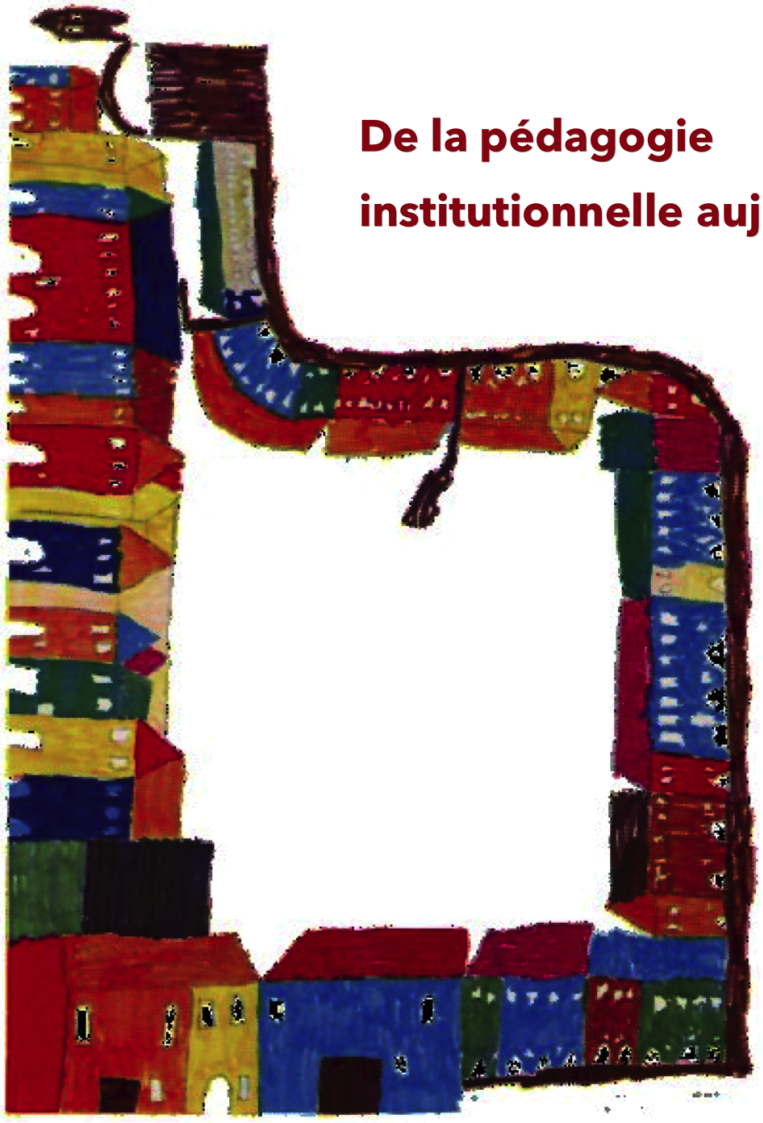
cliopsy revue électronique

clinique d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation

www.revuecliopsy.fr



De la pédagogie institutionnelle aujourd'hui

ISSN 2100-0670

n° 14
octobre 2015

Comité de rédaction

Directrice de publication
Claudine Blanchard-Laville (Cref, Paris Ouest Nanterre La Défense)
Rédacteur en chef
Louis-Marie Bossard (Cref, INSHEA)
Secrétaires de rédaction
Patrick Geffard (CIRCEFT, Paris 8)
Catherine Yelnik (Cref, Paris Ouest Nanterre La Défense)
Philippe Chaussecourte (EDA, Paris Descartes)
Arnaud Dubois (EMA, Cergy-Pontoise)
Laurence Gavarini (CIRCEFT, Paris 8)
Caroline Le Roy (CIRCEFT, Paris 8)
Bernard Pechberty (EDA, Paris Descartes)

Comité scientifique

Jacques Arveiller, université de Caen
José Luis Atienza, université d'Oviedo (Espagne)
Alan Bainbridge, Canterbury Christ Chruch University (Grande-Bretagne)
Serge Boimare, centre Claude Bernard
Michèle Bourassa, université d'Ottawa (Québec)
Teresa Carreitero, université federale Fluminense (Brésil)
Mireille Cifali-Bega, université de Genève (Suisse)
Christophe Dejours, Conservatoire National des Arts et Métiers
Leandro de La Jonquière, université Paris 8 et de Sao-Paulo (Brésil)
† Dominique Fablet, université Paris Ouest Nanterre La Défense
Jean-Claude Filloux, université Paris Ouest Nanterre La Défense
Charles Gardou, université Lyon 2
Jean-Luc Gaspard, université Rennes 2 Haute Bretagne
Florence Giust-Desprairies, université Paris VII
Michèle Guigue, université Lille 3
Cristina Kupfer, université Sao-Paulo (Brésil)
Martine Lani-Bayle, université de Nantes
Isabelle Lasvergnas, UQAM Montréal (Québec)
Serge Lesourd, université de Strasbourg
François Marty, université Paris Descartes
Denis Mellier, université de Franche-Comté
Patricia Mercarder, université Lyon 2
Sylvain Missonnier, université Paris Descartes
Jean-Sébastien Morvan, université Paris Descartes
Jacques Natanson, université Paris Ouest Nanterre La Défense
† Jacques Nimier, université de Reims
Annick Ohayon, université Paris 8
Dominique Ottavi, université Paris Ouest Nanterre La Défense
Françoise Petitot, psychanalyste
Sylvia Radosh, université de Xochimilco (Mexique)
Renata Salecl, université de Lubjana (Slovénie)
André Sirota, université Paris Ouest Nanterre La Défense
Marta Souto, université de Buenos-Aires (Argentine)
André Terrisse, université Toulouse Jean Jaurès
Mariette Théberge, université d'Ottawa (Québec)
Angela Verdanyan, université d'Erevan (Arménie)
Linden West, Canterbury Christ Church University (Grande-Bretagne)

Sommaire

Éditorial 5
Patrick Geffard, Arnaud Dubois et Louis-Marie Bossard

Une monographie 9
Un simple Conseil
Raphaël Eon & AVPI (Association Vers la Pédagogie Institutionnelle-Fernand Oury)

Témoignage 21
Le manuscrit de l'« Histoire d'Herbault » de Jean Oury
Raymond Bénévent

Articles de recherche

Fernand Oury, les groupes de la classe coopérative et l'approche psychanalytique (1955-1958) 37
Arnaud Dubois et Patrick Geffard

Itinéraire : passage d'une position d'agent à une position d'auteur 57
Frédéric Canac

Des noms et des lieux. Parole désirante et dialectique culturelle de la classe coopérative 73
Pierre Johan Laffitte

Pratiquer la Pédagogie Institutionnelle Adaptée (PIA) avec des élèves porteurs de troubles envahissants du comportement (TEC) 89
Sylvie Canat

Entretien

Catherine Pochet 105
Arnaud Dubois et Patrick Geffard

Glossaire T.F.P.I.

Patrick Geffard 117

Autres écrits

Recensions 125
Thèse 137

Résumés - Abstracts 139

Éditorial

Ce quatorzième numéro de la revue *Cliopsy* est consacré à la pédagogie institutionnelle telle qu'elle se pratique et se pense aujourd'hui : il présente des textes qui nous ont été adressés en réponse à l'appel à contribution publié l'an dernier. Nous souhaitions faire une place à la pédagogie institutionnelle dans notre revue, en considérant que ce courant pédagogique fait partie des tentatives d'articulation entre psychanalyse et pédagogie qui prennent leur source dans les relations entre Freud et les éducateurs.

Principalement fondée par Fernand Oury (1920-1998) et Raymond Fonvieille (1923-2000) au cours des années 1960 – dans le prolongement de leur engagement au sein du mouvement Freinet – la pédagogie institutionnelle s'est développée, notamment en France, après la Seconde Guerre mondiale. Dès l'origine, une orientation psychanalytique s'est constituée autour des figures de Fernand Oury et Aïda Vasquez. Ce courant pédagogique, qui a toujours été en contact avec la psychanalyse française et en particulier l'École freudienne, est lié depuis sa création au mouvement de la psychothérapie institutionnelle. Un lien qui s'est notamment incarné dans la relation fraternelle existant entre Fernand Oury, le pédagogue, et Jean Oury (1924-2014), le psychiatre et psychanalyste fondateur de la clinique de La Borde.

Dans sa note de synthèse intitulée *Psychanalyse et pédagogie*, Jean-Claude Filloux indique en 1987 que le « courant institutionnaliste » fait partie des « pédagogies inspirées du savoir psychanalytique » (Filloux, 1987). En 2005, dans une nouvelle note de synthèse intitulée *Recherches cliniques d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation*, les auteurs font référence à la pédagogie institutionnelle d'Oury et Vasquez comme « tentative, parmi les plus avancées à ce jour, pour intégrer la réflexion psychanalytique dans une pratique de classe "ordinaire" ». Il est aussi fait mention des publications de Francis Imbert et du Groupe de Recherche en Pédagogie Institutionnelle, dont les travaux se fondent « sur des dispositifs d'élaboration clinique de la pratique enseignante » et proposent « une lecture psychanalytique des récits produits en groupe » (Blanchard-Laville, Chaussecourte, Hatchuel, Pechberty, 2005).

L'élaboration de ce numéro a constitué une sorte de défi dans la mesure où peu de chercheurs en lien avec la pédagogie institutionnelle s'inscrivent

dans la référence clinique d'orientation psychanalytique promue par notre revue.

De plus, historiquement, ce courant pédagogique s'est en partie institué dans une opposition à l'Université. Pourtant, la présence de plusieurs chercheurs en sciences de l'éducation dans ce dossier témoigne d'une évolution qui voit certains d'entre nous s'engager dans un travail d'élaboration théorico-clinique. Ainsi, les coordinateurs du dossier – Arnaud Dubois et Patrick Geffard, membres du comité de rédaction de la revue *Cliopsy* – sont tous deux enseignants-chercheurs en sciences de l'éducation et pratiquent la pédagogie institutionnelle depuis de nombreuses années.

Le dossier proposé ne vise pas l'exhaustivité. Il ne s'agit pas d'un état des lieux de la pédagogie institutionnelle aujourd'hui, mais d'un travail à propos de cette approche pédagogique et de son articulation avec les recherches et les pratiques dans le champ clinique à référence psychanalytique en sciences de l'éducation.

On trouvera ici sept articles de statuts différents, un entretien et deux recensions de livres. Plusieurs des huit auteurs de ce dossier sont ou ont été engagés dans le courant psychanalytique de la pédagogie institutionnelle de diverses manières, notamment en tant que praticiens membres de groupes locaux ou comme responsables de stages de formation. Certains articles sont le fruit de recherches universitaires inscrites dans le champ des sciences de l'éducation ; d'autres ont le statut de témoignages.

Le premier texte est une monographie écrite par Raphaël Eon, professeur des écoles, en coopération avec le groupe AVPI (Association Vers la Pédagogie Institutionnelle-Fernand Oury). Il s'organise à partir du récit d'un *Conseil* mené dans une classe de cycle 3, au cours duquel les élèves concrétisent des projets, règlent des différends et interpellent l'enseignant. Il nous a semblé important d'ouvrir ce dossier par une monographie, ce mode d'articulation entre pratique et théorie qui est spécifique de la pédagogie institutionnelle.

Le texte suivant de Raymond Bénévent, ancien professeur de philosophie en Institut universitaire de formation des maîtres, est un témoignage constitué sur la base d'un travail mené auprès de Jean Oury qui, dans un manuscrit de soixante pages, a consigné en 1954 ses réflexions sur ses deux ans d'exercice à l'Institut Médico-Pédagogique d'Herbault. L'article propose un commentaire détaillé de cette chronique, ainsi que la réflexion de J. Oury sur le thème de la punition.

Viennent ensuite quatre articles de recherche.

Arnaud Dubois et Patrick Geffard s'interrogent sur le *rapport au groupe* de Fernand Oury, au moment où sa pratique est encore celle d'un enseignant membre de l'Institut coopératif de l'École moderne (ICEM-pédagogie Freinet) et où la pédagogie institutionnelle n'est pas encore constituée. Le point de départ de cet article est une interrogation : pourquoi la pédagogie

institutionnelle s'est-elle si peu inspirée de la psychanalyse groupale ? Les auteurs formulent des hypothèses en étudiant les premiers textes publiés par F. Oury.

À travers son itinéraire dans les classes avec la pédagogie institutionnelle, mais aussi en revenant sur certains éléments importants de l'histoire de ce courant pédagogique, Frédéric Canac, doctorant en sciences de l'éducation et professeur des écoles, vient interroger les ruptures opérées par la pédagogie institutionnelle dans le champ de l'éducation. L'auteur soutient la proposition selon laquelle les dispositifs mis en place permettent le passage d'une classe coopérative contenante à une classe coopérative symbolisante, le passage de l'enseignant d'une position d'agent à une position d'auteur.

À partir de l'observation d'un *Choix de textes*, Pierre Johan Laffitte, enseignant-chercheur en sciences du langage, dégage quelques lignes de réflexion concernant les rapports entre la singularité d'une parole et le tissu culturel de la classe coopérative institutionnalisée. L'auteur avance que le « tissu institutionnel et désirant de la classe » se constitue à la fois de l'institutionnalisation de la « machine-classe », des phénomènes inconscients, singuliers ou groupaux, qui sont mis en œuvre et de phénomènes relevant du champ symbolique et imaginaire de la culture.

En présentant une pratique pédagogique adaptée aux élèves présentant des *troubles envahissants du comportement*, Sylvie Canat, enseignante-chercheuse en sciences de l'éducation, propose une lecture de troubles liés à ce qu'elle désigne comme « traumatismes *progrédients* et *régrédients* ». Elle expose ensuite ce qu'elle a nommé la *Pédagogie institutionnelle adaptée*, un ensemble de constructions psychopédagogiques envisageables pour faire face aux situations impliquant des élèves « troublés et troublants ».

Dans un entretien avec Arnaud Dubois et Patrick Geffard, Catherine Pochet revient sur son parcours, depuis ses premières expériences d'enseignement jusqu'à l'encadrement de formations à la pédagogie institutionnelle. Elle évoque en particulier les années de travail avec Fernand Oury, puis avec celui-ci et le groupe « Genèse de la Coopérative », aux moments de l'écriture des ouvrages qu'ils ont co-signés. Elle expose sa conception des relations entre la classe coopérative institutionnalisée et l'approche psychanalytique, ainsi que son rapport singulier à la psychanalyse.

Un *Glossaire Techniques Freinet Pédagogie Institutionnelle*, rédigé par Patrick Geffard, regroupe de brèves présentations des techniques et institutions apparaissant au fil des articles, complétées par des références à des ouvrages fondateurs de la pédagogie institutionnelle.

Les rubriques habituelles terminent ce numéro. Bruno Robbes propose une recension du livre de Raymond Bénévent et Claude Mouchet : *L'école, le désir et la loi – Fernand Oury et la pédagogie institutionnelle – Histoire, concepts, pratiques*. Pierre Johan Laffitte quant à lui rend compte de l'activité éditoriale autour du GTPSI (« Groupe de travail de psychothérapie

et de sociothérapie institutionnelles »). Pour finir, Catherine Yelnik présente le résumé de la thèse de Nathalie Bruno : *Le rêve et la pensée à l'école*.

Nous espérons que ce dossier suscitera de nouveaux articles à propos de la pédagogie institutionnelle, que ce soit sur le plan de la recherche historique ou clinique.

Bonne lecture !

Patrick Geffard, Arnaud Dubois et Louis-Marie Bossard

Blanchard-Laville, C., Chaussecourte, P., Hatchuel, F. et Pechberty, B. (2005). Recherches cliniques d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation. *Revue Française de Pédagogie*, *151*, 111-162.

Filloux, J.-C. (1987). Psychanalyse et pédagogie. *Revue française de pédagogie*, *81*, 69-102.

Un simple conseil

Raphaël Eon
et Association Vers la Pédagogie Institutionnelle-Fernand Oury (AVPI)

Une monographie

Ce texte est une monographie d'un Conseil du début de l'année scolaire 2006-2007. Le soir même, après la classe, j'ai présenté un compte-rendu de ce moment au groupe de pédagogie institutionnelle du Maine-et-Loire. La réaction a été claire : « *Tu devrais l'écrire* ». Ce que j'ai fait.

Cet écrit a été relu et mis au point collectivement par le groupe du Maine-et-Loire puis présenté à l'oral plusieurs fois, lors de temps de formation ou de rencontres entre enseignants. Forts de ces expériences, nous l'avons travaillé à nouveau lors des journées de travail de l'association « Vers la pédagogie institutionnelle » (A.V.P.I.). Sans jamais avoir été publié, ce texte a déjà une histoire qui continue de s'écrire aujourd'hui. Les commentaires qui ponctuent les interventions des divers protagonistes sont autant de réponses à des questions ou à des demandes de précisions formulées ici ou là.

Dans une classe coopérative, le Conseil est « la clé de voûte » des institutions (Vasquez et Oury, 1967), seul lieu de décisions. Il est sécurisé par des lois et des limites qui permettent l'émergence de la parole. C'est aussi le lieu et le temps de l'organisation des travaux coopératifs. Production, décision, responsabilité, statut, fonction, parole : la classe, milieu vivant, va inévitablement s'encombrer de tensions, de conflits, de blocages. Le Conseil est fait pour épurer puis relancer la classe, dédramatiser, éclaircir les malentendus et rendre la vie possible en faisant qu'à nouveau la parole circule. Une ou deux fois par semaine, les élèves et le maître de la classe s'installent en cercle et le Conseil commence.

Instituteur pratiquant les techniques Freinet et la pédagogie institutionnelle (T.F.P.I.) depuis 25 ans, je travaille en classe de Cours moyen (CM) première et deuxième années dans un village d'un millier d'habitants, à la périphérie d'Angers dans le Maine-et-Loire. J'occupe ce poste depuis onze ans en tant que directeur. Cette classe accueille quatorze élèves de niveau CM2 qui ont déjà vécu une année dans cette classe T.F.P.I. Ces élèves de CM2 ont produit trois journaux l'année passée et ont participé à une année de correspondance scolaire. Depuis cette rentrée 2006, il y a aussi dans cette

classe dix élèves de CM1. Comme chaque lundi, la classe s'apprête à vivre son Conseil hebdomadaire.

Pour rendre le texte qui suit plus compréhensible, il semble utile d'apporter quelques précisions à propos des élèves cités :

Julie, CM2, a le métier « horaires »,

Annie, CM2, invente « les banques »,

Romain, CM2, a le métier « inscriptions au Conseil » et aime l'idée d'Annie,

Christian, CM1, veut voyager, est surnommé Coco par quelques-uns,

Ninon, CM2, a le métier « tableau des métiers »,

Lucie, CM2, est la coéquipière de Watson, CM1,

Noémie, CM2, a le métier « inscrire les règles de vie »,

Elia, CM1, vérifie le marché et la classe,

Alex, CM1, règle une fois de plus ses amendes,

Léa, CM2, est une discrète responsable d'équipe,

Medhi, CM2, est un nouvel arrivant qui vient « d'ailleurs », il rencontre Ninon et Annie,

Watson, CM1, est grand par la taille, mais s'exprime comme un jeune enfant.

Le Conseil

La mise en place

À 9 h 58 ce lundi, Julie (CM2) qui a le métier des horaires annonce : « *On met la classe en place pour le Conseil* ». La tendance naturelle de quelques enseignants est d'oublier que l'heure tourne. Les élèves sont souvent plus attentifs au respect de l'emploi du temps. Julie rappelle donc les horaires de récréation, de bilan et de lancement de certaines activités rituelles. C'est son métier. Elle l'a choisi et a demandé l'accord du Conseil. Elle seule a le droit de le faire et elle seule devra rendre des comptes si elle oublie. Les élèves groupés par îlots de quatre tables rangent, se lèvent et déplacent les tables. Un nouvel espace est ainsi formé. Tout le monde se voit.

Le président de séance annonce : « Le Conseil commence ». La mise en place du Conseil sans crier et se pincer les doigts en déplaçant les tables a fait l'objet d'une séance spécifique d'entraînement. Qui fait quoi ? Se place où ? Tire quelle table ? Les gestes sont prévus et codés. Rien de magique en vérité. À noter qu'au cours de cette séance le maître est à la fois secrétaire et président de séance. Nous sommes en début d'année et aucun élève n'a le niveau de comportement ou d'écrivain pour assurer ces deux fonctions. Ce ne sera plus vrai à partir de la Toussaint en ce qui concerne le secrétariat. À la veille des tests de Noël, aucun élève n'a encore le niveau pour assurer la présidence. Cela sera le cas au printemps.

- « *On relit les décisions du dernier Conseil* ». Suite à cette annonce, le silence s'établit. La prise de parole se fera désormais sur demande. On lève le doigt et on écoute celui qui parle. Les lois de la classe affichées au-dessus de la porte précisent que : 1) je ne me moque pas ; 2) je ne gêne pas ; 3) je demande la parole ; 4) j'écoute celui qui parle ; 5) je viens à l'école pour travailler c'est-à-dire apprendre à lire, écrire et compter. Ces lois nous reconnaissent comme individus et nous protègent, les élèves comme le maître. Elles existaient avant le groupe et continueront après sa dissolution en juin. Elles sont volontairement et symboliquement séparées des règles de vie de la classe qui sont élaborées et décidées au Conseil. Loin de nous séparer, de nous individualiser, elles nous permettent de nous regrouper et de vivre ensemble.

- « *Qui pense que la classe va mal ?* » demande le président. Personne ne lève le doigt. « *La classe obtient la note de 25/25 pour la semaine passée.* » Nous sommes 25 personnes dans la classe, 24 enfants et un adulte et personne ne pense que la classe n'allait pas bien la semaine dernière.

Les inscriptions

Annie (CM2) et Romain (CM2) sont assis l'un à côté de l'autre. Annie annonce : « *Qui s'inscrit en propositions ?* » Les doigts se lèvent. Romain dispose d'un petit tableau blanc qu'il a partagé en quatre. Il note les initiales des élèves qu'Annie annonce. Ils font leur métier. L'origine de ce tableau et son évolution méritent d'être racontées. Au fil du temps, les élèves qui étaient chargés du métier « inscriptions » s'étaient aperçus que l'écriture systématique des noms prenait beaucoup de temps. Il avait alors été convenu de ne plus inscrire que les initiales. Puis, le problème de l'ordre des inscriptions et des oublis avait été soulevé. Nous suivions le tour de table ce qui faisait que les mêmes élèves passaient toujours les premiers. Il avait alors été proposé puis accepté de ne pas toujours commencer au même endroit. Le sujet sera à nouveau abordé quelques mois plus tard. Suite à des plaintes à répétitions, je proposerai d'utiliser les couleurs en comportement selon un principe : les plus grands peuvent attendre, les plus petits en comportement passeront d'abord.

