

Enjeux subjectifs dans la classe institutionnelle

Patrick Geffard

Des enseignants soumis à l'obligation d'échanger

Les éléments de recherche présentés ici font partie d'une thèse de doctorat en sciences de l'éducation actuellement en cours de réalisation. Constitué sur la base d'entretiens cliniques à visée de recherche, mon travail porte sur ce qui semble être à l'œuvre, sur le plan psychique, pour un enseignant d'école élémentaire qui a fait le choix de la pratique de la pédagogie institutionnelle. À travers l'écoute d'enseignants qui évoquent leurs éprouvés dans la classe et dans le groupe de pairs auquel ils participent, les dimensions abordées sont celles de l'intersubjectif dans le groupe de praticiens et dans la classe, mais aussi de l'intrapsychique du côté de l'enseignant. Ces deux dimensions sont prises en compte sans toutefois oublier qu'« une énigme importante demeure quant aux mécanismes et aux modalités de fonctionnement qui mènent de l'interpersonnel à l'intrapsychique » (Golse, 2002, p. 841).

En introduction, je proposerai d'abord quelques repères concernant la pédagogie mise en place par les enseignants écoutés, mais aussi le courant psychothérapeutique auquel elle est historiquement et théoriquement reliée. La pédagogie institutionnelle est une approche d'enseignement très minoritaire, mais elle a une histoire suffisamment ancienne et qui a connu assez de péripéties pour que je commence par préciser ce que cette appellation désigne pour les enseignants rencontrés. Si leur répartition géographique couvre l'ensemble de l'Hexagone, les réseaux professionnels au sein desquels travaillent ces enseignants ont tous pour origine les groupes de praticiens se référant à la pédagogie institutionnelle au sens de Fernand Oury et Aïda Vasquez. La référence principale est le module de travail « Genèse de la Coopérative », fondé en 1978 par des responsables du mouvement Freinet qui s'associèrent alors avec Fernand Oury et Catherine Pochet. Comme il ne peut être question ici que de brèves indications sur ce que représente la pédagogie institutionnelle aux yeux de ceux qui l'ont instaurée ou la pratiquent, je citerai seulement la conclusion du chapitre « D'où viennent cette pédagogie et ces hypothèses ? » figurant dans le premier livre écrit par Fernand Oury et Aïda Vasquez : « C'est peut-être là, la caractéristique de la Pédagogie Institutionnelle : tendre à remplacer l'action permanente et l'intervention du maître par un système d'activités, de médiations diverses, d'institutions, qui assure d'une façon continue l'obligation et la réciprocité des échanges, dans et hors du groupe » (Oury et Vasquez, 1967, p. 248).

Je compléterai cette rapide présentation en indiquant que les enseignants de la pédagogie institutionnelle se réfèrent souvent aux conceptualisations issues du champ voisin de la psychothérapie institutionnelle et en particulier au concept de « Collectif » (Oury J., 1986) élaboré par le fondateur de la clinique de La Borde, par ailleurs frère de Fernand Oury. Si l'ouvrage éponyme construit autour de la question du « Collectif » fut publié en 1986,

les premières réflexions à ce sujet apparaissent dès 1957, notamment lors d'une intervention au congrès de psychothérapie institutionnelle de Zurich, où Jean Oury affirmait que « la dialectique soignants-soignés instaure un ordre particulier qui bouleverse les structures trop anciennes et donne sa signification à tout système médiatif que l'on cherche à créer » (Oury, 1984, p. 60). Il définissait les soignants comme « un groupe hétérogène où l'on peut distinguer des "nous" plus ou moins solides en rapport avec des constellations plus ou moins stables, plus ou moins changeantes » (*id.*). La fonction du médecin étant alors de « constituer culturellement ce groupe hétérogène afin qu'il soit efficace dans le sens de la désaliénation et qu'il s'articule thérapeutiquement avec le groupe hétérogène des malades » (*id.*). Je préciserai enfin que mon positionnement personnel est loin d'être étranger aux réseaux de l'approche « institutionnelle ». Pour avoir été un praticien de la pédagogie institutionnelle durant plus de vingt ans et pour avoir participé à l'encadrement de stages de formation auprès de Fernand Oury et de ses compagnons de travail, mon parcours professionnel m'a confronté, en classe ou en situation de formation d'enseignants, à certains questionnements ou « ébranlements » de même ordre que ceux avec lesquels s'articule mon travail en cours. Autrement dit, mon expérience de la classe institutionnalisée et des groupes de praticiens de la pédagogie institutionnelle est à la fois l'origine de ma recherche actuelle et ce qu'il s'agit pour moi d'élaborer sur le plan de mon engagement subjectif.

