effet du GTPSI. Le GTPSI a ainsi constitué une matrice : un concept se traduit immédiatement dans l'articulation matérielle de la vie quotidienne, de son institutionnalisation et de sa valeur thérapeutique.

Il faut parler aussi de la force séminale du GTPSI sous la forme de son héritage. O. Apprill rappelle que seules quelques publications ont, plus ou moins rapidement, rendu compte de quelques séances : le n°4 de la *revue de psychothérapie institutionnelle*, le n°21 de *Recherches*, et surtout la thèse de C. Poncin sur les « situations », directement issue de l'ana-

lyse structurale du langage. Mais pensons à tout ce que la pensée ultérieure de chaque acteur devra à son passage dans le GTPSI : R. Gentis et sa plume si aiguisée, l'œuvre de Tosquelles, en cours d'édition intégrale, celle de H. Torrubia, mais aussi l'œuvre de F. Guattari telle qu'elle est recueillie dans *Psychanalyse et Transversalité*, et au-delà.

Enfin, on pense au séminaire de J. Oury, à la clinique de La Borde d'abord, puis à l'hôpital Sainte-Anne où il a été rendu possible grâce à J. Ayme, membre, lui aussi, du GTPSI