- « *Qui s'inscrit en demandes ? En critiques ? En félicitations et remerciements ?* » Annie et Romain poursuivent les inscriptions en « demandes », « critiques » puis « félicitations » et « remerciements ». Une case à part est réservée aux annonces.

Propositions et demandes

- Le président : « *On passe aux propositions* ».

- Romain : « *La parole est à Christian* ». Christian est un élève de CM1. Il a vécu toute sa scolarité dans cette école et arrive cette année dans cette classe.

- Christian : « *Je propose d'organiser un voyage au zoo, mais dans un autre zoo que ceux d'avant* ». Il montre des élèves sur les photos de classe des

années antérieures, affichées sous l'emploi du temps. La classe aussi a une histoire. Les élèves désignés par Christian sont maintenant au collège. Ils avaient organisé une classe zoo de cinq jours. Il est probable que Christian, en CE1 à l'époque, ait un peu rêvé de ce voyage. Dans cette école, il est convenu que les élèves de CM partent plusieurs jours en sortie.

- « *En tant que président du Conseil, je me donne la parole. En tant que maître, responsable pédagogique de la classe, je dis : le zoo de Doué est le seul à pouvoir accueillir des groupes sur plusieurs jours. Il faut chercher autre chose, ailleurs* ». À titre personnel, je pense que l'hypothèse d'un séjour similaire au dernier en date ne m'enchante guère. « *Je récupère les publicités et je propose que chacun cherche de son côté* ».

Je reprends mon rôle de président : « *On peut passer, Christian ?* » Il acquiesce. « *On passe. La parole est à Annie* ».

- Annie : « *Je propose de faire la monnaie* ». Il s'agit de récupérer les « petits billets », coupures de monnaie intérieure de faible valeur, et de les échanger contre « des gros billets ». Le maître a besoin de petites coupures pour payer certains travaux (Laffitte, 1985).

- Le président : « *Avis contraire ?* » Personne ne lève la main. Annie a donc un nouveau métier et elle explique qu'elle viendra chercher la caisse de la classe et qu'elle tiendra un stand monnaie en plus du sien, pendant le marché du samedi matin. Aucun commentaire de la classe. Annie est vert 2 en comportement ce qui permet *a priori* de lui laisser la caisse et marron 1 en numération, ce qui est un gage d'efficacité en calculs de nombres décimaux. En pédagogie institutionnelle, les niveaux scolaires sont repérés à l'aide des couleurs. Ces couleurs sont celles des ceintures de judo. Elles permettent à chacun de travailler à son niveau réel, ce qu'il sait vraiment, indépendamment de son niveau théorique, ce qu'il est censé savoir à un âge donné selon les instructions officielles ou, plus souvent, selon les manuels scolaires. Ninon (CM2) affichera ce métier sur le tableau des métiers.

- Annie reprend la parole pour une deuxième demande. Elle trouve injuste qu'Axelle (CM1) ait eu une amende alors que Nicolas (CM1) et Marie (CM1) ont été épargnés. Elle demande donc que l'amende soit revue. Il s'agissait d'un des gloussements d'Axelle, prompte à la moquerie. Il semblerait qu'elle n'était pas seule sur le coup. Elle a enfreint une loi de la classe et l'amende est tombée sans avertissement aucun. La parole est donnée aux personnes concernées. Axelle ne remet pas en cause l'amende, mais refuse d'impliquer les autres. La demande d'Annie est donc rejetée. Le Conseil sert évidemment de révélateur à ce qui se passe sur « la face cachée » de la classe. Il est possible qu'Annie ne se soit pas complètement trompée, mais devant la complexité de la situation le président préfère passer. Cette affaire trouvera une autre solution, car l'équipe d'Annie sera modifiée lors d'une nouvelle organisation de la classe.

Annie semble s'être trompée de rubrique : sa demande ressemble bien à une critique. Qui critique-t-elle ? Axelle, ses collègues, son équipe ou le maître qui s'est trompé ? N'est-ce pas un peu tout ça à la fois ? Annie, élève

de CM2, comprend finement le fonctionnement de cette classe, sans doute aussi le jeu des relations entre les différents interlocuteurs. Elle est prudente et soulève le problème en choisissant de graduer son importance. Le choix de s'inscrire dans la rubrique des demandes n'est pas forcément une erreur de sa part.

Après avoir rédigé ces notes, je pense aujourd'hui que le Conseil a permis à chacun de parler d'un problème qui évoluera au fil de la vie de la classe, des constitutions et changements d'équipes, des événements plus ou moins heureux et de la classe de découverte. En relisant ce passage qui concerne la vie de quelques-uns, je constate maintenant leurs progrès. Je pense que le Conseil, s'il résout des problèmes matériels immédiats, influe bien au-delà de la gestion quotidienne de la classe. Les groupes, les individus s'y retrouvent, s'y confrontent et se parlent et s'écoutent. De là à penser qu'ils y grandissent ! Il me semble que savoir précisément ce qui s'était passé n'aurait probablement rien apporté. En tant qu'enseignant, je me satisfais « simplement » d'avoir rendu son expression possible.

- Le président : « *On peut passer. La parole est à Annie pour sa troisième demande* ».

- Annie : « *Je voudrais ouvrir une banque. J'ai une boîte à la maison et je propose à ceux qui le souhaitent de mettre leurs économies à l'abri* ».

- Une élève : « *On ne pourra pas récupérer nos sous ?* »

- La réponse d'Annie est immédiate : « *Si ! Je noterai sur un cahier. Papa a installé un cadenas et je l'ouvrirai au marché* ». Le lendemain, elle arrive avec une magnifique boîte en bois. Elle l'annonce au début de la journée. Depuis, la boîte trône bien en vue dans la classe. Personne n'y a accès, pas même le maître. Je constaterai lors des marchés suivants qu'Annie enregistre soigneusement les entrées et les sorties sur une feuille de comptabilité.

- Le président : « *Qui est contre ? Personne ? On peut passer, Annie ?* »

- Annie : « *Oui* »

- Le président : « *Alors, on passe. La parole est à Romain* ».

- Romain : « *Je veux qu'on respecte le tournoi des récréations* ». Il y a quelques années, des CM2, garçons et footballeurs, avaient proposé d'organiser un tournoi sur le temps de récréation. Lors de sa préparation, j'avais insisté pour que les équipes soient mixtes en sexe et en âge, ce qui n'allait pas de soi pour ces enfants. Les différentes versions ont amené les organisateurs successifs à créer un tableau d'inscriptions et un tableau de déroulement de championnat. Watson (CM2 en 2005) s'était alors très largement inspiré d'un tableau d'une autre rencontre sportive. Ces tableaux seront réutilisés par la suite. Les spectateurs sont un peu envahissants et quelques petits des classes maternelles viennent faire du vélo sur le terrain. La décision est prise de faire le tour des classes pour expliquer les règles et les limites du terrain qui ne sont pas encore tracées sur la cour récemment bitumée. Elles semblent pourtant exister dans la tête de Romain et dans

celles des quelques autres qui l'approuvent. Je m'engage en tant que directeur à en informer les collègues. Quelques élèves, Romain en tête, se chargent des interventions.

- Le président : « *La parole est à Romain pour une deuxième demande* ».

- Romain : « *Oui euh… Je voudrais ouvrir une banque* ».

- Le président : « *Qui est contre ? Personne ? Alors on passe* ». Est-il utile d'expliquer que Romain a été séduit par l'idée d'Annie ? Il s'est « arrangé » avec ses deux inscriptions du début du Conseil. Il a fait passer une inscription en second plan. C'est son choix. À noter que, lors d'un Conseil ultérieur, il annoncera la fermeture de sa banque. Il en était le seul utilisateur.

- Le président : « *La parole est à Lucie* (CM2) ».

- Lucie : « *Je demande à Watson* (CM1 et coéquipier) *de solliciter de l'aide plutôt que de regarder sur moi* ». Watson acquiesce en baissant les yeux. Lucie est responsable de l'équipe de Watson, un garçon gentil et remuant, qui a compris qu'à l'école, en général, il fallait mieux rendre un exercice correct pour préserver sa tranquillité. C'est d'ailleurs avec le terme de « tricheur » qu'il est présenté lors des Conseils de cycle et le père reprendra ce terme lors d'un entretien parents/enseignants, s'inquiétant même du devenir de son fils en tant que futur voleur. Watson me semble travailler dans la culpabilité et s'en arranger avec les moyens qui sont à sa disposition. Lucie lui signale donc, avec ses mots à elle, qu'elle accepte de l'aider à grandir, à trouver des solutions à ses « problèmes », mais elle aspire quand même à un peu de tranquillité et souhaite légitimement protéger ses droits d'auteure.

- Le président : « *La parole est à Noémie* (CM2) ».

- Noémie : « *Je demande le métier "Inscrire les règles de vie" sur le panneau prévu à cet effet* ». Lorsqu'un problème survient, nous en parlons au Conseil. C'est la consigne principale, essentielle et préalable à la vie coopérative de cette classe. Nous cherchons ensemble des solutions. Nous inventons, adaptons, organisons collectivement. Nous institutionnalisons. Une des solutions possibles est de légiférer. Il s'agit d'inventer une règle de vie sous forme de phrase simple. Celle-ci est votée par le Conseil. Dès lors, elle est affichée et sa transgression peut donner lieu à une amende. Pour l'anecdote, je rappelle qu'une année précédente, nous sommes restés une année entière avec un panneau dont les premières règles étaient : « on ne tire pas les cheveux » et « on ne regarde pas dans le T-shirt des filles ». Cela intriguait beaucoup les visiteurs non avertis. Les lois de la classe sont affichées sur la porte d'entrée depuis toujours, semble-t-il. Elles ne peuvent être remises en cause. Les règles de vie sont votées par le Conseil de la classe en cours. Au début de l'année, le panneau est vierge et une règle de vie votée à un moment de l'année peut être complétée ou annulée.

- Le président : « *Qui est contre ? Personne ? On peut passer, Noémie ?* ».

- Noémie : « *Oui* ».

- Le président : « *Alors, on passe. La parole est à Noémie pour sa deuxième demande* ».

- Noémie : « *Je demande à récupérer les bulletins de vote après le choix de textes* ». Noémie n'a pas inventé ces métiers. La classe fonctionne depuis trois semaines. Elle se souvient au fur et à mesure du déroulement de l'emploi du temps que, comme les CM1 de cette année, elle a souvent désiré ces métiers. Elle ne pouvait les obtenir à cause de son niveau de comportement. Cette élève, ceinture blanche en comportement à la Toussaint de l'année précédente est vert 1 à ce Conseil. Des possibilités se sont donc ouvertes. Certains regards d'autres élèves en disent long sur les vocations à naître. Comme pour Noémie, ça se méritera.

- Noémie : « *Et puis… j'ai une autre demande… je voudrais ouvrir une banque* ». Des sourires s'affichent, mais personne ne fera remarquer à Noémie qu'elle ne s'était pas inscrite pour trois interventions. Pas d'avis contraire ? On passe.

- Elia (CM1) demande à Charlène (CM1) de récupérer le marque-page qu'elle lui a vendu au marché de samedi dernier. Sa maman ne voulait pas qu'elle le vende. Dans cette classe où le travail scolaire est payé et où on doit payer pour les entorses aux règles de vie, les élèves vendent chaque semaine des objets sans valeur en Euros, mais très valorisés en Ecos, la monnaie intérieure de la classe. Il serait un peu long d'en expliquer beaucoup plus, d'autres textes le font plus précisément (Laffitte, 1999). Je vérifie systématiquement les stands au début de chaque marché et cet objet m'a semblé convenir.

Cette situation me laisse songeur : la maman d'Elia aurait pu intervenir directement auprès de Charlène ou s'inquiéter auprès du maître. Comme je l'ai expliqué lors de la réunion de parents, elle a renvoyé sa fille vers le Conseil. Ou alors, Elia a peut-être regretté sa vente et le fait de citer sa maman ne fait qu'ajouter du poids à sa requête. Cette mère n'est peut-être pas au courant de la vente. Peu importe, l'affaire est revenue au Conseil. Charlène a accepté de rendre l'objet contre l'argent. Les embrouilles d'Elia ne perturbent pas la classe. Le Conseil a rempli sa fonction. Pour des raisons qui lui sont propres, Elia s'avérera être une élève à l'affût des cas litigieux, des problèmes délicats. Je le lui dirai en temps et en heure. Ce qui vient de se passer est noté et je m'en souviendrai plus tard.

- Le président : « *On passe. La parole est à Alex* ».

- Alex : « *Ouais ! Je demande qu'on remette les avertissements à zéro à la fin de chaque semaine* ». Dans cette classe, au bout de deux avertissements, on paye une amende. Ils sont consignés par Ninon. Elle annonce le nombre d'amendes avant le marché de fin de semaine. Parfois, il reste un avertissement qu'elle reporte la semaine suivante. Elle le fait de son propre chef depuis qu'elle a commencé ce métier en septembre. Elle utilise un pouvoir que lui confère son métier. Alex démarre donc régulièrement la semaine avec un avertissement qui lui reste de la semaine précédente. Il réclame « l'amnistie de fin de semaine » et, pour ce faire, il

utilise le Conseil. Je le soupçonne d'avoir essayé de faire pression sur Ninon qui n'aurait pas cédé. Je pense que l'an passé, il aurait parlé fort dès le moment où il l'aurait constaté. Aujourd'hui, il a attendu. L'enseignant, qui « supporte » parfois ce personnage, apprécie ce progrès. Alex se sent abusé par une règle plus admise que votée. Il en parle au Conseil. Il lui a fallu du temps et de multiples expériences pour comprendre que le Conseil est régulier et immuable. Nous ne sommes pas dans une expérience pédagogique moralisatrice et exceptionnelle qui tente de résoudre une situation elle aussi exceptionnelle : le Conseil règle simplement des événements apparemment simples ou anodins. Il aide à grandir au quotidien, Conseil après Conseil. La proposition est acceptée par la classe.

- Le président : « *La parole est à Léa* ».

- Léa : « *Je demande à Adèle* (CM2) *et Elia* (CM1) *d'arrêter de parler* ». Léa (CM2) est responsable d'équipe et ses interventions au sein de l'équipe ne suffisent pas. Elle soumet le problème au Conseil. Les deux coéquipières reconnaissent les faits. Je signale à Léa qu'elle aurait peut-être pu en parler au chapitre des critiques. Léa répond qu'elle ne critiquait pas, elle demande à ce qu'on fasse moins de bruit. Elle signifie à ses coéquipières que c'est le groupe entier qui lui reconnaît des compétences de chef d'équipe. Elle leur rappelle que si elles veulent contester cette fonction, elles doivent le faire en Conseil et pas en « interne ». Léa leur apprend le fonctionnement de la classe. C'est aussi son rôle. À noter que les responsables d'équipes ont été choisis par le maître en fonction de leur couleur en comportement. Nous sommes au début de l'année et le premier sociogramme ne viendra qu'avant les vacances de Toussaint. Adèle (CM2) connaît tout ça et elle connaît aussi la pertinence des remarques de Léa. Je suis certain qu'Elia (CM1) ne maîtrise pas suffisamment la classe pour accepter les remarques d'une de ses camarades. Léa vient donc de leur apprendre quel est son statut : elle n'a pas cédé et elle a différé ses remarques. La prudence de sa critique déguisée laisse songeur sur sa crainte des conséquences… Elle a profité d'un moment solennel pour dire ce qui faisait conflit et rappeler qu'elle a été reconnue comme compétente. Belle maturité ! Je rappelle régulièrement qu'on ne règle pas ses comptes tout seul. Si c'est le cas, on en entendra parler… au prochain Conseil.

- Ninon demande les métiers « vendre les crayons » et « vider les poubelles ». Ils sont accordés.

- Watson s'était inscrit, mais a oublié ce qu'il avait à dire. Il est accroché par la classe. Il veut participer. Il lui arrive de poser des questions aux présentations de lecture, toujours les mêmes, répétitives et ennuyeuses. Il « participe ». Que cherche-t-il ? Montrer qu'il est là ? (S')essayer, donner l'image d'un élève qu'il pense être la bonne ? Plaire au maître ? Peu importe, aujourd'hui, il vient de découvrir que pour s'inscrire au Conseil, il vaut mieux avoir quelque chose à dire. Le Conseil continue sans qu'aucune remontrance, aucune moquerie ou aucun geste de lassitude lui soit adressé. Watson n'est pas ignoré. S'il persiste, on lui dira qu'on l'a entendu même s'il

nous ennuie. En attendant, laissons-le faire son chemin, la classe lui offrira d'autres occasions de se faire entendre.

- Julie propose d'organiser un tournoi de basket. Cette proposition est peu discutée. On laisse à Julie et à Alexis le soin de proposer une organisation et quelques règles de jeu pour le prochain Conseil. Si le Conseil est d'accord, alors ils l'annonceront dans la classe de CE puis ouvriront un stand d'inscriptions. Le calendrier du championnat démarrera alors. Ce qui se vit là commence à passer pour une tradition. Si elle a du sens et si elle reste vivante, inutile de s'y attarder.

Les critiques

- Le président : « *Nous passons aux critiques. La parole est à Medhi* ».

- Medhi : « *Je critique Ninon qui m'embête* ». Arrivé en septembre en CM2, quelques jours après la rentrée des classes, Medhi ne reconnaît pas Ninon comme une grande. Elle n'est d'ailleurs pas sa responsable et ne lui a jamais été présentée comme telle. De quoi se mêle-t-elle ? Ninon aimerait bien être grande et expliquer aux autres ce qu'ils doivent faire. Elle dit qu'elle adorerait devenir institutrice. Elle sait être sérieuse, voire sévère, et applique le règlement de la manière la plus stricte qui soit. Je me souviens que les premières journées de Medhi à côté d'Annie ont été mémorables. Quand elle l'aidait à s'installer et à rattraper la présentation des cahiers, il lui a simplement annoncé qu'il allait la tuer. Elle n'en dormira pas la nuit suivante et sa mère m'en parlera le lendemain. Il a fallu lui expliquer, sans attendre le Conseil suivant, qu'Annie ne donnait pas d'ordre, mais l'aidait. Au changement d'équipe de Toussaint, son responsable sera Romain (CM2), un garçon. Ça sera plus simple ensuite. Laissons-lui le temps d'arriver et de comprendre qu'au Conseil, il peut demander le changement.

- Le président : « *La parole est à Watson* ».

- Watson : « *Je critique les CE2 qui se pendent derrière les buts pendant les matchs* ». On décide de prévenir tout le monde. J'en parlerai donc à mes collègues de service aux récréations. Le Conseil de la classe ne règle pas les problèmes de l'école. Je m'en tiendrai donc à mon rôle de directeur d'école responsable de la sécurité.

- Nicolas (CM1) : « *Je critique Antonio qui me bouscule et m'insulte* ». Antonio (CE2) est dans une autre classe. Il a une tête de plus que lui. Au maître d'en parler avec sa collègue qui voit avec sa classe. Notre Conseil ne fait pas la loi aux autres classes.

- Le président : « *La parole est à Ninon* ».

- Ninon : « *Je critique Adèle* (sa voisine de derrière) *qui ne range pas son cartable sur le côté* ». Une « maniaque » de l'ordre a rencontré un « brasse-bouillon ». Elle en parle ici. Le Conseil règle aussi (surtout ?), les « petites » choses, celles qui paraissent insignifiantes au regard de la plupart des adultes.

- Le président : « *La parole est à Annie* ».

- Annie : « *Je critique ceux qui boivent en rentrant de récré* ». Une des règles de la classe dit qu'on passe aux lavabos pendant la récréation. Quand la fin est frappée, il n'est plus temps et on rentre directement. Les règles et les limites sont les mêmes pour tous y compris pour les rois du stade. La récréation et ses activités ont un début et une fin claire, perceptibles par tous. Annie rappelle à tous et à Julie qui est responsable des horaires, que la récréation se déroule ainsi : Julie annonce l'heure de la récréation. Le maître dit : « *Bonne récréation* ». On peut alors sortir. Quand Julie frappe dans ses mains pour annoncer la fin de la récréation, les élèves rentrent. Elia, dont c'est le métier, ferme la porte au passage du dernier élève. Julie annonce alors que la classe recommence.

- Le président : « *On passe aux félicitations et aux remerciements* ». L'ajout « et remerciements » a été proposé par Annie lors d'un Conseil précédent. Les relations particulières qu'entretient Annie avec le pouvoir en général n'échappent à personne. Elle choisit les métiers liés à la monnaie, elle propose tout simplement de protéger, de gérer l'argent des autres. Aujourd'hui, elle propose de remercier. Elle aime distribuer, prendre et reprendre. Au cours de discussions entre collègues, cette élève a déjà été présentée comme « pénible » et « trop sûre d'elle ». Le personnage n'est guère apprécié des adultes en général. Il s'agit d'une élève brillante qui maîtrise certains domaines mieux que beaucoup, enfants ou adultes. Dans cette classe, laisser une élève affirmer son désir de pouvoir n'est pas un problème. Il y a peu de risques parce que les règles sont claires, dites et solides. Les autres élèves, la classe et le maître sont protégés. L'enjeu est de permettre à une élève de faire une expérience qui va lui permettre d'éprouver certaines limites. Annie se verra jusqu'à la fin de l'année refuser le statut de chef d'équipe par la classe qui ne la choisira pas et par le maître qui ne validera pas le niveau nécessaire en comportement pour exercer cette fonction. Pourtant, elle tiendra son métier parfaitement et sa banque jusqu'en juin. Cette banque sera de loin la plus fréquentée.

- La parole est à Lucie (CM2) qui félicite son équipe et ses copines. Lucie, une élève de CM2, sait faire la différence entre une copine et une coéquipière, entre « aimer quelqu'un » et « aimer travailler avec quelqu'un ».

- La parole est à Romain qui félicite son équipe.

- La parole est à Elia qui félicite son équipe et Adèle qui parle moins. Adèle est félicitée et critiquée pour les mêmes raisons au cours du même Conseil. On pointe les progrès et les écarts. Adèle revient personnellement de loin et a connu une année précédente mouvementée. Je suis donc d'accord avec Elia et le dis à ce moment-là. Pourtant, en écrivant ce texte, quelques semaines après ce Conseil, je ne peux m'empêcher d'imaginer une alliance de circonstances entre ces deux filles. Léa, qui prenait la parole tout à l'heure, a, sans doute, raison de parler ainsi de ses coéquipières. Elle le fait prudemment. Elle semble avoir besoin de dire quelque chose à son équipe et sur son équipe. Elle craint peut-être des représailles et éprouve ainsi la

sécurité qu'elle est en droit d'attendre de ce dispositif. Elia félicite aussi ses copines.