C'est précisément sur la question des aléas de la subjectivation en situation professionnelle que je suis sensible à la proposition de Claudine Blanchard-Laville selon laquelle le « moi-enseignant » (Blanchard-Laville, 2001, p. 260) se trouve tiraillé entre des forces contradictoires, en un conflit dont la résolution renvoie à la singularité de chaque enseignant. Celle-ci me semble particulièrement porteuse des possibilités d'une meilleure compréhension de l'inévitable souffrance professionnelle à laquelle tout enseignant ne peut qu'être confronté. La même proposition me paraît également fort utile à la constitution d'une « clinique professionnelle du lien » (Blanchard-Laville, 2009, p. 157) apte à faire face aux processus de déliaison toujours potentiellement présents en situation d'enseignement.

Mon attention et mon écoute portent donc sur la manière dont les professionnels rencontrés évoquent leur rapport, d'une part, à la structure d'enseignement dont ils sont initiateurs et responsables et, d'autre part, au groupe d'enseignants dont ils font partie, groupe de pairs praticiens de la pédagogie institutionnelle. Mon projet est une tentative visant à rendre compte de certains processus psychiques à l'œuvre, dans la perspective d'un apport à la compréhension de ce qui est en jeu dans le contexte de cette organisation d'enseignement particulière. Dans la forme succincte de cet article, j'aborderai essentiellement des questions liées à la rencontre avec le groupe de pairs et aux enjeux subjectifs afférents à la pratique de la classe institutionnalisée chez l'enseignant qui met en œuvre ce « système [assurant] d'une façon continue l'obligation et la réciprocité des échanges » pour reprendre une formulation déjà citée.

La rencontre avec la pédagogie institutionnelle et le groupe de pairs

Dès l'origine, se référant à l'injonction faite par Célestin Freinet de « ne pas rester seul », les fondateurs de la pédagogie institutionnelle ont insisté sur la nécessité, pour les praticiens, de s'organiser sous une forme collective : « Le groupe de travail apparaît alors comme un milieu favorable, à l'occasion thérapeutique, capable de compenser l'effet de la situation

bizarre, magistrale et subalterne de l'instituteur [...] Cette place du "maître" que l'on croit "bonne" est en réalité assez dangereuse et ce maître, s'il manque d'ouverture réelle sur le monde des adultes, risque des "s'équilibrer" dangereusement » (Oury et Vasquez, 1967, p. 255-256).

Les enseignants que j'ai rencontrés participent tous à un groupe local de pairs qui se réunit généralement à un rythme mensuel et se structure selon des « institutions » formellement très proches de celles utilisées dans la classe : « Quoi de neuf ? » inaugural (moment de parole sans contenu désigné *a priori*), temps de production autour d'un objet de travail commun (monographie, outil pédagogique), présidences et secrétariats, etc. Au cours de l'entretien, chacun a évoqué ce groupe de travail, mais aussi les modalités par lesquelles il est venu à y participer. Voici maintenant quelques-uns des propos tenus à ce sujet par quatre enseignants de différents groupes :

— Esther : « *j'ai pas tout mis en place du premier coup ça a été assez progressif / dans mon école j'avais une autre collègue qui fonctionnait en P.I. aussi c'est elle qui m'avait fait découvrir le groupe de D. et puis donc on fonctionnait bien dans l'école* ».

— Marc : « *on avait assisté à une conférence de J.L.G. / ma collègue était tout de suite en train de prendre des notes pour qu'on n'oublie pas et c'est comme ça qu'on en est arrivé effectivement à constituer ce document / que j'ai appelé une constitution de la classe* ».

— Arthur : « *petit à petit je je / je me suis lancé là-dedans, mais avec toujours une relation avec le champignon de G. puisque bon je travaillais avec le groupe de de de / qui était sous la responsabilité de R. L. à l'époque* ».

— Bernadette : « *Il y avait un petit module pédagogie Freinet qui était animé par M.B. et M.C. qui sont des figures locales importantes dans le mouvement / et ce qui a été dit dans ce lieu ça m'a tout de suite parlé* ».

Le recours à l'évocation d'une figure singulière, qui plus est celle d'une personne de renom dans trois propos relatés sur quatre, incline à développer des associations avec la thématique des fantasmes originaires qui pourraient être à l'œuvre dans ces groupes, en l'occurrence avec la représentation d'un groupe se pensant issu d'un héros fondateur (Anzieu, 1984, p. 201-202). Dans les propos d'Arthur en particulier, la répétition de la préposition « *de* », ainsi que l'hésitation dans un énoncé qui paraît d'abord désigner le groupe comme appartenant à son fondateur, tendent à renforcer cette lecture. Mais une interprétation qui s'appuierait sur les seuls éléments rapportés ici serait à l'évidence abusive. J'indiquerai donc seulement pour l'instant qu'il me semble surtout pouvoir déceler là une piste à suivre en ce qui concerne le mode inaugural de liaison entre le praticien de la pédagogie institutionnelle et le groupe de pairs qu'il rejoint. Dans le récit du commencement de leur pratique de la pédagogie institutionnelle, une rencontre de type initiatique est presque toujours évoquée par les enseignants rencontrés. Je pense que c'est l'écoute de comment cette rencontre peut s'être rejouée sur un plan intersubjectif à l'intérieur du groupe de pairs qui est porteuse des possibilités d'une meilleure compréhension des processus psychiques à l'œuvre en ce qui concerne la manière dont chacun se lie avec le groupe.

Émergence des affects et formulations paradoxales

S'il est une autre constante dans les propos recueillis au cours des entretiens, c'est l'évocation quasi systématique d'une rencontre avec un

élève particulier, présentée comme ayant été l'occasion d'une mise en difficulté de l'enseignant, voire d'une véritable souffrance professionnelle. Dans ces moments-là, ce n'est pas seulement un élève singulier qui est évoqué, mais aussi la rencontre dans sa dimension groupale, que ce soit à propos des institutions de la classe, du groupe des élèves ou du groupe de pairs avec lequel l'enseignant travaille. Je rapporterai ici quelques éléments du discours de trois enseignants :

— Marc : « *c'est un enfant / qui avait déjà comparu deux fois au pénal pour des faits graves / un enfant absolument incontrôlable / j'ai eu droit régulièrement à des insultes à des / à des / des gros mots / des crises où il bazarrait tout enfin / c'était une situation extrêmement difficile à vivre / le matin j'arrivais avec un poids / un poids et / et le fait de pouvoir effectivement parler de cet enfant avec des collègues c'était en quelque sorte / une thérapie hein / quand on est seul à partager ça c'est terrible terrible terrible / c'est un enfant qui / qui pendant un an a fusillé la classe / et si en ce qui me concerne je n'avais pas eu des temps de parole ailleurs je sais pas trop comment j'aurais survécu à cette affaire-là ».*

— Erwan : « *Il y a des moments où émotionnellement c'est fort / ça arrive que certains élèves ou certains enfants sortent des choses qui / ont quand même une sacrée importance quoi / quand il y a un enfant qui vous dit que son père va aller en prison parce que parce qu'il / parce qu'il lui a touché le zizi / on sait pas forcément quoi dire mais / ça touche aussi et parfois on vit des situations qui sont pas évidentes / les institutions c'est aussi un garant pour se protéger pour me protéger moi parce que / j'ai pas de relation duelle avec les élèves en fait / y'a toujours moi enfin l'adulte l'enfant et le groupe ».*