- Ninon félicite Watson qui progresse, ses copines et son équipe d'atelier qui a produit une page de mots mêlés pour le prochain journal ; Ninon en était à l'origine.

- Watson félicite son équipe, ainsi que Théo et Coco.

- Le président : « *Coco, c'est Christian. Alors, dans la classe, on l'appellera par son prénom* ». Christian n'est pas une peluche, une vedette dont il faut s'attirer l'amitié. C'est un élève dans une classe donc une personne avec un nom. À cet instant, je pense que Watson a besoin de ces repères pour grandir. Autant lui préciser qu'il sera reconnu dans ce lieu par son statut et son rôle d'élève, par ce qu'il est en droit d'attendre des autres, mais aussi par ce qu'il produira. Il fera ce qu'il voudra sur la cour ou sur un terrain de football. Nous ne sommes qu'au début d'un long cheminement.

- Marie félicite Charlène, Axelle et Brenda, ses copines. Ce sont quatre élèves de CM1. Laissons ces élèves se retrouver, se rassurer. Elles sont bien là, bien entre elles et elles le disent ici. Elles vivent une classe coopérative institutionnalisée depuis trois semaines.

- Théo félicite son équipe et Medhi qui commence à travailler sérieusement. C'est vrai, mais nous ne sommes que fin septembre. Une félicitation est nécessaire. Elle ne signifie pas encore réjouissance.

- Annie félicite Medhi « *qui est un élève comme les autres* ». On peut relire le passage précédent sur cet élève si on le souhaite. Visiblement, Annie va mieux. À l'époque, elle est toujours dans l'équipe de Medhi et chargée de l'accueillir ; elle ne le choisira quand même pas au sociogramme suivant. Elle félicite aussi ses copines.

- Le président : « *Le Conseil est terminé* ».

Nous sortons en récréation, il est déjà 10 h 35.

Conclusion

Ce Conseil semble une chose « simple », certains diront « simpliste », d'autres « facile ». C'est pourtant une institution complexe, car durant ces trente-cinq minutes ont été abordés différents sujets dont :

- les règles et les lois ;

- le pouvoir dans la classe, dans les équipes, sur la cour de récréation, dans l'école ;

- les rôles et les statuts ;

- des histoires : histoires individuelles, histoire du groupe, les petites histoires du quotidien.

Mais durant ce Conseil ont été évoqués d'autres faits ou événements qui auraient pu paraître négligeables, voire futiles, aux yeux du maître. C'est bien parce que ce Conseil accueille tous ces sujets qu'il est aux yeux des

élèves l'institution « pivot » de la classe. C'est l'emploi du temps qui fixe le jour et l'heure du Conseil, son déroulement est immuable, scandé par des maîtres mots (« *le Conseil commence* », « *on passe* », « *le Conseil est terminé* »). C'est le groupe — élèves et maître — qui décide de son contenu. Les élèves donnent du sens à ce temps et à ce lieu, car, rapidement, ils comprennent qu'ici se joue une partie de la vie de cette classe et de leurs vies d'écoliers au quotidien.

Références bibliographiques

Laffitte, R. (1985). *Une journée dans une classe coopérative : le désir retrouvé*. Paris : Syros.

Laffitte, R. et le Groupe Vers la Pédagogie Institutionnelle (1999). *Mémento de pédagogie institutionnelle : faire de la classe un milieu éducatif*. Vigneux : Matrice.

Oury, F. (1979). Fernand Oury parle avec Lucien Martin. *Cahiers Pédagogiques*, *171*, 4-6 et 39.

Oury, F. et Pochet, C. (1979). *Qui c'est, l'Conseil ?* Paris : Maspero.

Oury, J. et Vasquez, A. (1967). *Vers une pédagogie institutionnelle*. Paris : Maspero.

Oury, J. et Vasquez, A. (1971). *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*. Paris : Maspero.

Raphaël Eon
Professeur des écoles, directeur d'école primaire
Association Vers la Pédagogie Institutionnelle – Fernand Oury

Pour citer ce texte :
Eon, R. et AVPI (2015). Un simple Conseil. *Cliopsy*, *14*, 9-20.

Le manuscrit de l'« Histoire d'Herbault »[1] de Jean Oury

Raymond Bénévent

1. Le manuscrit porte en sous-titre : « Une expérience d'institutionnalisation ». Puis, ce sous-titre est barré et remplacé par la mention : « Mauvais terme ».

À Jean, en mémoire de paroles partagées à partir de 2002, chaque été durant douze ans, à « onze heures du soir à La Borde ».

L'original de ce manuscrit m'a été présenté par Jean Oury, le 7 août 2008, au cours de mes recherches débutées un an auparavant dans sa bibliothèque personnelle, qui avaient mis au jour un épais dossier intitulé « Herbault ». Alors que je travaillais dans l'annexe de son cabinet et lui montrais quelques résultats de recherche, Jean Oury a rapporté de son bureau ce manuscrit – dans mon souvenir, un assemblage rafistolé de pages de carnet reliées par des pinces sous une couverture de carton moleskiné couleur bordeaux – et a demandé à sa secrétaire d'en établir à mon intention une copie entière. Le soir même, chez lui, nous commencions à l'explorer et nous nous fixions rendez-vous le 16 août, à « *onze heures du soir à La Borde* », pour l'examiner plus attentivement. Pendant trois heures, nous avons ainsi parcouru ensemble l'essentiel du texte, lui sur l'original, moi sur la photocopie, et cet entretien a donné lieu à un enregistrement intégral.

Par la suite, je n'ai jamais revu l'original que Jean Oury conservait en lieu sûr. Mes propres accidents de vie et de santé entre 2010 et la mort de Jean Oury ont fait que mes souvenirs de ses caractéristiques sont devenus un peu trop flous désormais pour poser des affirmations péremptoires sur de nombreux points de ce dossier. La « perte » fait partie des deuils constitutifs de toute vie. Ce qui a cependant échappé à cette perte m'a paru digne d'être partagé.

Préambule

Entre 1952 et 1954, Jean et Fernand Oury ont été amenés à travailler de conserve à l'institut médico-pédagogique (IMP) du château d'Herbault (Loir-et-Cher), le premier comme médecin consultant neuropsychiatre, le second en tant que directeur des colonies de vacances de l'établissement (étés 1953, 1954, 1955).

L'existence d'un manuscrit de Jean Oury titré *Histoire d'Herbault* et datant de fin 1954 est connue de celles et ceux qui suivent d'un peu près l'histoire de la pédagogie ou de la psychothérapie institutionnelles. Jean Oury et moi-même nous sommes largement appuyés sur ce texte pour notre intervention intitulée *Le laboratoire d'Herbault (1952-1954)* lors du Colloque organisé à la mémoire de Fernand Oury les 1er et 2 novembre 2008 à l'Université de Paris X – Nanterre (Oury et Bénévent, 2009). Mais le centre de gravité de cette étude, même si les thèses de Jean Oury n'étaient pas ignorées, portait sur les initiatives et les textes de Fernand produits dans le moment d'Herbault. À la limite, ce que nous apprenait Jean du travail de Fernand était plus important que ce que Jean lui-même apportait éventuellement à une réflexion partagée. Il s'agit ici de relire, en ce sens nouveau, ces mêmes traces.

Nature, histoire et état du manuscrit

L'*Histoire d'Herbault* se présente comme un carnet de 60 pages de format 12 x 16, dont Jean Oury dit qu'il est un « journal ». Mais, cette dénomination cache un statut complexe. Si l'on met de côté quelques souvenirs remontant à 1950, le « journal » de Jean Oury s'ouvre sur un bref préambule simplement intitulé : « Juin 1952 Arrivée Dr OURY ». Le dernier texte daté – qui n'est pas la fin « physique » du manuscrit, mais sa page 22 – porte en titre : « Herbault le 15 décembre 54 ». Juin 1952–décembre 1954 : telle est la période de l'histoire d'Herbault ici relatée, dont on remarque qu'elle enjambe le départ de Jean Oury de la clinique de Saumery et sa fondation de La Borde, le 3 avril 1953. Mais, quel est le moment de rédaction de ce « journal » ?

Dans son premier tiers, l'*Histoire d'Herbault* est divisée en 7 périodes identifiées par leur année et leur mois de début et de fin. Or, la 7e période n'est identifiée que par son début (septembre 1954), la fin étant marquée par un point d'interrogation. Par ailleurs, le style passe de celui du résumé thématique à celui du journal tenu au jour le jour, avec des relations de réunions prises en direct, des schémas surchargés, des notes peut-être même prises sur les genoux, à voir le tremblé inhabituel de l'écriture. Autrement dit, ce journal n'est pas intégralement un « journal » régulièrement tenu. Tout se passe comme si c'était en septembre, voire en octobre 1954 que Jean Oury, désormais prêt à quitter progressivement Herbault, décidait d'archiver l'essentiel de l'expérience là-bas recueillie. Et les 15 premières pages sont une histoire établie rétrospectivement fin 1954.

Après la page 15, se succèdent des bouts et des morceaux qui semblent n'obéir à aucune logique. La chronologie fait d'incessants retours en arrière à l'intérieur de la même page. Je suis tenté de penser que Jean Oury a d'abord laissé des pages libres lorsqu'il prévoyait d'approfondir ultérieurement quelque chose et qu'il a donc interpolé plus tard des développements nouveaux. Mais on comprendra que la pertinence de cette hypothèse est, désormais, indécidable.

Puis, à partir de la page 38, le style change à nouveau : par trois fois dans le flux des récits interviennent des développements rédigés autour d'une thématique commune, concernant la société en général, et plus particulièrement le milieu soignant, dans leur rapport à la punition.

Ainsi se sont dégagés trois temps dans ce document, seuls les deux derniers ayant été désenchevêtrés sur le manuscrit d'origine dans le plus grand respect des intentions de Jean Oury (les conditions de l'opération de photocopie à La Borde – dégraffage préliminaire des feuillets puis reconstruction – ont cependant introduit un nouveau facteur de désordre en 2008) : premier temps, *Histoire rétrospective (juin 1952 - septembre 1954)*, étape qui s'achève vers la page 15 ; deuxième temps, *Chronique au jour le jour (octobre-décembre 1954)*, moment qui court jusqu'à la fin du manuscrit, mais dont l'essentiel en est situé entre les pages 16 à 38 ; troisième temps, *Milieu soignant et société au prisme de la punition (novembre-décembre 1954)*. Ce texte est reproduit plus loin dans son intégralité.

Histoire rétrospective (juin 1952 - septembre 1954)

Jean Oury, médecin-chef à la clinique de Saumery (Loir-et-Cher) depuis son départ de Saint-Alban sur Limagnole (Lozère), est nommé, fin 1951, neuropsychiatre de l'établissement départemental d'Herbault (Loir-et-Cher), *Aérium* reconverti en Institut médico-pédagogique (IMP) et accueillant 70 enfants, garçons et filles, de 6 à 13 ans, débiles légers et moyens. Ne pouvant prendre immédiatement ses fonctions, il prépare sa future équipe avec des soignants ou éducateurs issus de Saumery ou de l'IMP de La Ferté-Imbaut (Loir-et-Cher) qu'il s'apprête à quitter [p. 1].

Première période : juin 1952 - février 1953 [p. 3 et 4]

Jean Oury y souligne, d'une part, le « procès » de Kim, un éducateur qui bat les enfants ; Jean Oury le déclare coupable, mais souligne que « la voie [de sa faute] était tracée par la structure même du milieu éducatif ». D'autre part, son propre échec à introduire une institution inventée par Fernand : le « permis de conduire » ; il analyse cet échec en termes d'immaturité du milieu. Enfin, la nécessité d'un travail avec le personnel (scindé gravement entre éducateurs et instituteurs) pour éviter la projection sur les enfants des problèmes d'adultes.

Deuxième période : mars 1953 - juin 1953 [p. 5 et 6]

Là aussi, trois événements marquants sont soulignés.

Le remaniement progressif du milieu éducateur, avec l'arrivée de « Piteck » – Jean di Rosa, instituteur, collaborateur de Jean Oury, proche et ami de Fernand Oury –, pilier de la nouvelle équipe, animateur d'ateliers et moniteur capital des enfants.

Le passage de Fernand pour préparer la colonie des grandes vacances.

L'introduction de l'imprimerie.

Troisième période : juillet 1953 - août 1953 [p. 6 et 7]

Cette période brève est très féconde avec plusieurs éléments.

L'entrée en fonction de Fernand à la colonie avec « développement des méthodes démocratiques concernant les enfants », d'où un double conflit de Fernand, d'une part avec Piteck (raisons obscures mais Jean Oury souligne le « manque d'historicité » [de Fernand]) et, d'autre part, avec le Directeur M. Duvoux.

Le « dérapage » violent du Directeur, le 14 juillet, envers un enfant ; Jean Oury met en cause l'impulsivité, mais ajoute : « Avant tout, problème de structuration du groupe. Nécessité impérieuse de poursuivre l'expérience en cours » de modification du milieu.

L'expérimentation par Fernand des Travaux Obligatoires Gratuits (TOG). En août, l'accord de M. Duvoux pour que les institutions démocratiques de Fernand persistent l'année durant.

Quatrième période : septembre 1953 - février 1954 [p. 8-9]

Sont mis en exergue : les résistances aux décloisonnements (grands/petits, animateurs/instituteurs) ; les oppositions internes aux méthodes démocratiques (résistance à l'abandon de la fonction de moniteur-chef préconisé par Jean Oury, refus par le Directeur de réunions d'éducateurs hors de sa présence) ; l'abandon par le Directeur des institutions démocratiques issues de la colonie.

Cinquième période : février 1954 - juin 1954 [p. 10 et 11]

On rencontre trois événements majeurs.

La « Révolution de février » : alors que M. Duvoux est hospitalisé, et suite à l'agression d'un éducateur contre des enfants, une révolte éclate ; un tribunal spontané se met en place ; Jean Oury en profite pour structurer institutionnellement ce qui émerge : le jugement de D. se fait par une Assemblée générale des Grands ; Club, Coopérative et Commissions de travail s'articulent ; les enfants et les éducateurs élaborent une Charte des droits et devoirs de chacun que le Directeur accepte d'avaliser.

La crise de « l'inertie institutrice » en juin : alors que les institutions démocratiques progressent partout, les instituteurs n'harmonisent pas leurs pratiques avec les évolutions en cours et persistent à enseigner comme s'ils n'étaient pas en IMP.

Après que Jean Oury a crevé l'abcès, débute en mai un essai de collaboration entre instituteurs et moniteurs « Grands ».

Sixième période : juillet 1954 - août 1954 (période de colonie) [p. 12]

Le travail de Fernand met l'accent sur une réforme des Travaux Obligatoires Gratuits (TOG)[2] et sur l'action envers le personnel non éducatif au contact des enfants.

Septième période (septembre 1954 - ?) [p. 13-15]

En septembre, alors que le Directeur est, à nouveau, prêt à convertir la vie de l'établissement dans un sens démocratique, Jean Oury fait l'inventaire des problèmes en suspens :

- les effets néfastes de la trop grande ségrégation entre grands et petits ;

- l'inertie toujours aussi pesante des instituteurs, aggravée par le remplacement de personnes choisies par un couple assez réactionnaire ;

- un souci insistant de Jean Oury : qui est gardien des institutions quand je suis absent ?

- le problème en voie de devenir explosif du projet de la tutelle départementale de transplantation des filles d'Herbault à l'IMP des Basses-Fontaines (Loir-et-Cher).

2. Cette invention de Fernand ne sera jamais au point durant son séjour à Herbault et donnera lieu à conflit entre les deux frères : les TOG recouvraient des services dus à la collectivité et des sanctions-réparations. Il faudra attendre l'institution des ceintures et des métiers, ainsi que la mise au point définitive des fonctions de la monnaie intérieure dans la pédagogie institutionnelle, pour que ces confusions entre services et sanctions cessent.

Chronique au jour le jour (octobre-décembre 1954)

Comme indiqué précédemment, à partir d'octobre 1954, le style de l'*Histoire d'Herbault* se modifie : Jean Oury écrit « en temps réel », faisant se succéder de quasi-reportages, des rétrospections, des approfondissements. Les questions léguées par la « septième période » sont réorganisées et repensées en relation avec un événement à la fois prévisible et inattendu en regard des tensions qui traversaient l'Établissement départemental du château d'Herbault : la grève des enfants du 5 novembre 1954.

Qu'est ce qui a poussé Jean Oury à composer, en septembre-novembre 1954, l'*Histoire d'Herbault* que nous venons de parcourir ? Son engagement désormais trop prégnant à La Borde, qui lui fait anticiper son désengagement d'Herbault ? Ou bien la conviction que l'événement de la grève est l'occasion inédite d'un recueil d'expérience ? La question restera ouverte.

La grève des enfants du vendredi 5 novembre 1954

Préludes

L'idée d'une grève agite les enfants dès la fin octobre, attisée par le départ probable des filles pour l'IMP des Basses-Fontaines. Dès le 30 octobre, fusent les propositions : ne pas aller en classe, ou y aller mais ne pas travailler. Les élèves cherchent des conseillers parmi les moniteurs, en particulier « Fumée » [p. 16]. Averti, le Directeur, qui redoute la visite de la Commission de Surveillance, le 3 novembre, fait tout pour retarder des

événements qu'il sent inéluctables. Jean Oury profite de cette visite pour dire son opposition au départ des filles. Le Directeur fait bonne figure, allant jusqu'à présenter de manière élogieuse les institutions que, pourtant, il craint, voire dénigre… Jeudi 2, le « Conseil des grands » – institution mise en place par Fernand où les adultes ne siègent pas – décide la grève pour le lendemain.

La grève

Avec la « veillance » de quelques adultes, elle prend la forme d'une grève du travail en classe. Elle se dote d'un « Comité directeur », édicte des règles de discipline et s'approprie l'institution des TOG. Nombre d'adultes s'avouent étonnés par le sens des responsabilités des jeunes et par l'absence de violence.

Les réactions à court terme

Les réactions des instituteurs sont négatives, voire accusatrices : « nous avons été mis devant le fait accompli, avec contrainte de nous soumettre à l'autorité des enfants. Surtout, les moniteurs ont agi séparément. Ils ont rompu la solidarité entre adultes ».

La réaction de Jean Oury face à la grève (p. 19-21)

« C'est une manifestation collective venant des enfants, qui mérite d'être mieux étudiée : elle vaudrait d'être intégrée dans l'étude sur le problème de la punition réclamée par la commission d'études du Dr Daumézon. Il faudrait en particulier interroger son degré d'efficacité et d'opportunité (question de son "moment historique"). Il convient d'entendre avant tout cette grève dans une perspective d'explication pédagogique et sociologique, de la percevoir comme mode d'expression d'un groupe, comme un langage collectif qu'il faut situer dans sa différence avec les révoltes d'enfants (incendies, lapidations, fugues, violences diverses). Elle doit devenir l'occasion d'un processus de réorganisation générale de la maison, dont le cœur serait l'intensification de l'intégration du personnel, c'est-à-dire le travail du lien entre éducateurs, instituteurs et services divers. »[3]

Dans un document daté du 15 décembre mais qui suit immédiatement cette analyse [p. 22-23], Jean Oury propose trois pistes de travail : renforcer l'assiduité des moniteurs aux réunions ; repenser le problème du « Moniteur III »[4] ; plus généralement, étendre le registre des responsabilités des enfants à travers des essais et expériences, d'abord temporaires.

Suite à la grève, Herbault devient un chantier sociologique et pédagogique. Même si l'*Histoire d'Herbault* n'y fait pas allusion, on ne peut lire ce qui suit sans avoir à l'esprit que se poursuit depuis fin octobre un travail sur la réforme du règlement intérieur initié à la fin des vacances par Fernand Oury avec le concours de Jean (Bénévent et Mouchet, 2014, p. 107-115) : Herbault est en travail en plusieurs lieux, dans plusieurs temporalités et à plusieurs niveaux…

3. Ceci n'est pas une retranscription exacte, mais la mise en forme de phrases de Jean Oury grammaticalement incomplètes. Aucun concept n'a été modifié, rajouté ou supprimé.

4. Enfant élu associé temporairement au travail des deux moniteurs adultes de chaque groupe.

Ségrégations, cloisonnements, territorialisations

Classes, ateliers, réunions

L'ouverture d'Herbault à des intervenants extérieurs animant des ateliers, la multiplication des instances de réunion accompagnant la révolution démocratique, bousculent le système des groupes-classes fixes dans le temps et l'espace [p. 54-56]. Parallèlement, le départ des filles aux Basses-Fontaines, inéluctable, donne l'espoir d'améliorer une situation tendue [p. 25-26] avec un trop grand nombre d'enfants par classe dans des salles trop petites. Mais Jean Oury voit plus loin.

Mettre fin aux ségrégations

Dès son arrivée, Jean Oury a été choqué par le confinement spatial et social d'un groupe d'enfants énurétiques dans un local spécial sous la désignation infamante de « groupe des canards ». La question de ces enfants, énurétiques diurnes en particulier, même réintégrés à leur groupe d'âge, reste prégnante au jour le jour [p. 26-27 et 32-44] : comment concilier la démarche de déségrégation avec la singularisation des soins et des rythmes dont ils ont besoin ? La question devient : comment créer des groupes « non objectivants » [p. 30] et cependant adaptés à la spécificité des élèves énurétiques ? L'interrogation, non aboutie à ce stade, va jusqu'à questionner la singularisation de l'attention dans la relation moniteur/enfant. Des moniteurs (Piteck par exemple) entretiennent avec certains enfants des relations plus proches qu'avec d'autres, pour le plus grand bénéfice des enfants concernés. Faut-il admettre ces disparités ? Faut-il les travailler jusqu'à l'institution de « familles moniteurs-enfants » que Jean Oury, [p. 31], identifie comme « groupes électifs temporaires » en s'adossant aux « détachements spéciaux » de Makarenko (1958) ?

Le problème des cloisonnements

Qu'il soit celui de l'âge, du statut, de la fonction ou du rôle, le problème du cloisonnement hante le manuscrit. Le premier cloisonnement visé, on l'a vu, est celui qui est lié à ce qu'on pourrait appeler *l'autisme des instituteurs* : fonctionnant en vase clos, rétifs à la coopération avec les autres adultes, inattentifs à la spécificité des élèves d'IMP, ils suscitent sur place le désespoir de Fernand mais aussi, un demi-siècle plus tard encore, les sarcasmes et la colère toujours vifs de Jean Oury. D'autres cloisonnements institués sollicitent son attention : la distinction Grands/Petits, uniformément à l'œuvre, est stérilisante. La question des enrichissements par hétérogénéité est posée. En dehors de la problématique scolaire (gradation des apprentissages liée à l'âge), n'y a-t-il rien à attendre d'ateliers regroupant grands et petits [p. 32] ?

Mettre l'établissement en mouvement : une anticipation de la déterritorialisation

Même s'il n'est pas question d'anticiper sur des conceptualisations labordiennes (territorialisation des soignants et sédimentation des

pensionnaires), Jean Oury n'hésite pas [p. 19], pour résoudre l'opposition Grands/Petits, à envisager une permutation régulière des cadres Grands et Petits. Il est manifestement essentiel que la structure institutionnelle ne se fige jamais.

Punition et sanction : l'« ostinato »[5] de la réflexion de Jean Oury

D'emblée, la problématique de la sanction et de la punition a été centrale suite à la grève des enfants, que ce soit dans la réaction des instituteurs ou dans ce que Jean Oury a envisagé de transmettre au Dr Daumézon. Mais, il est significatif que cette question ait fait son chemin chez les enfants eux-mêmes. C'est pourquoi, même si la dernière partie du manuscrit lui est explicitement voire exclusivement consacrée, nous nous arrêtons quelque peu à ce qui prépare cette synthèse.

5. « Figure répétée de manière insistante, généralement à la basse, utilisée pour donner plus d'étendue et de continuité à une composition » (Gardiner, 2014, p. 710).

Dans les suites de la grève, le débat sur la sanction immédiate

Suite aux bagarres au réfectoire, les enfants demandent une sanction immédiate. Qui doit la donner ? Un Moniteur adulte ? Le Moniteur enfant ? Avec quels risques et quel recours ? [p. 35].

Le problème plus général de la punition

Le débat porte sur les dilemmes généralité/singularisation et automaticité/cas par cas. À nouveau, l'analyse met à jour des divergences graves entre animateurs et instituteurs [p. 47-48].

Un exemple d'apaisement institutionnel

Un moniteur entre en conflit avec le « président-caïd » d'un groupe, enfant arrogant et rétif, qui est « trempé »[6] par le moniteur. Attaqué en Conseil, le moniteur en récuse la légitimité et quitte le « Nylon »[7]. Revenu en Conseil, le moniteur est condamné à 2 h de TOG qu'il effectue. Le lendemain, le contact avec les enfants est retrouvé [p. 53-54].

6. Giflé ; les deux termes sont de Jean Oury.

7. Réunion d'abord quotidienne puis hebdomadaire, du Collectif d'Herbault.

Milieu soignant et société au prisme de la punition (fin 1954)

Comme nous l'avons fait remarquer précédemment, à partir de la page 38, se trouvent enchâssées dans le récit des événements au jour le jour trois séquences d'un développement que nous avons choisi d'intituler « Milieu soignant et société au prisme de la punition ». Cette réflexion est manifestement nourrie par des expériences dont on remarquera qu'elles sont aussi bien thérapeutiques (Saumery puis La Borde) qu'éducatives (Herbault). Ceux qui connaissent de près les travaux de Jean Oury reconnaîtront ici l'esquisse de l'article *À propos de la punition* paru en 1956 dans *L'Information psychiatrique*. Confirmer que cette réflexion prend sa source à Herbault, nous paraît du plus haut intérêt.

Nous avons choisi de reproduire le texte de Jean Oury en gardant la manière dont il est composé : ce qu'il a souligné est souligné, ce qu'il a entouré est rendu en gras et ce qu'il a introduit par une flèche est précédé du signe

« —> ». Les approximations de la ponctuation et les répétitions ont été respectées. Les quelques ajouts de notre part sont notés en caractères italiques et entre crochets [*RB*].

[*p. 36*] Le milieu soignant

Le milieu soignant (dont fait partie le médecin) développe des rapports qui doivent développer (sic) la reconquête du pour-autrui. Autrement dit : [*il faut*] dialectiser le rapport primordial d'agressivité.

Autrui apparaissant d'abord comme menaçant, [*il faut*] développer des structures qui résolvent cette relation. Le système punition semble au contraire accentuer cette position agressive :

Exemple : la fugue de Mlle B. Rapport d'anxiété – agressivité.

—> Institutionnalisation ;

Exemple : Les gifles de M. Système sadomasochiste dominant-dominé. Mais non-réponse. —> La « Honte » ;

[*p. 37*] Exemple en IMP. Les bagarres moniteur-enfant ; si on punit le moniteur, on accentue la structure. —> Conseil d'enfants ;

Exemple : un alcoolique va boire. —> Le système journal parlé – marionnettes.

Exemple : une anorexique-hystérique (Mlle B.) Elle demande la punition. On ne « s'en aperçoit pas ». Pas de réponse : —> Elle mange.

La dialectique des personnages doit se résoudre en dialectique humaine. Mais cela ne peut se faire que par une institution, sinon le médecin crée une relation humaine ambigüe avec le malade (à moins de développer une véritable psychanalyse).

[*p. 38*] Chaque malade recrée sa relation humaine suivant son système d'identification. Le « Personnage Collectif » milieu soignant se désarticule en personnes concrètes qui apparaissent comme dernière médiation vis-à-vis du milieu social ordinaire. Beaucoup de malades ne peuvent pas effectuer ce processus jusqu'au bout. Ils perdent des « béquilles » humaines.

Donc

1 Médecin	- Malade	**Situation d'entrée**		- **Personnages** - Mythe social
2 Médecin-soignant	- Malade	**Si arrêt à ce moment**		**Structure traditionnelle**
3 Milieu	- Soignants - Malades		**- Dialectique** **- Identification**	- **Personne (1)**
4 Médecin	- Malade	**Situation de sortie**	**- Démystification** **- Temporisation**	- **Personne (2)**

[*p. 39*] **Le rôle du médecin au stade 3**

Intervenir si le malade ne profite pas du milieu : exemples : Electrochoc, psychothérapie, etc.

Rôle de mordançage simplement.

Son but : désaliéner : donc « rendre libre ».

Ses techniques : Biologie ; Psychothérapie individuelle ; Systèmes de choix institutionnels, etc.

La punition semble rétablir la **relation 1** :

Attachement sadomasochiste entre médecin et malade ;

Jouissance particulière.

[*Issue*] : Transformation en sanction institutionnelle. Exemple : le TOG à Herbault

[*p. 40*] D'ailleurs le Système **Punition** n'existe que dans une seule structure : **Maître-esclave**. Le **Bien**, le **Mal**, etc. Tolérer cette structure, même dans un des facteurs de l'équation totale, fausse tout le système. **Le problème de la punition ne se pose pas dans une structure démocratique soignante.**

Une des tâches du médecin dans une telle structure est d'être **vigilant** pour que ce système ne se développe pas, aussi bien dans le personnel (exemple : comment résoudre un conflit de travail, par exemple le cas R.) ; que de malade à malade (exemples : Mme L. et Mlle P. ; Mme X et Mlle L.) [6] (savoir doser les interventions).

[*6. Nous avons volontairement réduit à leur initiale le patronyme des malades.*]

Autrement dit : on peut déterminer à coup sûr que la punition existe si l'on s'aperçoit [*p. 41*] d'une relation maître-esclave à l'échelon moyen d'une société. C'est-à-dire que, si ça ne dure pas longtemps, on peut à la rigueur tolérer comme étape d'intégration de personnalités morbides (type anal, sadomasochiste…) des relations de dépendance interindividuelle.

La structure primitive, conséquence d'une certaine structure sociale, bouche le rapport d'expression de chaque personne, l'expression étant d'abord un geste, collectif, de communication.

Exemple, dans un IMP : La **vigilance** vis-à-vis des rapports punitifs qui en premier lieu apparaissent dans les rapports Adultes - Enfants. Par un remaniement du milieu éducatif, on arrive à une étape, considérée [*p. 42*] comme « moment historique », où il est possible de proposer officiellement que : **Tout acte punitif Adulte - Enfant sera estimé et jugé en Conseil**.

L'analyse concrète de cette relation détermine un remaniement constructif des structures sociales existantes. On peut les considérer – tout au moins au début – comme de véritables nœuds de la situation globale. Cette analyse collective développe un mode d'expression collective qui fait évoluer le groupe d'une structure archaïque (différenciation de clans, caïds, actes de révolte brutale – incendie, vol, lapidation… –) à une structure plus évoluée

ayant un système coordonné d'expression. C'est ainsi qu'apparaît par exemple l'expression collective sous la forme disciplinée de la « grève ».

[*p. 43*] Dans un IMP dont je m'occupe on a assisté le 5 novembre dernier à une grève d'enfants particulièrement bien structurée. La compréhension d'un tel mouvement nécessite une analyse concrète sérieuse que nous n'avons pas le temps de préciser ici. Mais elle n'est possible que si le système punitif ne se pose plus. Elle nécessite une vigilance particulière aussi bien sur le milieu « Enfants » que sur le milieu « Adultes » (Directeur, Éducateurs, Instituteurs et Personnel des différents services). On assiste là à la nécessité pour le médecin ou l'éducateur d'avoir une maîtrise de toute la situation (politique extérieure de l'établissement aussi bien que politique intérieure).

Sinon, très rapidement, le système concentrationnaire réapparaît entraînant automatiquement le facteur Punition.

[*p. 49*] [*La*] punition
[*dans la*] relation Éducateur – Enfant en milieu particulier

la relation maître-esclave :

L'éducateur —> le maître —> la puissance, par le système de la maison [*qui*] à l'extrême, devient maison de correction.

Il ne s'agit pas de supprimer la **dureté** du milieu, mais de la rendre efficace (différence avec Montessori). quel moyen : la socialisation. même la classe ordinaire la présume faite.

[*p. 50*] Le problème de la punition comme cas particulier de la relation médecin-malade (hôpital psychiatrique) ou éducateur-enfant (institut médico-pédagogique)

On ne peut sérieusement envisager cette relation sans l'intégrer dans le contexte dans lequel elle se déroule : autrement dit : [*les*] relations interindividuelles entre **Autres** ne peuvent être envisagées que sur un fond de relation des **Nous**, selon Gurvitch.

Concrètement : la relation « punition » s'inscrit dans un système social qui la facilite et même la provoque.

Il est évident que le médecin doit [*p. 51*] résister à cette provocation. Mais résister ce n'est pas éluder le problème par une simple mise entre parenthèses : cette parenthèse était les murs du bureau ou l'auréole vaguement paternaliste du médecin qui se promène dans le service. Ce n'est là qu'un embryon d'attitude qui donne des résultats clairs dans quelques cas isolés, mais semble davantage satisfaire la conscience du médecin que faciliter la résolution du problème. C'est mieux que rien, mais c'est vraiment peu.

Il me semble que la relation Punition n'est qu'une relation dans un système qui permet la relation « maître – esclave ». La punition étant ce qu'on inflige à un être-objet, [*elle*] consacre ainsi, et de manière directe,

dialectiquement, le [*illisible, entre guillemets et barré*] : « Punir » ou « ne pas punir » pouvant être deux attitudes d'une même équation : le médecin étant sujet et le malade objet. Voir l'appareillage sadomasochiste ; la « charité », etc. [*Bref*] la fonction autoritaire, la Hiérarchie prédominante.

Le médecin peut-il ne pas punir ? Concrètement non si [*il y a une*] structure anti-démocratique du service.

[*Dialectique des « personnages » et dialectique humaine*]

Dans la dialectique médecin – malade, tenir compte du « Personnage » du médecin et du « Personnage » malade.

[*p. 52*] Il est intéressant de dissocier la dialectique des personnages et la dialectique humaine, la dialectique des personnages ne devrait être qu'un instrument pour rétablir une dialectique humaine. **Si le médecin reste « le Médecin », il s'éloigne d'autant de la réalité interhumaine et risque d'aller dans le sens contraire de ce qu'il croit.**

[*p. 57*] La dialectique des personnages doit être le mode d'entrée dans le processus de la guérison.

[*D'où la*] nécessité de dissocier [*barré*] spécifier très rapidement (dès l'entrée) les différents aspects [*barré*] le caractère « médecin » du personnage : ce n'est pas un flic (ex. C.) ; ce n'est pas un confesseur (problème Bien et Mal. Pénitence).

La mystification d'une caricature de réflexologie mélange ces catégories, à moins de considérer le malade comme un rat de laboratoire : aspect moderne de la relation maître-esclave, [avec] accentuation de l'aliénation.

Il ne s'agit pas cependant de tomber dans l'attitude montessorienne, béate et irresponsable. Souligner ce problème n'est pas [*p. 58*] « amollir » la « dureté » du milieu.

Le personnage **Médecin** est un personnage social qui dépend de la société actuelle [*dans son*] historicité, [*et son*] actualité.

Dans un internat, le médecin utilise l'internat comme instrument de travail, [*et*] l'hôpital [*est sa*] machine à soigner.

[*Il faut*] tenir compte que le milieu est la **médiation**. Le médecin psychiatre risque de se laisser aliéner par ce milieu et de recourir à des structures magiques, idéalistes, etc., qui font réapparaître des relations maître-esclave. Autrement dit : s'il n'a pas la maîtrise de ce milieu, son action dégénère.

[*La maladie mentale : une déficience du « pour-autrui »*
exigeant une action de transformation du milieu]

[*p. 59*] Tout dépend naturellement de la conception que l'on se donne de la maladie mentale : Il faut **la poser comme une déficience de la relation du pour-autrui, ce qui détermine des troubles de la liberté (ou de la « dépendance »)**.

Une conception chosiste ne peut pas résoudre le problème : elle n'y arrive que par hasard, et malgré elle : simplement parce que le milieu développe des relations humaines qui surpassent alors le pseudo-acte médical.

Point de vue particulièrement sensible en psychiatrie, mais qui vaut également pour le reste de la médecine : [*p. 60*] la maîtrise du milieu est une question de politique intérieure. Elle ne me semble efficace que si l'on développe des relations de type communauté thérapeutique : c'est-à-dire que si l'on envisage les problèmes par la base : [*avec*] l'étude des facteurs prégnants de la situation ; la maîtrise de l'Economique au sens large ; le développement d'une dialectique sociale concrète, la « société » des malades n'ayant d'existence sérieuse que si la société du milieu soignant (sous tous ses aspects) est dialectisée.

L'« Histoire d'Herbault » : des intuitions en attente de leurs concepts[7]

Faut-il en être déçu ? Ce manuscrit contemporain des débuts de La Borde n'offre aucune « pépite » au chercheur de trésor, aucun « hapax » que l'évolution de la *praxis* d'Oury aurait laissé à sa singularité. Jean Oury est là dans ces pages et il s'y est reconnu le 16 août 2008 en parcourant ce vieux carnet qu'il n'avait pas rouvert depuis si longtemps. Ce jour-là, il ne cessait de répéter, avec ce merveilleux étonnement d'enfant qu'il avait parfois : « *Tu vois… Je disais déjà…* ». Là pourtant, si l'auteur se reconnaît comme sujet de son dire, le tiers lecteur ne peut, lui, que se tenir à deux places apparemment incompatibles : celle, fictive mais nécessaire, de celui qui ne saurait pas ce qu'il y a après 1954 ; celle, réelle et périlleuse à elle seule (elle voit partout du « déjà là ») de celui qui sait que « cet ancien présent aura eu un avenir ». Or, en s'aidant d'une distinction kantienne, il est possible de tenir cette double place en la dialectisant, c'est-à-dire en distinguant *intuitions* et *concepts* et en tentant d'apprécier leur degré d'articulation. Ainsi :

A – Le concept *d'institution* est déjà présent avec l'essentiel de son sens définitif – à savoir : toute instance, tout dispositif, agencement, espace instaurés par un groupe pour en activer et réguler les échanges, les activités, les règles de fonctionnement –, comme on peut le voir lorsque Jean Oury illustre par l'exemple des T.O.G. ce qu'il identifie comme sanction *institutionnelle* (prédéterminée par la loi du groupe et ainsi soustraite à l'arbitraire personnel). La notion *d'institutionnalisation* est déjà active : elle figure dans le sous-titre barré de l'*Histoire d'Herbault*. Pourquoi Jean Oury a-t-il d'abord reconnu l'aventure d'Herbault comme expérience d'institutionnalisation avant de lui dénier cette caractéristique ? On peut supposer que le processus d'institutionnalisation a intégré plus tard des déterminations plus contraignantes que celles dont témoignait Herbault, mais on ne saura désormais plus lesquelles. Enfin, y a-t-il déjà *analyse*

7. Il nous est impossible dans les limites assignées à cette publication de proposer un commentaire de la 3e partie du manuscrit, autour de la thématique de la punition. Nous le réservons donc pour une autre occasion.

institutionnelle ? La question est exemplaire dans la mesure où le *concept* manque là où son existence est attestée au moins deux fois : lors du procès de Kim qui battait les enfants [p. 3] ; lors du passage à l'acte violent du Directeur le 14 juillet 1953 [p. 7]. Dans les deux cas, Jean Oury oriente la recherche en direction de la toxicité du milieu ou de l'établissement. L'« asepsie de l'ambiance » chère à Hermann Simon et à Tosquelles est plus que jamais active.

B – La question du *moment historique*, pour laquelle Jean Oury mobilisera le vieux terme grec de « kaïros »[8], prendra de plus en plus d'importance dans sa réflexion, en écho le plus souvent à la trilogie lacanienne « *l'instant* de voir, *le temps* pour comprendre, *le moment* de conclure » (Lacan, 1956, p. 237-322). Cette thématique est constituée dès le manuscrit d'Herbault, sous la question de la *maturité* du milieu (l'échec de Jean à introduire fin 1952 le « Permis de conduire » de Fernand), de *l'insertion d'un nouveau venu dans l'identité historique – voire historiale – d'un groupe* (conflit Fernand – Piteck en juillet-août 1953) et du *moment déterminant l'opportunité et l'efficacité d'un acte* (la grève des enfants de novembre 1954). Dans le développement sur la punition qui fait l'essentiel de la troisième partie du manuscrit, cette question se décontextualise d'Herbault pour gagner en universalité en devenant celle du *moment d'institutionnaliser* une structure, un repère, un fonctionnement, une institution elle-même [p. 42]. Est-il utile de signaler ici que cette question du moment d'instituer a toujours été essentielle dans la pédagogie institutionnelle, chez Fernand Oury, Aïda Vasquez, Catherine Pochet, René Laffitte, Danièle Clairon entre autres ? (Bénévent et Mouchet, 2014, ch. 10-11).

C - Le concept de *Collectif* est absent du manuscrit de 1954. Plus exactement, si l'on retient pour l'identifier ce qui le déterminera plus tard comme « machine abstraite pour traiter l'aliénation », il n'est présent qu'en creux, sous les espèces de ce qui lui fait obstacle : d'abord les cloisonnements entre statuts, rôles et fonctions des adultes à Herbault ; ensuite « l'autisme instituteur » qui fragilisera jusqu'à la fin de l'engagement à Herbault de Jean et Fernand l'efficience de ce qu'ils auront tenté d'y introduire ; enfin les ségrégations : grands/petits ; non énurétiques/canards, etc.

Pouvons-nous, ici, céder aux sirènes, dénoncées plus haut, de l'anticipation ? Ce qu'il faut relever dans l'*Histoire d'Herbault*, c'est que l'expérience de l'hétérogénéité comme facteur d'enrichissement groupal hante la pensée de Jean Oury sans que l'articulation du collectif et du singulier n'émerge encore comme pari spécifique du *Collectif*, au sens du *Séminaire de Sainte-Anne de 1984-1985* (Oury, 2013).

D – Pourtant, quelque chose de capital se prépare dans les deux passages sur les enfants énurétiques diurnes que nous avons précédemment commentés ainsi : « Comment concilier la démarche de déségrégation avec

8. Le « juste temps », le « moment favorable ». Cette question sous-tend la problématique d'un des derniers textes publiés de Jean Oury : *La décision, Séminaire de Ste Anne 1985-1986* (2013, 37 et *sq*.).

la singularisation des soins et des rythmes dont ils ont besoin ? La question devient : *Comment créer des groupes "non objectivants" et cependant adaptés à la spécificité des élèves énurétiques* ? L'interrogation, non aboutie à ce stade, va jusqu'à questionner la *singularisation de l'attention dans la relation moniteur/enfant*. Des moniteurs (Piteck par exemple) entretiennent avec certains enfants des relations plus proches qu'avec d'autres, pour le plus grand bénéfice des enfants concernés. Faut-il admettre ces disparités ? Faut-il les travailler jusqu'à l'institution de "familles moniteurs-enfants" que Jean Oury, identifie comme "groupes électifs temporaires" en s'adossant aux "détachements spéciaux" de Makarenko ? »

Y a-t-il place, par exemple à Herbault, pour des relations différenciées, singulières, entre moniteurs et enfants ? Faut-il aller jusqu'à les institutionnaliser ? Ces deux questions, le manuscrit de Jean Oury les laisse ouvertes. Il aura besoin, pour pouvoir y répondre, de deux concepts dont il a manifestement l'intuition, mais qui ne sont pas encore élaborés (pour le premier) ou perçus comme pertinents (pour le second).

Le premier est celui de la *distinctivité*, comme hétérogénéité non destructrice du *Collectif*, mais l'instituant comme espace de possibles multiréférentiels.

Le second est celui du *transfert*, totalement absent du manuscrit, encore non explicite – comme nous l'avons montré par ailleurs (Bénévent et Mouchet, 2014, ch. 4) – dans les grands débats entre Fernand et Jean Oury des années 1958-1961 : c'est la pensée accompagnant sans cesse chez Jean Oury l'expérience de La Borde qui permettra aux deux frères de repérer, soit la notion de *transfert dissocié* dans la thérapie de la psychose, soit la notion de *transfert multiréférentiel* dans un cadre plus général, en particulier celui de la pédagogie institutionnelle. Dans les deux cas, les *institutions* seront les opérateurs de captation d'une part, de diffraction d'autre part, au plus loin des pièges de la relation duelle, de cette énergie proprement humaine qui s'appelle le désir.

Dans cette aventure de la *praxis* thérapeutique et pédagogique, le manuscrit de l'*Histoire d'Herbault* est une pierre du gué à qui il fallait restituer, nous semble-t-il, sa juste place.

Références bibliographiques

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

Gardiner, J. E. (2005). *Musique au château du ciel, un portrait de Jean-Sébastien Bach*. Paris : Flammarion, 2014.

Lacan, J. (1966). *Écrits*. Paris : Le Seuil, 1986.

Makarenko, A. S. (1958). *Poème pédagogique. Œuvres complètes, tome 1*. Moscou : Éditions du progrès, 1967.

Oury, J. (1956). À propos de la punition. *L'Information psychiatrique.*

Oury, J. (2013). *La décision. Séminaire de Ste Anne 1985-1986*. Cour-Cheverny : Institutions.

Oury, J. et Bénévent, R. (2009). Le « Laboratoire » d'Herbault (1952-1954). Dans L. Martin, P. Meirieu et J. Pain (dir.), *La pédagogie institutionnelle de Fernand Oury* (p. 137-150). Vigneux : Matrice.