— Gabriel : « *j'avais fait tout ce que je pouvais et rien / tout avait foiré quoi / enfin c'est l'impression que j'avais avec quelques enfants qui / qui figeaient le groupe si on peut dire / soit dans l'imitation mais vraiment un espèce de truc d'identification massive et les autres étaient comme tétanisés de trouille quoi surtout les garçons et moi je me sentais impuissant par rapport à ça j'arrivais pas à débloquer la situation / une imitation entre eux / imitation du leader négatif / y'avait un leader négatif ».* Lorsque Marc se met à parler de son expérience particulièrement difficile avec cet enfant « *incontrôlable* », c'est à la fin d'un temps où il vient de raconter ses difficultés d'organisation de la classe en début d'année, un temps pendant lequel il a utilisé à plusieurs reprises le terme de « *groupe* ». Je formule l'association qui me vient à ce moment-là en rappelant qu'au début de notre entretien il a mentionné le groupe local de praticiens. Marc enchaîne alors avec ce nouveau récit. À l'évocation de cet épisode professionnel, je ressens l'accablement qui semble l'envahir, je remarque la répétition du mot « *terrible* », les termes « *fusillé* » ou « *survécu* » et les images d'exécution ou de péril qu'ils suscitent. Je note encore que si Marc a été mis en danger sur un plan psychique durant cette période, il dit aussi que c'est la possibilité d'avoir pu en parler dans le groupe de pairs qui lui a permis de survivre. Mais je relève surtout sa déclaration paradoxale lorsqu'il évoque la possibilité d'être « *seul à partager ça* ». Il me semble que cette formulation contient d'une part la possibilité ou l'espoir d'un partage avec le groupe et donc une possibilité d'élaboration de la situation qui provoque la souffrance professionnelle, mais aussi, d'autre part, une dimension de « *partage en soi* », autrement dit de clivage. Je pense ici au « *clivage important entre la part professionnelle et la part personnelle* » (Blanchard-Laville, 2001, p. 104) souvent présent chez les enseignants et qui les empêche d'être en situation d'accueillir « *les mouvements psychiques internes que les situations professionnelles provoquent* » (*id.*).

Paradoxaux et même contradictoires, les paroles d'Erwan paraissent l'être aussi quand, dans la même séquence, il dit à la fois ne pas avoir de « *relation duelle avec les élèves* », mais aussi vivre des moments émotionnellement forts à partir de propos tenus par l'un d'entre eux. Je relève également le double usage du mot « *toucher* », à une aussi grande proximité l'un de l'autre si j'ose dire, et l'association qu'elle suscite aussitôt en moi d'un contact physique avec l'élève. Mais je note aussi le recours immédiat fait par Erwan à la dimension groupale, à travers les institutions de la classe et le groupe, dans une apparente tentative d'établir une sorte de « *barrière de protection* ». Je m'interroge enfin sur le sens de la dernière expression employée par Erwan : « *moi enfin l'adulte l'enfant et le groupe* », non pas tant du côté de la signification du « *moi* » utilisé que de celui du « *je* » de l'enseignant auquel la formulation pourrait renvoyer. Je pense ici à la « *capacité d'être seul* » (Winnicott, 1992, p. 325-333). En prenant appui sur la proposition de Winnicott selon laquelle « *la capacité d'être seul est basée sur l'expérience d'être seul en présence de quelqu'un* » (*id.*, p. 330), je crois que, dans le développement du travail en cours, il y aura lieu d'interroger le fonctionnement des institutions et du groupe de pairs en tant que potentialité d'expérimentation de relations intersubjectives aptes à renforcer le sentiment de sécurité qui permet le « *je suis seul* ». Mais je crois aussi qu'il sera nécessaire de questionner ce fonctionnement comme représentant un risque de se constituer en mode de défense contre cette même expérimentation. Dans ce deuxième cas, le maintien d'un certain type d'illusion groupale compliquerait alors l'accès au « *je suis seul* ».