Raymond Bénévent
Ancien PRAG de philosophie
Université de Strasbourg

Pour citer ce texte :
Bénévent, R. (2015). Le manuscrit de l'« Histoire d'Herbault » de Jean Oury. *Cliopsy*, *14*, 21-36.

Fernand Oury, les groupes de la classe coopérative et l'approche psychanalytique (1955-1958)

Arnaud Dubois et Patrick Geffard

> *« Il faudrait travailler sur les groupes dans les classes / j'y connais rien / les phénomènes de groupe dans les classes / ce qui rend les gens fous c'est pas tellement des histoires inconscient [sic] / pas seulement des histoires inconscientes ».*
>
> Fernand Oury (propos recueillis par M. Amram et F. d'Ortoli, 2010)

Introduction

Cet article présente les premiers résultats d'une recherche que nous menons depuis deux ans pour tenter d'apporter des éléments de réponse à la question suivante : pourquoi la pédagogie institutionnelle a-t-elle si peu emprunté à la psychanalyse groupale, pourquoi s'en est-elle si peu inspirée ? Au cours d'une précédente recherche, il nous est en effet apparu que les références psychanalytiques mobilisées dans le champ de la pédagogie institutionnelle proviennent rarement de l'approche psychanalytique groupale (Dubois et Geffard, 2013). À titre d'exemple, examinons la rubrique « groupes, sociométrie, psychodrame, non-directivité… » qui fait partie de l'annexe intitulée « livres utiles » publiée à la fin du livre *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle* (Oury et Vasquez, 1971, p. 760 à 768). Sur les 153 ouvrages signalés, 12 titres seulement appartiennent à cette rubrique et ils abordent essentiellement la pratique du psychodrame ou de la sociométrie. *Recherches sur les petits groupes*, de Wilfred Ruprecht Bion, est bien référencé, mais il est très peu utilisé dans le corps de l'ouvrage. Pourquoi une telle distance alors que la pédagogie institutionnelle prétend s'intéresser aux processus inconscients à l'œuvre dans les classes et que celles-ci sont considérées comme « à la fois un groupe et un ensemble de groupes » (Oury et Vasquez, 1971, p. 689) ?

Une réponse « de premier niveau » pourrait se trouver dans le lien entre la pédagogie institutionnelle et la pensée lacanienne. Ce lien s'incarne notamment dans la relation fraternelle entre Fernand Oury (1920-1998), instituteur, et Jean Oury (1924-2014), psychiatre et psychanalyste proche

de Jacques Lacan avec lequel il a été en analyse de 1953 à 1981. On connaît la dimension équivoque des propos de Lacan sur la question du groupe – nous y reviendrons en fin d'article. Il n'est pas impossible que son faible intérêt pour cette question ait contribué à ce qu'elle soit peu prise en charge dans le champ de la pédagogie institutionnelle.

Le développement et la diffusion de la psychanalyse groupale en France peuvent être datés des années 1956-1960, notamment avec les travaux de Didier Anzieu (1923-1999), qui publie en 1956 *Le psychodrame analytique chez l'enfant*, suite à un article inaugural de Serge Lebovici, René Diatkine et Évelyne Kestemberg (1952). Le *Cercle d'études françaises pour la formation et la recherche, approche psychanalytique du groupe, du psychodrame, de l'institution* (Ceffrap) est fondé en 1962 par Didier Anzieu et les premiers travaux de Wilfred Ruprecht Bion sont traduits en français à partir de 1965. Les recherches psychanalytiques sur les groupes et le développement des pratiques groupales d'orientation psychanalytique sont donc contemporains de la naissance de la pédagogie institutionnelle. On pourrait alors penser que la méconnaissance signalée plus haut est une conséquence d'apparitions conjointes qui n'ont pas permis que l'approche pédagogique s'étaye vraiment sur des travaux qui en étaient eux-mêmes à leurs débuts.

Malgré ce contexte, il nous semble pourtant que la relative distance avec la question du groupe dans le champ de la pédagogie institutionnelle est antérieure au développement de cette pédagogie comme du lacanisme en France. Il nous est même apparu que des éléments de réponse à la question que nous nous posions pouvaient être antérieurs à la naissance de ce mouvement pédagogique. Une relative appréhension à l'égard des questions groupales n'était-elle pas présente dans la pensée de Fernand Oury en amont de cette fondation, à une époque où il était encore engagé dans le mouvement Freinet ? Pour avancer sur cette question, nous avons analysé les premiers textes publiés par Fernand Oury pour tenter de percevoir si ces premiers écrits ne contenaient pas des éléments de son rapport au groupe qui se seraient par la suite transmis au sein du courant pédagogique qu'il a si fortement contribué à fonder.

Avant de présenter le corpus sur lequel porte notre travail, il nous faut donner quelques indications sur nos liens à notre sujet de recherche. Nous mentionnerons notamment nos parcours de praticiens de la pédagogie institutionnelle dans l'enseignement élémentaire ou secondaire, notre participation à des groupes de travail animés par Fernand Oury ou celles et ceux qu'il a inspirés et le fait que nous avons été, l'un comme l'autre, fondateurs de groupes locaux de pédagogie institutionnelle. Nous avons partiellement rendu compte de l'élaboration de nos mouvements transférentiels respectifs dans des travaux antérieurs (Dubois, 2011 ; Geffard, 2010), ceux-ci ne pouvant être repris de manière détaillée dans le cadre de cet article.

Les premiers textes de Fernand Oury rédigés entre 1955 et 1958

Limites chronologiques

Pour cette recherche, nous avons choisi d'analyser les premiers articles écrits par Fernand Oury entre 1955 et 1958. Une précédente recherche (Dubois, 2011) sur les premières monographies rédigées par Fernand Oury a permis de rassembler environ cent dix textes publiés entre 1955 et 1996. Pour démarrer cette recherche-ci, nous avons fixé comme début de limite chronologique le mois de juin 1955, date du premier écrit publié par Fernand Oury que nous avons trouvé.

Nous avons choisi l'année 1958 comme borne chronologique terminale parce que nous voulions examiner la période *antérieure* à la naissance de la pédagogie institutionnelle. Jean Oury, frère cadet de Fernand et fondateur de la clinique de La Borde en 1953, a dit avoir proposé l'expression « pédagogie institutionnelle » au cours du congrès du mouvement Freinet qui s'est tenu à Paris en avril 1958. Ce congrès est un moment clé dans le développement de ce qui devient, à partir de 1961, un courant pédagogique distinct du mouvement Freinet. En effet, il a été organisé par l'Institut parisien de l'école moderne, groupe parisien de l'Institut coopératif de l'école moderne, dont font partie Raymond Fonvieille (1923-2000) et Fernand Oury. Dans un article publié en mars 1958, Raymond Fonvieille écrit : « un peu d'inconscience au départ, il en faut quand on prend la charge de l'organisation d'un congrès » (Fonvieille, 1958, p. 3). Il précise que l'organisation de ce congrès à Paris devait « permettre aux milieux officiels de la capitale de s'informer de ce que sont vraiment les techniques Freinet » (*Ibid.*). Pour lui, un des enjeux de ce congrès était d'organiser une confrontation entre « Freinet, […] des grands noms de la recherche pédagogique [et le] monde de la psychologie et de la médecine » (*Ibid.*). Cette « rencontre » a été organisée au cours de la soirée du 3 avril pendant laquelle sont intervenus successivement des psychanalystes – notamment Georges Mauco, Xavier Audouard et Jean Oury – et des instituteurs, dont Célestin Freinet (1896-1966) et Fernand Oury[1].

Cette première rencontre entre les membres du mouvement Freinet et des représentants de la sphère « psy » (Carroy, 2005, p. 204) marque le point de départ du développement de ce qui devient, à partir de 1964, le courant psychanalytique de la pédagogie institutionnelle (Dubois, 2011). Ce congrès de 1958 est important aussi dans la mesure où il témoigne de l'influence grandissante du groupe parisien de l'Institut coopératif de l'École moderne (ICEM) qui aboutit, en 1961, à l'expulsion d'une partie des Parisiens (Fonvieille, 1989 ; Lamihi, 1994 ; Savoye, 2004).

1. Oury, F. (1958, 3 avril). Compte-rendu de la conférence prononcée au congrès de Paris. Document dactylographié conservé dans les archives de F. Oury à l'école de la Neuville, carton 1/17. (p. 5).

Présentation du corpus

Entre juin 1955 et avril 1958, Fernand Oury a publié douze articles dont nous n'avons retenu que ceux dans lesquels le terme « groupe » apparaît. Nous avons ainsi constitué un corpus de six articles publiés dans trois

revues : *L'Éducateur* (Oury, 1955b et d ; 1957c) ; *L'Éducateur d'Île-de-France* (Oury, 1957f et 1958b) ; un article a été publié à la fois dans *L'Éducateur* (Oury, 1957a) et la *Revue pratique de psychologie, de la vie sociale et d'hygiène mentale* (Oury, 1957d). À l'exclusion du dernier, ces périodiques font partie de la presse d'éducation et d'enseignement, expression qui recouvre « tous les périodiques traitant d'éducation, de formation et d'enseignement » (Caspard et Caspard-Karydis, 2006, p. 563).

Que sont ces trois revues ? Célestin Freinet est le fondateur de *L'Éducateur* dont il dirige la publication jusqu'à sa mort en 1966. Ce titre qui paraît à partir d'octobre 1939 fait suite à *L'Éducateur prolétarien*, publié d'octobre 1932 à juillet 1939 et également fondé par Freinet. Sous le titre générique de *L'Éducateur*, la revue a connu des éditions multiples, soit sous la forme d'une scission de la revue elle-même en deux titres différents, soit sous la forme de suppléments intégrés dans la revue. Elle est éditée à Cannes, siège de l'ICEM qui est l'organe pédagogique du mouvement à partir de 1950. *L'Éducateur* est associé à d'autres périodiques relevant de la pédagogie Freinet, notamment les parutions régionales des groupes départementaux de l'ICEM, comme *L'Éducateur d'Île-de-France*, qui est la publication du groupe francilien du mouvement Freinet. Cette revue, dans laquelle Raymond Fonvieille et Fernand Oury sont très actifs, est publiée à partir de 1957 et obtient rapidement le soutien de Roger Gal (1906-1966), alors directeur de l'Institut pédagogique national (IPN). Favorable au développement des mouvements pédagogiques à cette époque, il utilise les moyens de l'IPN pour prendre en charge le tirage et la diffusion de *L'Éducateur d'Île-de-France*. Le développement de ce périodique sera en partie à l'origine des tensions entre le groupe parisien et le mouvement Freinet à partir de 1960.

La *Revue pratique de psychologie, de la vie sociale et d'hygiène mentale*, créée en juin 1953 et animée par Pierre Doussinet, co-fondateur avec Alice Delaunay de la Fédération d'Aide à la Santé Mentale (FASM) Croix-Marine, ne relève pas *a priori* de la presse d'éducation. Dans les années 1950, elle joue un rôle d'interface entre psychiatres et pédagogues. On peut y lire des textes pédagogiques, notamment sur ce qu'on appelle alors *l'enfance inadaptée*, ainsi que des articles de psychiatrie ou de psychanalyse (André Berge, Clément Launay,…).

Quelques éléments de la biographie de Fernand Oury

Après avoir indiqué les limites chronologiques de notre étude et le corpus sur lequel a porté notre analyse, nous allons maintenant présenter l'auteur des articles au moment où il les a rédigés. En ayant recours à des sources de différentes natures, nous avons rassemblé ici quelques éléments de la biographie de Fernand Oury avant 1958, susceptibles d'éclairer, au moins partiellement, son rapport au groupe.

Archives, sources imprimées et orales

Nous avons pris appui sur une série de documents issus de fonds d'archives publics et privés, rassemblés pour une précédente enquête historique (Dubois, 2011), que nous avons complétée par de nouvelles recherches. Nous avons consulté les archives de Fernand Oury actuellement conservées à l'école de la Neuville, regroupant essentiellement des textes manuscrits ou ronéotypés ainsi que des articles, pour la période qui nous intéresse. Nous avons fait une recherche systématique dans ce fonds constitué par Fernand Oury lui-même. Ce fonds d'archives privé constitue un ensemble documentaire d'une grande richesse. Nous avons mené d'autres recherches dans des fonds d'archives publics – archives du rectorat de Paris, archives du département de la Seine à Paris – cherchant, en vain, le dossier d'instituteur de Fernand Oury. Nous avons aussi consulté les archives du Centre national de pédagogie spéciale (CNPS) de Beaumont-sur-Oise, conservées aux archives de Versailles, les archives de la ville de Nanterre où Fernand Oury a enseigné, ainsi que les actes d'État civil le concernant. Le temps nous a manqué pour consulter les archives de Raymond Fonvieille, récemment déposées à l'Université Paris 8, et dont le dépouillement promet d'enrichir cette histoire.

Parmi les sources imprimées, il faut signaler en particulier le seul texte autobiographique publié par Fernand Oury, ses « Mémoires d'un âne » dans lesquelles il retrace son parcours avant 1949 et ses débuts dans le métier d'instituteur (Oury et Vasquez, 1971, p. 49 à 229). Le témoignage publié par Raymond Fonvieille, instituteur qui a participé à la naissance de la pédagogie institutionnelle, est quant à lui essentiel pour saisir la chronologie des événements, les enjeux et le rôle de chacun dans cette histoire (Fonvieille, 1989 et 1998). Il apporte quelques précieux éléments sur la biographie de Fernand Oury.

Outre les documents d'archives et les sources imprimées, nous avons « inventé » (Voldman, 1993, p. 125) une partie de nos sources en menant des entretiens avec plusieurs témoins ayant été plus ou moins proches de Fernand Oury : Jean Di Rosa, compagnon de Fernand Oury, qu'il a rencontré en 1942 en étant son élève ; André Inizan, qui a enseigné au CNPS où Fernand Oury a été son élève ; Michel Faligand, instituteur militant du mouvement Freinet et membre de l'Institut Parisien de l'École Moderne (IPEM) avec Raymond Fonvieille et Fernand Oury ; Joëlle et François Oury, deux de ses trois enfants, dont le second a été scolarisé dans la classe de son père en CP en 1952-53 à La Garenne-Colombes.

Quelques recherches nous ont été utiles dans ce travail biographique. Le livre publié par Raymond Bénévent et Claude Mouchet (2014) est venu combler un manque dans la bibliographie, puisque jusqu'alors peu de textes biographiques avaient été consacrés à Fernand Oury et aucun n'était aussi complet. Quelques travaux d'historiens permettent de mieux connaître le contexte des années de formation de Fernand Oury, notamment sa relation avec Félix Guattari (Dosse, 2007).

Il s'agit pour nous de tenter de formuler ici des hypothèses concernant le rapport au groupe de Fernand Oury, en tentant de mettre en lumière quelques expériences groupales telles qu'elles peuvent nous apparaître à partir de ces différentes sources et travaux. Nous reprendrons la distinction devenue classique entre groupes primaire et secondaire (Anzieu et Martin, 1968, p. 38). Cette distinction permet de suivre la chronologie de la trajectoire biographique de Fernand Oury. Sur le plan méthodologique, cette tentative d'éclairer un parcours biographique en ayant recours à des concepts psychanalytiques relève de ce qu'Henry Rousso qualifie « d'opération métabiographique » (2002, p. 128), initiée par Freud lui-même, notamment dans *L'homme Moïse et la religion monothéiste* (1939) ou la biographie du président Wilson, publiée avec William Bullitt (1966). Cette voie a été empruntée aussi par Georges Devereux (1995) dont le travail historique a occupé une grande part des recherches.

Le groupe d'appartenance primaire

La famille est le premier groupe d'appartenance, le « groupe originaire » (Lecourt, 2008, p. 24). Jean-Claude Rouchy considère « que le groupe familial constitue essentiellement le groupe d'appartenance primaire [et que] les groupes naturels auxquels celui-ci est relié peuvent en faire partie et le traversent (appartenance religieuse, classe, ethnie) » (Rouchy, 2009, p. 151). Pour lui, « le groupe d'appartenance primaire est donc beaucoup plus large que la famille nucléaire : il comprend aussi des oncles et tantes, des cousins et cousines proches, des amis avec lesquels l'on passe souvent des moments ou des vacances, des voisins avec lesquels se sont établies des relations de proximité dans le quotidien » (*Ibid*.). Nous allons tenter de dessiner ici, à grands traits, le « groupe d'appartenance primaire » dans lequel est né Fernand Jean Oury, le 18 janvier 1920, boulevard du Port Royal, à Paris.

Il est le premier fils de Georges Alphonse Oury et Léontine Henriette Lecler, âgés respectivement de 36 et 28 ans à cette date. Par sa naissance, Fernand Oury fait advenir sa famille nucléaire comme groupe, dans la mesure où un groupe comporte au moins trois personnes (Anzieu et Martin, 1968, p. 44). Comme le soulignent Bénévent et Mouchet, Fernand Oury est né dans « une famille éprouvée par la guerre » (2014, p. 24). Son père, alors polisseur à l'usine Hispano-Suiza de Bois-Colombes, a perdu « au front ses trois frères : Jean, Fernand et Gaston » (*Ibid.*). Fernand Oury porte donc deux prénoms d'oncles qu'il n'a pas connus. Du côté paternel, ses grands-parents, René Oury (1856-1894) et Émilie Grapinet (1855-1902) sont décédés eux aussi avant sa naissance. Son grand-père maternel, disparu en novembre 1921, l'a à peine connu. La mort de celui-ci a beaucoup affecté sa fille Léontine, qui « *adorait son père et a fait une dépression, alors que* […] *Fernand était tout petit et, d'après ce qu'il en disait adulte* [il aurait fait] *une dépression anaclitique à ce moment-là, quand il avait environ un an* »[2].

2. Entretien avec Joëlle Oury, le 10 mai 2011.

De cette génération, sa grand-mère maternelle, Eugénie Bouyé (1866-1948) est la seule qui était présente auprès du petit Fernand. Elle a participé à son éducation en venant aider sa fille pour l'élever, lui et ses frères cadets[3], Paul (1922-1985) et Jean (1924-2014). En 1926, elle s'installe avec le reste de la famille dans le pavillon acquis à La Garenne-Colombes par Léontine Oury qui crée alors une petite agence immobilière. La vie de Fernand Oury a été fortement marquée par la mort, le deuil et la dépression. D'abord en tant qu'enfant, au sein de son « groupe d'appartenance primaire », lors des décès de ses oncles et de son grand-père (la mort de ce dernier semblant avoir eu sur lui un profond retentissement, transmis par sa mère), et plus tard en tant que père, comme nous allons le voir.

3. Entretien avec Joëlle Oury, le 10 mai 2011.

Fernand Oury est par ailleurs né dans une famille dans laquelle le matriarcat était dominant : son père était assez « effacé » et « Fernand semble avoir lui-même assumé à l'égard de ses frères une part de la fonction paternelle » (Bénévent et Mouchet, 2014, p. 25-26). Sa mère et sa grand-mère maternelle occupaient une place dominante dans cette structure familiale. Le témoignage de Jean Oury, recueilli par Bénévent et Mouchet, comme celui de Jean Di Rosa que nous avons sollicité, ainsi que les recherches de François Dosse sur la jeunesse de Félix Guattari convergent pour dessiner le portrait d'un enfant et d'un adolescent qui participait à des groupes dans lesquels il semble occuper le plus souvent la place de l'aîné. Dans la banlieue ouvrière qu'est alors La Garenne-Colombes, le terrain vague est un terrain de jeu pour ces groupes d'enfants dont les frères plus jeunes, Paul et Jean, sont membres.

Les groupes d'appartenance secondaire

Adolescent, puis adulte, Fernand Oury a appartenu à de nombreux groupes secondaires, au sens de ces « groupes institués au sein desquels des individus sont réunis [et qui sont] fort différents des groupes primaires, car leur constitution présuppose que l'individuation soit suffisamment avancée pour qu'existent une relation d'objet et des rapports d'individu à individu » (Rouchy, 2009, p. 153).

Fernand Oury rejoint, puis anime, différents groupes dans le cadre des mouvements de jeunesse qui se sont développés en France dans les années 1930, notamment sous l'influence du Front populaire. À partir de 1936, il participe aux activités du mouvement des auberges de jeunesse en tant qu'usager. Lors des vacances, il part camper en groupe, avec d'autres jeunes de La Garenne-Colombes, dans le cadre du Centre laïque des auberges de jeunesse (CLAJ). C'est par ce biais qu'il est en relation avec le mouvement trotskiste. À l'été 1944, alors que la France est encore en guerre, il est « *animateur du patronage laïque* »[4] et encadre les loisirs des jeunes de La Garenne-Colombes. À la Libération, il a des responsabilités dans l'animation des auberges de jeunesse et retrouve Di Rosa et Guattari qu'il a eus comme élève pendant quelques semaines en 1942-1943. Tous deux participent à un séjour encadré notamment par Fernand Oury dans le

4. Entretien avec Jean Di Rosa, le 16 août 2007.

cadre des caravanes ajistes, à Recloses en forêt de Fontainebleau, puis à Albiez-le-Vieux en Maurienne, en 1945-1946.

À partir de 1939, date à laquelle il devient instituteur, il encadre aussi des groupes d'élèves dans le cadre scolaire. Bachelier la même année, il entame des études de sciences physiques à l'université, mais les arrête rapidement[5]. Il devient alors instituteur suppléant dans l'enseignement privé à Paris[6]. Il échoue au concours d'entrée de l'École normale[7], mais il est ensuite reçu au deuxième concours. Ce mode d'accès au statut d'instituteur, ouvert aux suppléants, comportait une épreuve pratique et dispensait de la formation en École normale. Fernand Oury obtient le certificat d'aptitude professionnelle (CAP) en 1941. Après une arrestation pour participation à la Résistance et une expérience du travail forcé « *quelques mois à Toul* »[8], il prend en charge une classe à l'école Ernest Renan de La Garenne-Colombes, rue Roussel, en 1944. Il y enseigne pendant dix ans, aux côtés de Denise, qu'il a épousée en janvier 1941.

Un nouveau groupe familial se forme avec elle et leur premier fils Sylvain, né en octobre 1943. Malheureusement, cet enfant meurt prématurément des suites d'une pneumonie en janvier 1944. Fernand Oury se confronte à nouveau au deuil, qu'il vit « *comme une sorte de malédiction* ». Le couple est effondré et la naissance de Joëlle un an plus tard, le 25 le janvier 1945, recrée un groupe familial, élargi par les naissances de François en juin 1946, puis de Frédéric en janvier 1952. La famille vit rue Roussel et François est scolarisé dans la classe de son père. Frédéric avait une santé fragile : il semble qu'il ait fait « *une encéphalite à l'âge d'un an suite à un vaccin antivariolique* ». Plus tard, il attrape « *la tuberculose à l'âge de six ans* », ce qui l'oblige à quitter le groupe familial pour passer une année dans un aérium. Il en serait revenu « *ralenti* » et « *un peu dans la lune* ». Son entrée à l'école a ainsi été retardée d'un an. D'après le témoignage de Joëlle Oury, il s'agit de l'année 1958-1959, qui a été très éprouvante pour Fernand Oury, puisque c'est aussi l'année du décès de son père, le 13 avril. Plus tard, à l'âge de 19 ans, « *Frédéric a complètement décompensé dans la schizophrénie* ». Pour Joëlle Oury, c'est « *la grande blessure de* [Fernand Oury], *c'est son talon d'Achille, son grand malheur. Il l'a pris dans sa classe pendant plusieurs années et avec tout son savoir et ses techniques* [pédagogiques], *tout ce qu'il a pu faire pour Frédéric* […] *ça n'a pas marché* ».

Pour Fernand Oury, le groupe familial a été marqué par des deuils précoces, comme nous l'avons vu plus haut lorsqu'il était enfant. Le deuil se renouvelle lorsqu'il devient père, confronté à la mort de son premier fils. En 1958, date à laquelle nous avons décidé d'arrêter notre étude, si l'état de santé de Frédéric ne permet évidemment pas de connaître ce qui adviendra plus tard, sans doute Fernand Oury a-t-il été très éprouvé par la maladie de son fils.

En même temps qu'il anime et encadre des groupes d'enfants – en tant qu'animateur puis instituteur – il crée un nouveau groupe familial et

5. Lettre manuscrite de Jean Di Rosa, le 11 novembre 2009.

6. Archives de Paris. Relevés de suppléance sous la cote Pérotin/40125/75/1-3 228.

7. Inscrit sous le n° d'ordre 247, il est classé 102e, ce qui ne lui permet pas d'être reçu. Archives de Paris. Dossiers du concours d'entrée de l'École normale. Carton 3433W68.

8. Les citations qui suivent sont extraites de l'entretien avec Joëlle Oury, le 10 mai 2011.

participe à des groupes d'adultes qu'il contribue à animer, notamment dans le mouvement initié par Freinet. Sa rencontre avec ce dernier, en septembre 1949, a été décisive dans son parcours. Il rejoint alors le groupe parisien des instituteurs du mouvement Freinet qui fonctionne depuis 1946. Ce groupe se structure autour de Raymond Fonvieille, par la création de l'IPEM dont les statuts sont déposés en 1952 (Fonvieille, 1989, p. 56). Fonvieille, instituteur depuis 1943, a été l'un des principaux animateurs du groupe parisien du mouvement Freinet entre 1952 et 1961, dans lequel Fernand Oury est progressivement de plus en plus actif.

En 1954, Fernand Oury est en formation pendant six mois au Centre national de pédagogie spéciale de Beaumont-sur-Oise (Oury et Vasquez, 1967, p. 259 ; Oury et Vasquez, 1971, p. 174). Il est admis au certificat d'aptitude à l'enseignement des enfants arriérés (CAEA) à la session de janvier 1955, puis prend en charge une classe de perfectionnement à l'école Paul Langevin de Nanterre en octobre. C'est dans cette classe que son fils Frédéric a été scolarisé à partir de 1959. Au cours de sa formation, Fernand Oury était très impliqué dans les groupes d'instituteurs en formation, notamment engagé sur le plan syndical[9].

9. Entretien avec André Inizan, mai 2009.

Au terme de cette courte enquête historique, il apparaît que Fernand Oury a appartenu jusqu'en 1958 à de nombreux groupes qu'il a lui-même contribué à former et/ou à animer. C'est le cas de la plupart des « groupes secondaires » dont il a été membre : il a très souvent eu une position d'animateur dans ces groupes, que ce soit avec des groupes de jeunes dans le cadre de leurs loisirs ou avec des groupes d'élèves en tant qu'instituteur. Dans les groupes d'adultes, il a souvent adopté une position analogue d'animateur, notamment aux côtés de Raymond Fonvieille au sein de l'IPEM. Or, des recherches antérieures menées auprès de praticiens de la pédagogie institutionnelle ont montré toute l'importance tenue par celui qui est en position d'« initiateur » et combien les propos actuels viennent s'étayer sur des paroles antérieures souvent présentées comme « fondatrices » (Geffard, 2010). Au-delà de ce que les acteurs du champ peuvent eux-mêmes repérer, on peut faire l'hypothèse que les sujets engagés dans ces pratiques pédagogiques sont aussi aux prises avec des processus de transmission qui n'appartiennent pas uniquement au registre du manifeste et du conscient.

Les usages du mot « groupe » dans les premiers articles de Fernand Oury

La présence du terme « groupe » dans les six articles étudiés est importante puisque l'on en trouve pas moins de 48 occurrences, auxquelles on peut ajouter le mot « groupement » rencontré une fois. Concernant cette époque, la polysémie du terme *groupe* dans les milieux qu'il fréquente et la labilité de son usage par Fernand Oury nous sont apparues remarquables.

Deux emplois principaux du mot se partagent 18 apparitions pour l'un et 17 pour l'autre. Dans le premier cas, il s'agit d'une utilisation visant à désigner

l'établissement scolaire alors que, dans le second, il est plutôt question d'évoquer soit le groupe-classe dans son ensemble, soit un sous-groupe institué dans la classe coopérative. La formulation employée ici fait évidemment écho à la distinction entre *établissement* et *institution* proposée très tôt par François Tosquelles (1912-1994), psychiatre d'origine catalane dont la pratique thérapeutique est à l'origine de la psychothérapie institutionnelle. Née dans les années 1940, cette différenciation vise à distinguer l'organisation émanant de la volonté publique centrale – l'État – et les institutions localement mises en place par les professionnels qui ont reçu la charge des missions publiques (Tosquelles, 2014). Les institutions offrent des espaces de rencontres et d'interactions entre les différents participants à la vie de l'établissement qui ne se confondent pas avec les statuts « officiels » de chacun. Si, à l'époque de la rédaction des articles considérés ici, Fernand Oury a déjà été en contact avec François Tosquelles, nous sommes pourtant encore loin d'une appropriation de la discrimination proposée par le psychiatre, puisque au fil des articles l'usage du mot *groupe* va renvoyer de manière un peu indistincte aux divers sens possibles.

On note pourtant une opposition sous-jacente entre le « groupe scolaire » et le « groupe-classe » lorsque celui-ci est entendu comme s'inscrivant dans des pratiques pédagogiques dénommées *classe active*, *classe moderne* ou encore *classe coopérative* : « Une classe active de 1955 a toute chance d'être isolée dans un groupe traditionnel » (Oury, 1955b, p. 26) ; « Dans un groupe scolaire, il est, malheureusement, d'autres dressages qu'il faut faire » (*Id*., p. 57) ; « La classe moderne est d'abord obligatoirement isolée dans un groupe » (Oury, 1957c, p. 17).

Les solutions envisagées pour résoudre cette opposition entre la classe pratiquant les techniques Freinet et le groupe scolaire urbain sont alors celles de la « création de petits groupes scolaires à l'échelle humaine permettant le travail "artisanal" en pédagogie » (*Id*., p. 20) ou la formation « d'équipes de travail œuvrant dans le même sens […] soit à l'intérieur d'un groupe scolaire, soit dans un groupe expérimental » (Oury, 1958b, p. 4).

En lien avec ce qui a été dit plus haut sur son itinéraire biographique, nous notons que lorsque Fernand Oury appelle de ses vœux la formation d'équipes de travail, il indique que « ce sont les équipes qui ont permis les progrès pédagogiques dans les colonies de vacances » (*Ibid.*). Toutefois, il n'explicite ni les raisons de son choix du terme *équipe* par rapport à celui de *groupe*, ni en quoi et comment les équipes en question ont pu permettre certaines avancées.

Nous retrouvons d'ailleurs le recours au vocable *équipe*, en démarcation de celui de *groupe*, quand il est question des modalités d'organisation de la classe de type Freinet : « L'adaptation sociale se fait par les petits groupes. Petits groupes de travail variés et variables (peinture, imprimerie, nettoyage), mais surtout équipes permanentes et autonomes » (Oury, 1955b, p. 28).

Là encore, des liens peuvent être faits par le lecteur d'aujourd'hui, mais ils seraient anachroniques. En effet, l'expression *petits groupes de travail* peut faire penser à la distinction proposée par W. R. Bion entre ce qu'il désigne comme le groupe sous l'emprise des hypothèses de base – *basic assumption group* (Bion, 1961) – et ce qu'il nomme le « groupe de travail » – *work group* (*Id*.). Ce dernier étant pour Bion le groupe qui commence à mettre des mots sur les émotions de base auxquelles la situation groupale renvoie les participants. Pour le psychanalyste anglais, « l'organisation et la structure sont les armes du groupe de travail », des armes qui lui permettent d'être moins facilement « submergé » par les hypothèses de base (*Id*.). Ce qui pourrait inviter à un rapprochement entre les deux auteurs, dans la mesure où certaines propositions de Fernand Oury s'expriment selon des formes proches de celles utilisées par Bion : « Plutôt que de vouloir en vain s'imposer une attitude fictive qui ne trompera pas longtemps les enfants, [l'enseignant] sera plus efficace par la structuration et par les institutions qu'il peut donner à ce groupe » (Oury, 1955b, p. 26).

Mais au moment de l'écriture des premiers articles de Fernand Oury, ce rapprochement n'est pas d'actualité. *Recherches sur les petits groupes* n'a pu influencer à ce moment-là la réflexion du pédagogue car l'ouvrage n'a été publié qu'en 1961 dans son édition originale et en 1965 dans sa traduction française. Et bien que Fernand Oury les mentionne entre 1955 et 1958, il n'est pas encore en mesure de penser avec précision les articulations et les oppositions entre le « groupe » à durée limitée, constitué en fonction d'une tâche particulière, et l'« équipe » organisée à partir du *sociogramme-express* et du recours aux *ceintures de comportement* puisque ces institutions, comme leurs conceptualisations, sont encore dans une phase balbutiante au sein de sa pratique (Bénévent et Mouchet, 2014, p. 116-141). Il faut enfin souligner toute la différence existant entre les groupes à visée thérapeutique conduits par un psychanalyste et les groupes institués dans une classe coopérative où personne ne prétend se situer à la place de l'analyste.

Deux autres acceptions du terme « groupe » peuvent aussi être relevées, l'une renvoyant aux groupes pédagogiques des enseignants membres du mouvement Freinet et l'autre évoquant plutôt le groupe sous l'influence de certains secteurs des sciences humaines. Il s'agit alors de 6 occurrences dans le premier cas et de 8 occurrences dans le second. Lorsqu'il est question des praticiens Freinet, on remarque que Fernand Oury utilise le terme pour désigner ses compagnons de travail, sans que l'appellation corresponde forcément à une désignation officielle dans le mouvement, puisqu'il écrit par exemple : « J'ai exposé, en mai dernier, aux camarades du Groupe Parisien de l'École Moderne, comment, de 1950 à 1954, j'ai tenté de résoudre les problèmes de la discipline et de la liberté » (Oury, 1955b, p. 26). Or l'instance dont il parle est l'IPEM qui est en effet le groupe parisien du mouvement Freinet, ainsi qu'il est encore indiqué aujourd'hui sur la page Facebook de l'IPEM[10]. Dans la même page que pour la précédente

10. https://fr-fr.facebook.-com/ipem75

citation, il utilise aussi des formulations qui semblent assimiler le mouvement lui-même à un groupe, comme lorsqu'il écrit : « Ici, nous sommes du métier et le problème des activités à la fois scolaires et enthousiasmantes est étudié, depuis plus de 25 ans, par des camarades du groupe Freinet ».

En quelques rares occasions, le groupe paraît être pensé non plus à partir d'un regroupement réel d'enfants ou d'adultes, mais sur un versant plus notionnel, avec de potentielles références aux sciences humaines. C'est en particulier le cas dans l'article de 1957 intitulé *Le scolastisme* où Fernand Oury indique qu'en étudiant les situations pathogènes générées selon lui par les grands établissements scolaires, « psychologues et sociologues découvriront alors que vie en troupeau et vie en groupe ne sont pas synonymes, qu'il est vain et finalement coûteux de vouloir éduquer "à la chaîne" » ou que « la classe autoritaire n'est pas un groupe vivant. L'œuvre collective est accidentelle. La collaboration s'appelle tricherie. Le groupement s'appelle bande » (Oury, 1957d, p. 8-9).

Mais ces usages du terme sont donc peu fréquents et ils apparaissent même parfois sous forme de citations, comme à l'occasion d'un article rendant compte d'un échange avec les docteurs Clément Launay, André Berge et Jean Oury à la suite d'un exposé de Fernand Oury montrant « l'inadaptation de l'école » lors d'une « soirée psycho-pédagogique » organisée par l'IPEM en 1957. Les propos cités sont par exemple : « Dans certains cas, l'expression libre publique doit favoriser, grâce à l'appui socialisant du groupe des phénomènes de catharsis efficaces » ou « plus il y aura d'échanges entre individus et entre groupes, plus on créera des conditions d'éducation valables » (Oury, 1957f, p. 8-10).

Peut-être pouvons-nous déjà percevoir ici une certaine ambivalence de la position de Fernand Oury vis-à-vis de l'usage de la théorisation ? Une position que Nicole Mosconi a fort bien relevée lorsqu'elle a fait la recension du livre *« L'Année dernière, j'étais mort... » signé Miloud*, paru en 1986. Voici ce que cette auteure écrivait alors : « s'élevant à juste titre contre un discours terroriste qui, pour maintenir chacun "à sa place", dénierait à l'instituteur, comme praticien et surtout comme "primaire", le droit à théoriser, [Fernand Oury] ne peut s'empêcher pourtant, face aux théorisations qu'il produit d'adopter une attitude très défensive » (Mosconi, 1988, p. 119). Elle relève notamment la phrase où Fernand Oury indique que, modeste instituteur, il pense avoir « pigé » certaines choses qu'il serait incapable de « comprendre » ou « d'expliquer rationnellement ». Une phrase en forme d'ironique dénégation qui « peut cependant être entendue comme l'expression d'une culpabilité inconsciente de qui a l'impression d'avoir usurpé une position interdite » (Mosconi, 1988, p. 119).

Un des effets de ce que nous désignons comme une attitude ambivalente est que si des références théoriques émergent ici ou là dans les textes de Fernand Oury, celles-ci apparaissent souvent sous une forme allusive apte à générer une « puissance évocatrice » (Blanchard-Laville *et coll*., 2005,

p. 142) plutôt que selon des modalités susceptibles d'engager le lecteur à poursuivre plus avant l'étude des concepts abordés. Cette dernière remarque ne nous dispense toutefois pas de prêter attention à l'utilisation de quelques références conceptuelles dans les premiers écrits de Fernand Oury, ce qui sera l'objet de la partie qui suit.

Quels points de tension dans les diverses références théoriques au groupe ?

Nous prendrons ici comme exemple le texte qui est à la fois le premier publié et le plus long parmi les articles retenus, « Une expérience de discipline démocratique dans un cours élémentaire de 40 élèves », paru en deux parties dans les numéros 2 et 5 de *L'Éducateur* en 1955, pour examiner la manière dont sont utilisés les repères théoriques dans les premiers écrits de Fernand Oury. Dans le domaine des « phénomènes psychologiques », c'est tout d'abord une référence à Jacques Lacan qui apparaît, sous forme d'une note de bas de page en conclusion de la première partie de l'article, immédiatement suivie d'une autre[11] renvoyant cette fois à Jacob Levy Moreno : « Peut-être conviendrait-il d'étudier ici les phénomènes psychologiques d'identification, de désidentification [Lacan, 1950, *La causalité psychique*], les phénomènes microsociologiques "télé", etc. [Moreno, 1934, *Who shall survive ?*] ».

11. Ces notes de bas de page sont indiquées entre crochets.

Ces mentions relativement allusives méritent d'être considérées de plus près. L'écrit de Lacan auquel Fernand Oury fait référence – et dont le titre exact est *Propos sur la causalité psychique* – a d'abord été publié dans *Le problème de la psychogenèse des névroses et des psychoses*, un ouvrage paru en 1950 aux éditions Desclée de Brouwer sous la direction de Lucien Bonnafé. Ce livre constituait les Actes du colloque de Bonneval qui s'était tenu du 28 au 30 septembre 1946 sur le thème « Causalité psychique des troubles mentaux ». Il comprenait les rapports présentés par Henri Ey, Jacques Lacan, Julien Rouart et Lucien Bonnafé ; celui de Lacan avait été prononcé le 28 septembre, en ouverture de la réunion. Contrairement à ce que l'appel de note renvoyant au terme *désidentification* pourrait laisser croire, ce sont les processus d'identification et les enjeux qui leur sont liés qui constituent le noyau de l'exposé du psychiatre psychanalyste, le vocable utilisé par Fernand Oury étant absent du texte signalé. Un texte où Lacan affirme par exemple : « nous croyons donc pouvoir désigner dans *l'imago* l'objet propre de la psychologie, exactement dans la même mesure où la notion galiléenne du point matériel inerte a fondé la physique […] Une forme de causalité la fonde qui est la causalité psychique même : *l'identification*, laquelle est un phénomène irréductible, et l'imago est cette forme définissable dans le complexe spatio-temporel imaginaire qui a pour fonction de réaliser l'identification résolutive d'une phase psychique, autrement dit une métamorphose des relations de l'individu à son semblable » (Lacan, 1966, p. 178).

Mais cette allusion discrète de Oury à *l'imago* lacanienne coexiste dans son article avec d'autres références. Certaines ont un caractère véritablement furtif, comme lorsqu'il est affirmé que « chaque équipe constitue une petite société réelle d'individus qui ne sont pas choisis pour être réunis et qui ne peuvent, sauf exception, se séparer. Plus tard, du reste, on ne choisit guère ses collègues, ses voisins d'autobus ou ses compagnons d'action » (Oury, 1955b, p. 28). Un tel énoncé évoque en effet très directement, par les exemples choisis qui sont les mêmes que dans le texte sartrien, le « collectif », la « sérialité » et le « groupe en fusion » théorisés par Sartre (1960) dans *Critique de la raison dialectique*, mais sans qu'il soit pour autant fait mention de cet ouvrage, sans que la dimension groupale soit clairement abordée sous l'éclairage des travaux du philosophe. Il faut d'ailleurs mentionner aussi que les premières notes de bas de page de l'article concernent la philosophie et le politique, dans un passage où Fernand Oury signale les difficultés rencontrées par l'enseignant qui tente de « voir plus clair » dans sa pratique : « Ce n'est pas facile pour l'instituteur empêtré dans la situation imposée par son métier : les coutumes, les règlements, l'Idée [Au sens platonicien][12] du métier, le rôle de M. l'Instituteur, toutes choses qui peuvent, en fin de compte, se ramener à la place qu'occupe l'École dans un État donné [Voir Lénine : *L'État et la Révolution*] ».

12.Voir note précédente.

La référence à Jacob Levy Moreno à propos des « phénomènes microsociologiques "télé" » est, elle, un peu plus explicite et fait partie de références probablement plus familières pour Fernand Oury. En effet, la traduction française de *Who shall survive ?*, dont la première édition aux États-Unis date de 1934, a été publiée en français en octobre 1954, sous le titre *Fondements de la sociométrie*. Fernand Oury a visiblement eu très rapidement connaissance de cet ouvrage. Les travaux de Moreno, considéré comme le père fondateur de la sociométrie et du psychodrame, ont été diffusés en France – notamment par Anne Ancelin Schützenberger – avant la traduction de cet ouvrage majeur. Fernand Oury n'est d'ailleurs pas le premier à avoir envisagé un intérêt de la sociométrie pour la pédagogie. En mai 1953, Gaston Mialaret proposait déjà des pistes d'utilisation « du sociogramme dans la conduite d'une classe » (Mialaret, 1953, p. 402), mais nous ne savons pas si Fernand Oury avait eu connaissance de ce texte. Plus tard, ces travaux ont été repris par des praticiens de la pédagogie institutionnelle comme Raymond Fonvieille (1999) ou Danièle Clairon-Vialon avec Aïda Vasquez (Oury et Vasquez, 1971, p. 513-530).

Moreno observe l'importance de la dimension affective dans les groupes et cherche à quantifier les liens d'attraction et de répulsion existant entre les individus dans le groupe. « Le sociogramme est une technique très simple qui consiste à interroger chacun des membres du groupe à partir d'un petit questionnaire d'évaluation des relations » (Lecourt, 2008, p. 67). Quant à la « fonction télé », Moreno la définit en lien avec ce qu'il nomme « l'atome social » (Moreno, 1954, p. 159-174), autrement dit ce qui constitue la « plus

petite unité sociale » (*Id*., p. 160), « le réseau des interrelations d'un sujet, ses affinités électives, le noyau de relations autour d'un sujet » (Lecourt, 2008, p. 68). Le *télé* « désigne une forme de co-empathie, de communication à distance entre les êtres. Ainsi l'atome social est composé d'un certain nombre de télés. Les individus sont plus ou moins pourvus de télé et ont des atomes sociaux plus ou moins riches » (*Ibid*.).

On peut se demander si de telles conceptions sont vraiment articulables avec les apports lacaniens, dont on sait qu'ils ont influencé Fernand Oury dès le début des années 1950. Toujours est-il qu'à travers ces diverses références, une certaine tension apparaît entre la dimension groupale abordée en fin d'article et les mentions faites de l'élève ou de l'enfant en tant qu'individu. Si la nécessité d'une dimension d'*hétérogénéité* dans l'équipe de travail est mise en avant (et l'on voit pointer là une notion fondamentale des conceptualisations propres à la psychothérapie institutionnelle), elle paraît être principalement au service de l'enrichissement des « inter-réactions » entre les enfants, pour reprendre les termes de l'auteur. Ce qui situerait l'attention portée à la gestion des groupes ou des équipes dans une tout autre perspective que ce que la référence au texte de Lacan pourrait laisser penser.

C'est ultérieurement, dans d'autres articles ou ouvrages, que Fernand Oury marquera sa proximité avec ce texte qu'il cite dès ses premiers écrits, quand il articulera plus précisément son approche pédagogique aux théorisations lacaniennes, notamment en ce qui concerne le processus de constitution du sujet ou les « interactions » entre les individus, entendues cette fois comme se situant dans le registre de l'inconscient. Il reviendra alors à ce qui était énoncé d'emblée dans le texte de Lacan, à travers des formulations qui lui sont propres : « Ainsi, point essentiel, le premier effet qui apparaisse de *l'imago* chez l'être humain est un effet *d'aliénation* du sujet. C'est dans l'autre que le sujet s'identifie et même s'éprouve tout d'abord » (Lacan, 1966).