Quant aux propos tenus par Gabriel, ils me semblent eux aussi porteurs d'un paradoxe, mais d'un autre type que ceux envisagés précédemment. Il se trouve qu'à certains moments de l'entretien, cet enseignant fait part de son cursus universitaire référencé à la psychosociologie et de sa formation auprès d'une association de psychanalyse groupale. Il mentionne également sa participation, de longues années durant, aux travaux de plusieurs groupes de praticiens de la pédagogie institutionnelle. Pourtant, en l'écoutant, je suis sensible au fait que sont souvent convoqués ensemble la dimension de l'échec ou de l'impuissance, comme dans les paroles rapportées plus haut, en même temps que des conceptualisations dont on pourrait attendre qu'elles aient été une aide dans les situations professionnelles difficiles. Il me semble que pointe là un écueil peut-être méconnu par les praticiens de la pédagogie institutionnelle, ceux-là mêmes qui ont posé en postulat la prise en compte de l'inconscient freudien et de ses effets dans la situation d'enseignement. Cet écueil serait celui d'une objectivation ou d'une « *chosification* » des processus à l'œuvre par, en quelque sorte, leur rationalisation au détriment de leur prise en compte dans une dimension véritablement subjective. Je mettrai cette proposition en relation avec ce que Florence Giust-Desprairies formule à propos des effets de l'internalisation du principe d'explication causale sur les processus subjectifs et intersubjectifs quand elle écrit que « *l'imaginaire de la maîtrise rationnelle qui s'étend à une représentation de la maîtrise de soi et de l'autre confronte à un vide lorsque les situations réintroduisent le trouble inhérent à la situation et la conflictualité constitutive des sujets* » (Giust-Desprairies, 2008, p. 23).

Du « **Je** » dans le groupe

La plupart des enseignants rencontrés ont commencé par évoquer leur pratique de la pédagogie institutionnelle sous la forme d'un récit où

figuraient les étapes de leur mise en œuvre des techniques de travail ainsi que les modalités de leur rencontre avec le groupe local. Ce groupe de pairs réapparaît ensuite au cours de l'entretien, généralement en relation avec le travail fait auprès du groupe-classe, et il est alors souvent question de « partage » comme dans deux des trois extraits ci-dessous.

— Erwan : « *moi la première année où j'ai commencé à travailler ici quand je parlais de l'accueil du "quoi de neuf ?" ou du texte libre je me faisais regarder comme un hurluberlu par les collègues / et il y a un moment forcément où émotionnellement je pense qu'il y a aussi des choses qui se passent dans cette classe et que / on a besoin de partager / et y'a aussi des difficultés que l'on peut pas / on peut forcément trouver de solution tout seul* ».

— Esther : « *ça permet de partager / de façon formelle ou plus informelle pendant le casse-croûte des / des / des difficultés qu'on a rencontrées ou quoi / c'est vraiment agréable et / assez indispensable / moi je me souviens les premières fois que j'entendais les collègues parler des enfants et tout ça j'avais envie de pleurer quoi tellement je trouvais ça émouvant / c'est pas ce qu'on entend d'habitude dans les cours de récréation / je m'y suis retrouvée* ».

— Marc : « *le groupe d'enseignants / j'attendais pas de réponse / par rapport à / à ce que je pouvais formuler / j'attendais pas de réponse de leur part quoi / bon à certains moments des collègues m'ont dit ben tu pourrais essayer / le sociogramme de Moreno et effectivement / j'ai renvoyé individuellement les résultats de ce sociogramme / et bon cet enfant en question ça l'avait quand même fortement interpellé / à certains moments grandir ça passe aussi par ça quoi* ».

À travers les propos tenus au cours des entretiens, il me semble que cette dimension de « partage » peut, certes, être entendue au sens de « diviser », de distinguer plusieurs « parts » (nous avons précédemment rencontré certains mécanismes de clivage), mais je crois qu'il faut aussi prendre en compte la dimension d'« échange » à laquelle ce terme peut renvoyer. Que ce soit Erwan qui craint d'apparaître comme extravagant ou Esther que l'émotion envahit lorsqu'elle entend ses collègues parler des enfants, n'est-il pas question dans ce qu'ils évoquent d'un mouvement de subjectivation à l'œuvre, même si celui qui le vit ne focalise pas son attention sur ce processus ? Je pose ici cette question en faisant référence à René Kaës pour qui « il serait [...] illusoire de penser que la subjectivation se fait une fois pour toutes, que le dépassement ne laisse aucun reste. La vie psychique oscille entre des mouvements contraires dans le processus de devenir Je. Le sujet en devenir dans le Je recompose sans cesse son histoire au fur et à mesure qu'il se subjectivise » (Kaës, 2007, p. 218).