La deuxième partie de l'article, publiée dans le numéro 5 de *L'Éducateur* ne procédera pas différemment. Cette fois, une seule référence est explicite (*Poème pédagogique*, d'Anton Makarenko), mais l'influence lacanienne est bien là, comme on peut la rencontrer avec la reprise des trois registres de *l'Imaginaire*, du *Symbolique* et du *Réel* (Lacan, 1958) : « Nous voyons coïncider une liberté maximum sur le plan symbolique (expression libre) et une discipline très stricte sur le plan pratique. Il ne s'agit pas d'une mystification. Ici, liberté symbolique et discipline sont conditions l'une de l'autre. L'expression sur un mode symbolique de "l'imaginaire" permet l'acceptation du réel. L'organisation minutieuse d'un réel défavorable permet d'abord d'en changer le sens : au lieu de le subir sans savoir on prend des mesures pour le modifier, pour le dominer » (Oury, 1955d, p. 57).

Par la consultation des documents conservés à La Neuville, nous savons que Fernand Oury a assisté aux séminaires de Lacan sur « la relation d'objet » en 1956-57. On y trouve non seulement une version dactylographiée de ces

séminaires, mais aussi les notes manuscrites prises par Fernand Oury au cours des séances (Archives de Fernand Oury à l'école de La Neuville, 2/38 et 2/39).

Conclusion

Repérer certaines connexions entre la pensée de Fernand Oury au début de son œuvre et le contexte dans lequel il produit n'épuise pas la question de la conception du groupe chez cet auteur au début de sa pratique, ni celle des modalités de transmission sur ce sujet qui ont pu ensuite exister dans le courant dont il était co-fondateur. En ce qui concerne notre question de départ, celle de la faiblesse relative de l'approche psychanalytique groupale dans le champ de la pédagogie institutionnelle, nous devons bien admettre qu'elle demeure en grande partie posée. La complexité de la pensée de Lacan sur la question du groupe n'y est sûrement pas étrangère, comme nous le signalions en début d'article. De la même manière que René Kaës indique que « la position, plus que la pensée de J. Lacan a exercé une influence décisive dans toute son effervescence dans les groupes psychanalytiques à propos des groupes » (Kaës, 2013, p. 28), cette influence n'a pu que se faire sentir également chez les pédagogues qui se réclamaient de son enseignement.

Cette position, nous la trouvons notamment exposée dans un texte bien postérieur à l'époque des premiers écrits de Fernand Oury, mais que nous signalons quand même brièvement ici en ce qu'il nous paraît potentiellement éclairant. Voici un extrait de ce que Lacan écrivait en 1973 dans un article intitulé *L'Étourdit* : « le discours psychanalytique […] est justement celui qui peut fonder un lien social nettoyé d'aucune nécessité de groupe. […] je dirai que je mesure l'effet de groupe à ce qu'il rajoute d'obscénité imaginaire à l'effet de discours » mais aussi « qu'il est historiquement vrai que ce soit l'entrée en jeu du discours analytique qui a ouvert la voie aux pratiques dites "de groupe" et que ces pratiques ne soulèvent qu'un effet, si j'ose dire, purifié du discours même qui en a permis l'expérience. Aucune objection là, à la pratique dite "de groupe", pourvu qu'elle soit bien indiquée (c'est court) » (Lacan, 1973, p. 31).

D'autre part, et ce point seul mériterait un nouveau travail, il faut bien constater que, du fait des liens importants entre psychothérapie et pédagogie institutionnelles, les matrices de théorisation les plus disponibles sont apportées par des psychiatres psychanalystes travaillant dans le champ de la psychose, alors que dans les classes dirigées par les praticiens Freinet, on ne trouve guère d'enfants psychotiques. Il n'est dès lors peut-être pas très étonnant que, dans l'intérêt porté aux élèves en difficulté, les pédagogues soient tentés d'explorer les phénomènes de groupe à l'aide de modèles théoriques du type de celui proposé par la sociométrie.

Enfin, comme nous l'avons mentionné plus haut, ce travail mériterait d'être complété par une recherche dans les archives de Raymond Fonvieille et

prolongé par des investigations sur les publications postérieures à 1958. Outre ses ouvrages généralement connus, Fernand Oury a écrit de nombreux articles qui n'ont encore fait l'objet d'aucune recherche. Et puisque les livres fondateurs ont été co-signés, il serait sans nul doute intéressant de revenir à la thèse soutenue en 1966 par Aïda Vasquez qui proposait une *Contribution à l'étude des relations humaines dans la classe*. Quelle place était-elle faite dans cette recherche à la question du groupe et aux apports de la psychanalyse groupale ? Voilà de nouvelles pistes d'investigation qui se dessinent au terme de cette tentative de restitution de résultats partiels concernant l'étude que nous avons menée.

Références bibliographiques

Amram, M. et d'Ortoli, F. (réalisateurs) (2010). *Fernand Oury : un homme est passé* [Film documentaire]. Vincennes : Frémeaux & associés.

Anzieu, D. (1956). *Le psychodrame analytique chez l'enfant*. Paris : PUF.

Anzieu, D. et Martin, J.-Y. (1968). *La dynamique des groupes restreints*. Paris : PUF.

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

Bion, W. R. (1961). *Recherches sur les petits groupes*. Paris : PUF, 1965.

Blanchard-Laville, C., Chaussecourte, P., Hatchuel, F. et Pechberty, B. (2005). Recherches cliniques d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation. *Revue Française de Pédagogie*, *151*, 111-162.

Bullitt, W. et Freud, S. (1966/1990). *Le Président Thomas Woodrow Wilson, portrait psychologique*. Paris : Payot.

Carroy, J. (2005). L'étude de cas psychologique et psychanalytique (XIX^{e} - début du XX^{e} siècle). Dans J.-C. Passeron, et J. Revel, (dir.), *Penser par cas* (p. 201-228). Paris : EHESS.

Caspard, P. et Caspard-Karydis, P. (2006). La presse d'éducation et d'enseignement. Dans T. Charmasson, (dir.), *Histoire de l'enseignement, XIX^{e}-XX^{e} siècles. Guide du chercheur* (p. 563-573). Paris : CTHS/INRP.

Devereux, G. (1995). *Cléomène le roi fou*. Paris : Aubier.

Dosse, F. (2007). *Gilles Deleuze et Félix Guattari. Biographie croisée*. Paris : La Découverte.

Dubois, A. (2011). *Des premières monographies du courant psychanalytique de la pédagogie institutionnelle à la formation des enseignants aujourd'hui* (thèse de doctorat non publiée). Université Paris Ouest Nanterre La Défense.

Dubois, A. et Geffard, P. (2013). Monographies et approche clinique d'orientation psychanalytique en Sciences de l'éducation. *Congrès international Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF)*. Montpellier. En ligne : http://www.aref2013.univ-montp2.fr/cod6/?q=content/195-actualité-des-dispositifs-méthodologiques-pour-la- recherche-clinique-d'orientation

Fonvieille, R. (1958). Le congrès de Paris. *L'Éducateur technologique*, *16*, 3-5.

Fonvieille, R. (1989). *L'aventure du mouvement Freinet vécue par un praticien militant (1947-1961)*. Paris : Méridiens Klincksieck.

Fonvieille, R. (1998). *Naissance de la pédagogie autogestionnaire*. Paris : Anthropos.

Fonvieille, R. (1999). *Face à la violence : participation et créativité.* Paris : PUF.

Freud, S. (1939/1986). *L'Homme Moïse et la religion monothéiste*. Paris : Gallimard.

Geffard, P. (2010). *Le tissage des liens professionnels dans la classe coopérative. Dynamiques psychiques en classe et en groupe de praticiens de la pédagogie*

institutionnelle (thèse de doctorat non publiée). Université Paris Ouest Nanterre La Défense.

Kaës, R. (2013). *Un singulier pluriel. La psychanalyse à l'épreuve du groupe*. Paris : Dunod.

Lacan, J. (1966). *Écrits*. Paris : Le Seuil.

Lacan, J. (1973). L'Étourdit, *Scilicet, 4*, 5-52.

Lamihi, A. (1994). *De Freinet à la pédagogie institutionnelle, ou l'école de Gennevilliers*. Vauchrétien : Ivan Davy.

Lebovici, S., Diatkine, R. et Kestemberg, E. (1952). Application de la psychanalyse à la psychothérapie de groupe et à la psychothérapie dramatique en France. *Évolution psychiatrique*, *3*, 397-412.

Lecourt, E. (2008). *Introduction à l'analyse de groupe. Rencontre psychanalytique de l'individuel et du social*. Ramonville-Saint-Agne : Érès.

Mialaret, G. (1953). Sociométrie et pédagogie. *Bulletin de psychologie*, *7*, 399-402.

Moreno, J.-L. (1954). *Fondements de la sociométrie*. Paris : PUF.

Mosconi, N. (1988). Pochet (Catherine), Oury (Fernand), Oury (Jean). – « L'Année dernière, j'étais mort... » signé Miloud. *Revue française de pédagogie*, *83*, 116-119.

Oury, J. et Vasquez, A. (1967). *Vers une pédagogie institutionnelle*. Paris : Maspero.

Oury, J. et Vasquez, A. (1971). *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*. Paris : Maspero.

Rouchy, J.-C. (2009). Transmission intergénérationnelle dans le groupe d'appartenance. *Dialogue, 186*, 149-160.

Rousso, H. (2002). Analyse de l'histoire. Analyse de l'historien. *Espaces Temps*, *81-82*, 126-134.

Sartre, J.-P. (1960). *Critique de la Raison dialectique. Théorie des ensembles pratiques* [*vol 1*] – *Questions de méthode* (précédé de). Paris : Gallimard.

Savoye, A. (2004). L'éducation nouvelle en France, de son irrésistible ascension à son impossible pérennisation (1944-1970). Dans A. Ohayon, D. Ottavi, et A. Savoye (éds.), *L'éducation nouvelle, histoire, présence et devenir* (p. 235-269). Bern : Peter-Lang.

Tosquelles, F. (2014). *L'enseignement de la folie*. Paris : Dunod.

Vasquez, A. (1966). *Contribution à l'étude des relations humaines dans la classe. Étude des classes primaires actives françaises. Pédagogie institutionnelle* (thèse de doctorat non publiée). Université de la Sorbonne, Paris.

Voldman, D. (1993). La place des mots, le poids des témoins. Dans *Écrire l'histoire du temps présent. En hommage à François Bédarida* (p. 123 à 131). Paris : C.N.R.S.

Articles publiés par Fernand Oury entre 1955 et 1958

Oury, F. (1955a). À propos du matériel scolaire. *L'Éducateur*, *27-28*, 7-8.

Oury, F. (1955b). Une expérience de discipline démocratique dans un cours élémentaire de 40 élèves. *L'Éducateur*, *2*, 25-28.

Oury, F. (1955c). Le mobilier des classes actives. *Éducation nationale*, *28*, 11-12.

Oury, F. (1955d). Une expérience de discipline démocratique dans un cours élémentaire de 40 élèves (suite). *L'Éducateur*, *5*, 55-58.

Oury, F. (1957a). Le scolastisme. *L'Éducateur*, *16*, 7-9.

Oury, F. (1957b). Chronique de la fosse aux ours, journal d'un instituteur de banlieue. *L'Éducateur*, *16*, 10-13.

Oury, F. (1957c). La classe moderne dans le groupe urbain, Compte-rendu d'une enquête dans le groupe parisien (22 novembre 1956), suivi de notes en marge d'un rapport. *L'Éducateur*, *20*, 17-23

Oury, F. (1957d). Le scolastisme. *Revue pratique de psychologie, de la vie sociale et d'hygiène mentale*, *2*, 14-17. (Texte déjà publié dans *L'Éducateur, 16*)

Oury, F. (1957e). Chronique de la Fosse aux ours : Du Sang ! Du Sang ! *L'Éducateur*, *3*, 7-8.

Oury, F. (1957f). D'une soirée psychopédagogique. *L'Éducateur d'Île-de-France*, *9*, 8-9.

Oury, F., Michaud, G. (1957g). Exposition de travaux des hôpitaux psychiatriques. *L'Éducateur d'Île-de-France*, *10*, 11-12.

Oury, F. (1958a). Chronique de la fosse aux ours. Des sanctions. *L'Éducateur d'Île-de-France*, *12*, 5-9. (Texte publié dans *Techniques de vie* en 1961)

Oury, F. (1958b). Pourquoi ne parle-t-on pas des classes Freinet à Paris ? *L'Éducateur d'Île-de-France*, *14*, 3-4.

Arnaud Dubois
MCF en sciences de l'éducation
Laboratoire EMA
Université de Cergy-Pontoise

Patrick Geffard
MCF en sciences de l'éducation
Laboratoire CIRCEFT, CLEF-apsi
Université Paris 8 Vincennes-St-Denis

Pour citer ce texte :
Dubois, A. et Geffard, P. (2015). Fernand Oury, les groupes de la classe coopérative et l'approche psychanalytique (1955-1958). *Cliopsy*, *14*, 37-55.

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 » (Canat, 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'approprier 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 postulerai 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 labeur 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 assujetti 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 déméríter 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 défausser, 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).

Paturet, 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 mésentente. 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.

Des noms et des lieux

Parole désirante et dialectique culturelle de la classe coopérative

Pierre-Johan Laffitte

Ayant été élève de classes coopératives institutionnalisées et continuant à rencontrer régulièrement des groupes de pédagogie institutionnelle, j'ai dirigé mon travail doctoral vers le champ pédagogique (Laffitte, 2003). Je me suis livré à une étude d'anthropologie culturelle, observation participante dans quelques classes dont je connaissais les instituteurs et institutrices. Parmi eux, René Laffitte, instituteur spécialisé et l'un des principaux écrivains de ce mouvement.

René Laffitte est mon père. Pour des raisons d'objet et de place, j'ai jugé possible de ne pas évoquer ici l'analyse des rapports transférentiels, évidemment forts, qui ont par ailleurs joué un rôle profond dans le cheminement de mon enquête : dans ce qui, de fait, se passe lors de cette séance de Choix de textes dont je vais faire état, ces liens ne me semblent pas être au premier plan dans l'analyse que je conduis.

Il m'a accueilli au printemps 1994 dans sa classe de perfectionnement à Béziers, dans l'école d'un quartier difficile, à la population défavorisée (surtout maghrébine et gitane). On peut lire la présentation de cette classe dans *Une journée dans une classe coopérative* (Laffitte, 1985)[1]. La classe coopérative induit une praxis où les praticiens sont autant les enfants que l'adulte. J'emploie *praxis* dans son acception marxienne, matérialiste, mais en intégrant, à la suite de Francis Imbert (1985) et d'autres, la dimension freudienne à la définition de son sujet (désirant) et de sa matière (fantasmatique). Son champ est instauré matériellement (techniques Freinet), structuré symboliquement (institutionnalisation) et dynamisé fantasmatiquement (prise en compte des phénomènes de transfert). Certains termes désignent des techniques pédagogiques et des institutions mises au point par la pédagogie Freinet et/ou la pédagogie institutionnelle. Si certaines (texte libre, correspondance, quoi de neuf ?, ceintures de couleur, etc.) ont vu leur nom entrer dans la doxa éducative, souvent ce qui constitue leur spécificité pédagogique ne demeure pas très loin de ce à quoi elles ont été ainsi réduites.

La singularité logique de la praxis, qui constitue son « régime de fonctionnement » (Laffitte, 2013b), ne peut être abordée selon un compartimentage disciplinaire, car elle réside dans l'articulation de phénomènes relevant de plusieurs registres, psychiques, sociaux et

1. Les classes de perfectionnement, qui relèvent de « l'enfance inadaptée », n'existent plus telles quelles (elles ont été remplacées par les CLIS). Elles accueillaient, en marge de l'école primaire, les enfants présentant des troubles psychologiques, sociaux ou culturels, et un grand retard sur le plan des apprentissages didactiques.

matériels. Le tissu institutionnel et désirant de la classe se déploie tant sur le plan de la « machine-classe » (Laffitte, 1999) – le matérialisme scolaire des techniques Freinet, l'organisation institutionnelle de la vie coopérative – que sur le plan anthropologique – l'ouverture sur les phénomènes inconscients, singuliers ou groupaux, et sur les phénomènes relevant du champ symbolique et imaginaire de la culture. Au travers de la vie de la classe, la dynamique inconsciente du désir – ses déploiements comme ses impasses – se dialectise à travers une vaste phénoménologie culturelle : dans la tranche d'existence que je vais rapporter, cette interpénétration des deux logiques permet à une dynamique désirante en panne de ré-embrayer sur un quotidien où techniques et institutions autorisent des échanges autour d'une parole véritable – celle de Fatiha – et non un discours appliqué, conforme, que visent quasiment toutes les (re-)productions exigées des « apprenants », des « élèves », des « citoyens ».

En l'occurrence, cette parole se déploie à travers un texte libre et une discussion qui suit sa présentation lors d'un moment important de vie du groupe, le Choix de textes pour le journal scolaire. Généralement, le Choix de textes bihebdomadaire accueille les textes qui ont été écrits depuis la dernière séance. En l'occurrence, le texte de Fatiha qui va être présenté a été écrit la veille. Je vais évoquer les différentes formes qu'a pris pour moi le travail du sens dans ce court moment où j'ai découvert tout ensemble et le texte, et les échanges : ce qui de ce sens se donne à lire dans l'écriture, et à entendre dans les propos. J'essaierai ensuite de dégager quelques lignes de réflexion concernant les rapports entre la singularité d'une parole et le tissu culturel de la classe dans lequel elle se situe, s'articule et se partage. J'ai effectué cette étude à partir d'une prise de notes durant ma présence lors de la séquence de classe, tout en m'appuyant aussi sur les propos tenus par l'enseignant au cours d'un entretien ultérieur, ainsi que sur une collecte de terrain (textes, dessins, observations durant une dizaine de jours, etc.).

Autour d'un Choix de textes

Fatiha dit qu'elle est contente…

Un jour, Fatiha, onze ans, présente un texte libre sur la Cholât, une fête musulmane. La signification que donne Fatiha de cette fête semble ne pas être conforme à sa définition traditionnelle. Mais ce qui importe ne réside pas dans l'exactitude des mots de Fatiha : ce qui compte, c'est son investissement de cette fête comme coutume de sa culture, un signifiant des siens auquel elle va identifier son attitude.

- Fatiha (assise devant l'estrade) : « *Ce matin c'était la fête de la Cholât. Ce jour-là, les filles et les femmes musulmanes se coupent les cheveux. Moi je me suis coupée la frange et la queue de cheval. Je suis contente. Fatiha* ».

- René Laffitte (président du choix de textes) : « *Bien... quelqu'un a des questions à poser ? Ludovic* ».

- Ludovic : « *Ça t'embête pas, si t'as pas envie de te couper les cheveux ?* »

- Fatiha : « *Si ça m'embête parce que je veux que la tresse grandisse* ».

- René Laffitte : « *Je me donne la parole. C'est intéressant ce que tu dis. Mais pourtant tu écris : "Je suis contente". Alors, tu écris ça "comme ça" ?* »

- Fatiha : « *Non, je suis contente* ».

- René Laffitte : « *Alors ?…* »

- Fatiha : « *Je suis contente parce qu'elle a coupé un peu la queue* ».

- René Laffitte : « *Ah, tu es contente d'avoir fait comme les autres, mais tu aurais préféré qu'on ne te coupe pas la frange ?* »

- Fatiha : « *Oui* ».

- René Laffitte : « *Est-ce que quelqu'un a autre chose à dire ? Non ? Je me redonne la parole. Quelle impression ça te fait, Fatiha, de participer à cette fête ? Est-ce que tu as l'impression de grandir, ou est-ce que tu as l'impression simplement d'être contente ?* »

- Fatiha : « *De grandir* ».

- René Laffitte : « *Pourquoi ?* »

- Fatiha : « *Parce que là j'ai envie de devenir grande* ».

- René Laffitte : « *Bien... Les autres ?... Fatiha, nous te remercions. Texte suivant* ».

Quel sens peut prendre le texte de Fatiha, dans sa forme et dans l'acte d'être lu à la classe ?

Fatiha accueillie par la classe : qui fait la loi ?

Ces quelques mots écrits et échangés prennent place dans un cheminement de deux années au sein de la classe. Fatiha est hémiplégique. L'enseignant m'apprend que son handicap la marque et qu'elle tourne le risque de marginalité en chantage affectif, devenant « *le centre de tout* ». Surprotégée, soustraite au régime commun, tout tourne autour de son bras malade. Comme si, avec ce renversement plus ou moins conscient des valeurs, Fatiha, bien obligée de subir son sort, se raccrochait pour exister à ce bras qui fait défaut. Même scénario au moment de la Présentation de lecture, où les élèves socialisent leur effort de lire. Chacun choisit un texte parmi un fichier classé par ceinture de couleur (niveau de compétence), la bibliothèque, les albums collectifs ou les journaux de classe. L'effort doit être ajusté : la préparation ne concerne pas que la lecture à voix haute, il faut répondre aux questions du groupe (vocabulaire, explication, avis). Fatiha, plutôt que d'expliquer un mot, même si ses capacités le permettent, se réfugie souvent derrière la « barrière de la langue », autre lieu propice aux identités imaginaires :

- Fatiha : « *Je sais pas expliquer* ».

- René Laffitte : « *Essaie quand même, avec tes mots, en arabe !* »

- Fatiha : « *Je sais pas...* »

- René Laffitte : « *Ce n'est pas vrai, nous savons que tu le peux, mais tu n'as pas envie de faire l'effort. C'est ton droit, mais tu n'es pas payée. C'est ton problème, pas le nôtre. Tu retournes à ta place* ».

Le travail n'a pas été fait, c'est tout ce qui compte et est compté. La monnaie intérieure est bien utile à cette occasion : sa valeur de rémunération symbolique paie l'effort dans le travail, son sérieux plus que son résultat, et s'écarte du jugement moral. La présentation d'un texte de niveau vert sera plus payée pour un ceinture orange en lecture que pour un ceinture verte ; en revanche, une préparation bâclée sera moins payée, ou pas du tout. Rien de grave, mais une limite s'inscrit à ce qui est acceptable, comme pour quiconque. De telles marques font sens dans l'organisation quotidienne, la loi de la classe existe en empêchant que le groupe ne soit emprisonné dans la douce tyrannie de Fatiha-l'exclue-de-la-loi. C'est une nécessité organisationnelle, pas un chantage contre un autre. Les règles (« on ne se moque pas », « on ne bat pas quelqu'un ») protègent Fatiha aussi bien que n'importe qui : mais si elle souhaite être protégée par la loi du groupe, elle doit se plier à celle-ci et non l'inverse. Par ce retrait hors de toute considération normative, l'organisation du travail prend une valeur psychoaffective majeure : rien n'imposera à Fatiha de ne plus être petite fille, sinon son propre désir, que personne ne cherche à amadouer. L'enrichissement pédagogique du milieu vise à fomenter un tel désir, mais cet accueil du désir est indirect, nullement une « motivation » immédiate.