Et c'est peut-être lorsque, comme le dit Marc, il n'y a pas de réponse attendue de la part des collègues du groupe de travail que les échanges intersubjectifs sont les plus fructueux parce que les plus propices à soutenir la continuelle constitution du Je, du fait même de la nature pour partie inconsciente de ces échanges. Car, à entendre les paroles de Marc, ne peut-on penser que « grandir » ne concerne pas que les élèves si on inclut une dimension psychique à cette idée de croissance ?

Pour conclure...

À partir des entretiens effectués, je tenterai de soutenir l'idée que les échanges intersubjectifs opérés dans le groupe de praticiens de la pédagogie institutionnelle peuvent, au moins partiellement, être compris comme

appartenant au processus d'« auto-historisation » tel que l'a défini Piera Aulagnier. Un processus au cours duquel le Je se donne pour tâche d'édifier « une construction historique qui apporte à l'auteur et à ses interlocuteurs le sentiment d'une continuité temporelle » (Aulagnier, 1984, p. 196). La situation de l'enseignant ayant « choisi » la pratique de la pédagogie institutionnelle me paraît caractérisée par le fait que son positionnement psychique en situation professionnelle est sans cesse remanié par au moins trois types de confrontations. Je distinguerai, sans poser ici de hiérarchisation, celles avec l'élève singulier, présentes dans toute activité d'enseignement, puis celles avec un groupe-classe structuré par des institutions régissant les relations interpersonnelles, et enfin celles existant au sein d'un groupe de pairs dont le travail s'appuie pour une part importante sur le postulat de l'inconscient freudien et de ses effets. C'est l'étude de la manière dont se lient, pour chaque enseignant, ces trois modalités de relations intersubjectives qui constitue la suite de mon travail, en une approche qui devra, pour conserver quelque cohérence interne, faire toute sa part à l'implication subjective de celui qui la conduit.

Bibliographie

- Anzieu, D. (1984). *Le groupe et l'inconscient. L'imaginaire groupal*. Paris : Dunod, 2^e éd.
- Aulagnier, P. (1984). *L'apprenti historien et le maître-sorcier. Du discours identifiant au discours délirant*. Paris : PUF, 2004.
- Blanchard-Laville, C. (2001). *Les Enseignants entre plaisir et souffrance*. Paris : PUF.
- Blanchard-Laville, C. (2009). Du côté des recherches cliniques d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation, in A. Vergnioux (dir.), *40 ans des sciences de l'éducation*. Caen : PUC, p. 153-162.
- Giust-Desprairies, F. (2008). Significations sociales et enjeux culturels d'une parole adressée en groupe. *Revue de Psychothérapie Psychanalytique de Groupe*, n° 50, p. 19-31.
- Golse, B. (2002). Intersubjectif / intrasubjectif, in A. de Mijolla (dir.), *Dictionnaire international de la psychanalyse*. Paris : Calmann-Lévy, p. 840-841.
- Kaës, R. (2007). *Un singulier pluriel. La psychanalyse à l'épreuve du groupe*. Paris : Dunod.
- Oury, J. (1984). Intervention au congrès de psychothérapie institutionnelle de Zurich, août 1957. in F. Tosquelles, *Éducation et psychothérapie institutionnelle*, Vigneux : Matrice, 2006, p. 59-62.
- Oury, J. (1986). *Le Collectif. Séminaire de Sainte-Anne*. Nîmes : Champ social, 2005.
- Vasquez, A. et Oury, F. (1967). *Vers une pédagogie institutionnelle ?* Vigneux : Matrice, 1998.
- Winnicott, D. W. (1958). *De la pédiatrie à la psychanalyse*. Paris : Payot, 1992.

Pour citer ce texte :

Geffard, P. (2010). Enjeux subjectifs dans la classe institutionnelle, *Cliopsy*, n° 3, p. 85-91.