Cela n'empêche pas Fatiha d'être régulièrement interpelée sans équivoque : « *Fais travailler ta main malade* ». Un élève, un jour, lui avait même dit : « *Fais travailler ta main feignante* » (dit à la méridionale, *feignante* et *fainéante* se prononcent de façon identique). Qui feint : la main ou Fatiha ? Une identification de sa place à ce handicap semblait être l'unique réponse qu'ait trouvée Fatiha à une vie sociale synonyme de discrimination, donc de danger : manipuler, de quoi soutenir une personnalité faute de mieux, mais au prix de la laisser dans l'enfance, dans la mutique infériorité vis-à-vis d'autrui potentiellement destructeur. La classe, par la protection de sa Loi, lui propose au contraire de sortir de l'imaginaire et de supporter cette privation sans risque d'en mourir : jamais elle n'aura un bras normal, mais elle peut vivre sans. Ou, plutôt, « vivre avec » car, subjectivement, il est davantage question de vivre avec l'absence du bras normal que de vivre sans lui, à condition d'accepter cette faiblesse. Échanger une image contre une autre : on est déjà entré dans la sphère de l'efficacité culturelle et on reviendra sur ce point.

En rencontrant, dans son quotidien d'écolière, quelque chose qui enfin (lui) résiste, Fatiha supporte pour la première fois la réalité au lieu d'en jouer. Très longtemps, Fatiha en reste là, signifiant que quelque chose en elle refuse la loi de cette classe qui refuse son jeu. Elle restera ceinture jaune en comportement, ce qui correspond à un comportement que l'on trouve, généralement, plutôt chez un enfant de six ou sept ans. Pour devenir

grande, une étape reste à franchir : dépasser cet état de fait ; mais au moins est-elle dans le circuit des institutions, qui ne la laissent pas sans étayage. Isolée au sein du groupe ne signifie pas intouchée par la loi, ni par la possibilité d'être écoutée.

Le choix d'un texte

Le texte libre décrit Fatiha contente d'entrer dans une communauté par la coutume. Elle reconnaît appartenir à une culture qui lui fait la loi tout en la faisant exister, non plus en tant que petite fille, mais en tant que fille, puis femme musulmane. À cette occasion, un retournement de perspective s'opère dans le regard qu'elle pose sur son corps. L'acte rapporté soutient la dimension symboligène de la castration : du bras en moins, tare qui marginalise, on passe à la chevelure coupée, rituel qui intègre, dans la dimension liminaire et initiatrice d'une fête. Toute intégration se marque d'un stigmate, incorporation du changement de statut. À la même époque, Fatiha commence d'ailleurs à se passer du henné sur la paume des mains. Sur le plan énonciatif, ce n'est plus elle qui apparaît en premier, mais *les femmes et les filles musulmanes*, soit des corps et des comportements parmi lesquels la fille inclut son sort. Enfin, au lieu de subir passivement son infirmité, elle se fait elle-même sujet du verbe qui coupe les cheveux. Véridique ou pas, peu importe : ce qui compte est l'inscription concomitante de la loi dans l'imaginaire de Fatiha et celle, non consciente, dans la syntaxe de son texte – indice probable que l'inscription s'est faite aussi dans son fantasme. Le texte se clôt sur son contentement d'avoir fait comme les autres : « *Je suis contente* ». L'affirmation qui aliène au symbolique repose sur un clivage : grandir, c'est monnayer une émancipation avec une castration. Dans ce *Je suis contente* de surface, inouï et à ce titre signifiant, se devine le travail d'une autre phrase, véritablement inaugurale : « J'accepte de ne plus pouvoir être totalement contentée ».

Mais pour qu'une telle fonction d'interprétation opère, encore faut-il que Fatiha elle-même l'entende. L'interprétation, entendue ici au sens de Lacan, n'a rien d'un énoncé objectif, porteur d'une signification : il s'agit d'un acte qui « déchaîne la vérité », scande la parole et rend à nouveau possible un déploiement existentiel jusque-là bloqué. L'échange autour du texte en redéploie la valeur : en l'occurrence, il la clarifie en la rendant à son opacité constitutive. Sans l'intervention de Ludovic en effet, on aurait pu ignorer tout ce que Fatiha y avait dit... et surtout tu.

- Ludovic : « *Ça t'embête pas, si t'as pas envie de te couper les cheveux ?* »

- Fatiha : « *Si ça m'embête parce que je veux que la tresse grandisse* ».

L'intervention de Ludovic évite à cette entrée dans le symbolique de se transformer, comme si souvent, en une aliénation spéculaire : plus à la toute-puissance de son bras, mais à celle de sa doxa : « tout le monde fait comme ça, je dois donc être contente, moi aussi ». À partir de l'échange entre les deux enfants, au contraire, la situation d'énonciation se débloque. Le lieu institutionnel dans lequel est reçu le texte libre redéploie le possible

interprétatif ouvert par l'écriture du texte qui avait mené Fatiha jusqu'à l'audace de la lecture, sans pour autant en achever la réalisation.

Si l'on en croit son échange avec Ludovic puis avec l'instituteur, Fatiha fait l'expérience de l'ambivalence : on peut être et ne pas être contente. On peut exister au même instant sur plusieurs registres, symbolique et imaginaire, enfant musulmane et fille ayant une certaine idée de sa beauté. Cette joie de grande, à laquelle elle s'autorise l'accès, signe le fait qu'elle assume le déchirement, sans céder au faux dilemme entre son vécu et la doxa de son groupe. Une fois dite, l'ambivalence peut rester douloureuse, mais elle ne sera plus une faute. Les mots échappent au principe faussement logique d'une contradiction imaginaire. Le sujet, pour exister, est clivé, plus seulement hémiplégique.

Remarquons qu'une autre ambivalence s'énonce, du texte libre à la discussion, avec le passage du *je* au *elle* comme sujet de *couper* : on évolue bien dans le registre de l'identification imaginaire, témoin d'une intégration à un certain Idéal du moi, à la condition d'avoir pu poser cet écart entre la part du fantasme (où Fatiha se coupe elle-même les cheveux) et celle de la réalité (où Fatiha se les fait couper). Cette possibilité d'assumer cet ordre de l'ambivalence, que cet écart porte en lui, l'éthique consiste à en soutenir l'assomption effective. Cela se joue non à la seule surface « intercommunicationnelle » des propos, mais dans la qualité de l'ambiance baignant ce moment quotidien, « tout simple », dans sa « sous-jacence » (Oury, 2015). Il se peut que cela ouvre la voie du grandissement, toujours un peu plus désormais. À quoi se repère une telle ouverture ?

L'émergence repérée lors de ce Choix de textes a lieu aussi parmi d'autres lieux de la classe. « Comme par hasard », Fatiha progresse aussi en comportement. Elle devient ceinture orange clair et, si elle passe la période d'essai, sa ceinture sera votée lors du Conseil (ce sera chose faite trois semaines plus tard). Son texte l'inscrivait par sa production langagière, ce statut l'inscrit dans la vie du groupe : chaque fois, sa place est reconnue à l'aune de « lieux communs ». Son propre nom emprunte à l'étoffe commune de ses différents statuts, témoins de ce qu'elle grandit. De par le « liant » de son organisation, la classe, permet la communication d'une sphère d'activité à l'autre, une traduction rendue plus forte encore une fois inscrite officiellement dans la vie culturelle de la classe. La punaise orange clair, qui inscrit son changement de statut sur le panneau mural *Nous grandissons*, joue un rôle d'imposition semblable au texte dans le Journal : dans les deux cas Fatiha s'enracine dans du visible, du durable, du symbolique. Cette punaise qui épingle une étape a la même importance que la chevelure coupée : marquer un franchissement, assurance et engagement qu'on ne reviendra pas en arrière. La circulation de Fatiha à travers les lieux signifiants de la classe la fait intégrer un circuit vertueux d'effets démultipliants qui, à chaque progrès entériné, redéploient les possibles et appellent de nouveaux progrès. Un peu comme trois points d'huile, en

quelques coups de pédale seulement, arrivent à graisser toute la chaîne d'un vélo.

« Ici naît une culture » (Laffitte, 1985, p. 164)

Voilà disposée cette matière, textuelle et situationnelle, ainsi que ma propre analyse. Celle-ci n'engage que moi : seul l'échange avec l'enseignant m'a permis de me conforter quant à sa pertinence. Il ne s'agit pas pour autant d'une monographie, qui eût nécessité un travail au sein d'un groupe d'élaboration, dont la fonction a été comparée par Jean Oury à un groupe de contrôle. Jean Oury va même plus loin : les groupes d'élaboration monographique constituent à ses yeux le meilleur groupe de contrôle qu'il ait rencontré – il y revient par exemple durant l'année 1984 de son Séminaire de Sainte-Anne (inédit).

Je souhaite à présent revenir sur les conditions de possibilités langagières, sémiotiques, d'un moment si dense de discours et de vie. Cette densité, c'est autant celle du sujet que celle de la classe. Qu'est-ce qui permet à l'événement hautement improbable d'une parole de se tisser à travers le discours de la classe ? Certes, la classe coopérative crée un « espace en creux » (de doxa, d'injonctions, etc.) propre à laisser éclore de tels événements malgré la pression sociale et doxique, mais le maintien de cet espace est loin d'aller de soi et, malgré le désir de l'enseignant, une classe coopérative peut mettre beaucoup de temps à naître (Thébaudin et Oury, 1991, p. 63) : étant donnée cette nécessaire place évidée pour l'accueil du sujet, qu'est-ce qui permet à la classe de résister à la pression – qui s'exerce chez les enfants, mais avant tout chez bien des adultes (parents, hiérarchie, etc.) – en faveur d'un « retour à la normale » ? Cette densité naît du circuit lui-même, entre institutions, actes et paroles : cela forme la vie du groupe[2], c'est-à-dire sa culture. Qu'entendre par là ? Non pas « la » culture, ni même une « culture scolaire », contenu didactique qu'on enseignerait, ou des normes extérieures à la classe, que l'école aurait à charge de transmettre, d'inculquer, et à laquelle (con-)former les élèves ; la culture, d'un point de vue ethnologique, c'est tout le contraire : c'est le signe qu'on a affaire à un groupe humain véritable, quelle qu'en soit la taille. Le groupe-classe n'est pas qu'un artefact dont la seule fonction est la reproduction d'une doxa ou d'un état macrosocial.

2. Cette vie, c'est aussi la vie inconsciente et, à cet égard, le lecteur pourra regretter l'absence de discussion des travaux psychanalytiques sur les groupes (Bion, Anzieu, Kaës, etc.). Ce choix, volontaire, tient à des raisons de place, mais aussi de focalisation.

Ethos. De la structure du langage à l'étoffe de la culture

La pédagogie institutionnelle considère la classe comme un milieu de langage, travaillé par ce que les anthropologues nomment la *loi symbolique*, et non seulement comme un lieu de reproduction des normes de savoir (les différents codes, langues et usages, organisés en champs disciplinaires). Par distinction avec la langue, code linguistique, le langage désigne la faculté spécifiquement humaine de structurer le réel symboliquement ; faculté abstraite, le langage s'actualise dans une langue (ou plus généralement des

codes, linguistiques ou autres), laquelle forme l'élément fort de toute identité culturelle ; mais la dimension symbolique du langage ne se réduit pas à imposer l'orthodoxie d'un code : le plein déploiement de la classe consiste à accueillir tout à la fois la singularité de chaque sujet ou situation, et de construire à partir de là une structure encore plus forte et souple de lois communes, grâce auxquelles le groupe travaille un réel perçu toujours plus finement. Dans un univers ainsi structuré, langues et codes peuvent devenir des outils efficaces ; leur apprentissage y est synonyme de pouvoir, de liberté et de responsabilité au service de la volonté de tous et de chacun de vivre et de faire. Au croisement de la vertu structurante du langage, de son actualisation dans l'usage des différents codes partagés par le groupe, et de la parole singulière du sujet, se situe l'*aire de discours* de la classe : le « discours du groupe » (Perbal-Laffitte, 1999) supporte les actes de nomination singulière et c'est dans la dialectique entre singularité d'une parole et substance commune que se jouent la naissance et la structuration d'une culture.

La richesse de cette écologie langagière (Laffitte, 2013a) favorise l'apparition de phénomènes d'ordre proprement culturel, débordant la seule organisation technique de la classe. L'institutionnalisation du milieu permet la structuration matérielle, spatiale et temporelle du groupe ; ces repères et médiations symboliques se transforment à travers l'émergence de phénomènes divers (totems, tabous, mythes, efficacités immatérielles, etc.) et leur portée s'étoffe d'une signification collectivement fomentée, partagée, structurant un imaginaire commun. Le tout supporte des créations individuelles et communes multiples formant l'aire patrimoniale du groupe, faite de productions matérielles (textes libres, journaux, albums, fichiers d'exercices, etc.) ou immatérielles (expériences personnelles ou collectives, mémoire partagée, phénomènes groupaux inconscients, etc.). Cette aire entre elle-même dans une ou plusieurs lignées historiques : une même classe accueille plusieurs générations d'enfants, leur tuilage engendre des phénomènes intergénérationnels, voire d'ancestralité ; par ailleurs, des productions (journaux, albums, etc.), des outils (casse d'imprimerie, fichiers autocorrectifs, etc.), passent d'une classe à l'autre, leur matérialité transportant la vie du groupe qui les a fait naître, supportant l'imaginaire projeté par les nouveaux utilisateurs qui ainsi les feront renaître.

En termes de valeur partageable, que naît-il d'un tel circuit ? D'une part, des repères et des outils signifiants travaillant symboliquement le milieu ; d'autre part, une substance culturelle faite d'objets investis par les membres du groupe, images, idéaux à travers lesquels les enfants – et l'adulte – vont « se reconnaître ». C'est un tel spectre que recouvre le concept rhétorique et philosophique *d'ethos* (Aristote, repris par Lacan, 1986, p. 30). C'est ce autour de quoi se construit une communauté de comportements, de réactions au monde, de lois : *l'ethos* est un concept partageable. Il est descriptif et collectif pour l'orateur athénien analysant les attitudes du groupe qu'il veut convaincre, mais il est aussi prescriptif et intime quand le

sage médite à l'attention de Nicomaque sur l'attitude éthique à adopter en vue du Bien. *L'ethos* est donc à la fois l'objet du discours collectif qui le travaille et ce qui structure l'aire commune de ce discours, dans laquelle il aide paroles et actes singuliers à se déployer. L'ensemble de la production culturelle et de sa détermination éthique est propre à chaque groupe.

Nom. Singulier, commun, praxique

C'est dans cette aire que la parole de Fatiha trouve à déployer ses potentialités signifiantes. Mais juxtaposer un code et des paroles ne suffit pas pour que naisse une aire commune de discours et que « ça accroche » entre les enfants et la classe. La liaison entre discours du groupe et parole singulière n'est ni donnée ni laissée au hasard. L'effet interprétatif déchaînant, qui opère durant le Choix de texte et autour, ne peut exister de façon sauvage. Pour qu'il y ait entrée dans le processus fondamental des identifications (Vasquez et Oury, 1967, p. 182-189), l'objet imaginaire doit être situé sur le plan symbolique et c'est cela qui fait le cœur de l'artisanat pédagogique. Le support imaginaire n'est pas investi par hasard, pourtant il reste hors de toute prévision, puisque lié au fantasme singulier de chaque sujet ; en revanche, il est une part qui peut se travailler pédagogiquement : l'investissement sur un objet, une situation, un métier, un outil, etc. se fait aussi en fonction de sa valeur indexée au sein de la classe, qui renvoie au réseau des autres places et valeurs possibles, au sein duquel une telle identification trouve donc des repères.

Appelons ce repère un *nom*. Un nom qui ne soit pas trop unique ni disjoint de l'ensemble des autres nominations possibles au sein de la classe : qui relève donc plus du nom commun que du nom propre. Mais en même temps, un support imaginaire n'est jamais choisi seulement pour la part partageable de sa valeur : le motif de son élection parle obscurément au sujet et demeure contingent par rapport au fonctionnement du milieu. Son sémantisme doit donc pouvoir soutenir quelque unicité irréductible et relève donc, aussi, du nom propre. J'appellerai ces noms, à la fois singuliers et communs, des *noms communs praxiques*. Plus que des carrefours organisant le passage subjectif d'une place à l'autre – cela, c'est la fonction médiatrice des institutions, des lieux collectifs –, ils sont comme des places ouvertes, que chacun peut venir investir pour un temps.

Ce faisant, les phénomènes culturels de nomination dans la classe permettent d'accueillir la problématique fantasmatique de chaque sujet, de façon non stigmatisante. Pensons aux phénomènes fréquents d'identification forte aux métiers ou aux ceintures (de niveau, mais plus encore de comportement) : ces deux institutions valent pour des noms communs praxiques, permettant l'individuation de chacun au sein de son groupe. D'une part, la classe donne crédit aux noms qu'elle institue : on apprend vite la différence entre une ceinture jaune en comportement et une ceinture bleue, et on peut avoir confiance en ces repères. Fatiha, devenue ceinture orange clair, ne s'y trompe pas, ni le groupe qui la fait accéder à de

nouveaux pouvoirs, à de nouvelles responsabilités, donc à de nouveaux métiers. Par l'accès à ce statut, il y a arrêt d'indistinction, l'unarité du sujet risque moins de se perdre dans la masse, et ce point d'arrêt assure l'individu d'une capacité minimale de résistance au sein de la précarité quotidienne. Mais d'autre part, on ne colle pas un seul nom à chaque personne : un enfant ceinture jaune en comportement peut aussi être vert en maths, orange en sport, marron en lecture. Cette diversification le protège de ce qui peut être dit sur lui, puisque ce *lui* n'est pas massivement assigné à une seule image. Ainsi, toucher à un trait identificatoire ne risque plus de tout détruire de la personne. Pour Fatiha, accepter son infirmité physique n'est plus synonyme d'une attaque généralisée de sa personne : c'est au contraire accéder à une identité « suffisamment assurée mais pas trop », le meilleur moyen de ne plus exacerber son ancien besoin de se caparaçonner en une imaginaire monade, sous un seul nom stigmatisant, c'est-à-dire, au sens strict, absurde : dans un seul signifiant. Notons au passage qu'ici se dissout le sortilège qui marque le destin des « minoritaires », dont la situation d'être définis par le regard des dominants implique toujours, au moins dans un premier temps, une exacerbation de ces traits discriminants, retournés en « fierté » : cela peut avoir une certaine efficacité idéologique, ce n'en est pas moins un stigmate, donc un traumatisme. La praxis se distingue par son refus d'acquiescer à une telle logique identitaire. En se servant de l'institution du texte libre, en devenant donc l'un des auteurs du journal, Fatiha accepte d'entrer dans le régime commun des noms de la classe ; ce faisant, elle va entrer enfin en contact avec d'autres noms possibles – « ceinture orange en comportement » et d'autres. Un nom commun praxique autorise son investissement par le sujet en son nom propre, quelle que soit la personne.

« À partir du choix d'une pondération spécifique des différents enjeux de la dénomination, chaque société élabore un système particulier d'identification de ses membres » (Zonabend, 2000, p. 509). Ainsi Françoise Zonabend présente-t-elle le problème de l'identification au nom dans une perspective ethnologique, rappelant que selon Lévi-Strauss, l'attribution d'un nom propre revêt trois fonctions : l'identification, le classement et la signification. Ces trois fonctions se retrouvent dans le fait que la classe soit institutionnalisée ou, pour le lacanien que fut toujours Oury, « structurée comme un langage » : au sein de ce milieu, qui est en même temps une tablature signifiante, sémiotique, l'individu peut situer et les choses et lui-même, c'est-à-dire reconnaître et travailler à fonder les valeurs de ces individus culturels que sont les êtres, objets, actes, lieux, paroles, lois, etc. Identification (ou don de signification) et acte de classement sont des processus de même niveau systémique, de convention, c'est-à-dire, en termes psychanalytiques, imaginaires. Ils permettent au sujet de déterminer les identités de chacun de ces êtres et par là même de déterminer sa propre identité qui vient se tisser dialectiquement en un tissu culturel.

Topos. Des lieux communs pédagogiques

Un tel nom, acceptant la singularité de chacun tout en charriant avec lui la vision du monde d'un groupe, autrement dit une éthique, peut aussi être appelé un « lieu commun », ou *topos*, au sens aristotélicien : les *topoi* ne se réduisent pas à des stéréotypes, mais forment un système d'organisation du discours, machine à traiter la diversité du réel selon les catégories culturelles partageables, pour en faire naître une parole (Goyet, 1996). Le sens se déploie sur deux plans : grâce à des institutions qui rendent possible sa mise en question et à travers des *topoi* qui rendent son attaque à la fois singulière, car opérée à hauteur de personne, et commune, car reçue à hauteur de groupe. Dans cette articulation du lieu commun à la parole singulière se jouent rien de moins que la vie et la mort, tant de la culture que de la parole du sujet.

Les institutions peuvent se définir comme ensemble construit, ordonné et relié, une architectonie de lieux symboliques doublée, sur le plan du langage, par autant de *topoi* soutenant une expression subjective. Il serait fertile d'étudier en profondeur comment la culture de la classe institutionnalisée constitue une vaste topique, structurellement parallèle au réseau de ses institutions. On l'aura compris, j'entends ici « topique » dans son sens aristotélicien, rhétorique et culturel (cf. entre autres *Éthique à Nicomaque*, *Les Topiques* et *La Rhétorique*) et non au sens psychanalytique de Freud qui désigne une théorie des différentes instances psychiques. Le terme de « topique » doit s'entendre sur le plan symbolique et intègre les deux versants fondamentaux de la classe : les institutions, relevant de la structuration de la classe autour de la Loi et la dialectique entre langage et parole ; on retrouve ici les « 4 L » dont parlait Fernand Oury : lieu, limite, loi, langage. Ainsi, sur le plan institutionnel, le Choix de textes est intégré dans le circuit des autres institutions sans lesquelles le potentiel symboligène de la séance serait sans doute resté lettre morte. Le Choix de textes et ses règles de fonctionnement sont eux-mêmes liés au Journal et à sa diffusion (parents, correspondants, archivage, lectorat extérieur, etc.) en aval et en amont de l'écriture, laquelle renvoie à son tour à plusieurs sites de production possibles (en classe, à un moment prévu ou non, ou chez soi). Cet ensemble est relié car intégré dans le « lieu des lieux » : la classe et sa Loi. Enfin, ultime niveau d'intégration topique, la possibilité d'un tel univers éducatif est l'objet de la mise au point théorique et pratique par les praticiens enseignants, dans les groupes d'élaboration monographique, réunions diverses et stages de formation.

Sur le plan langagier, les *topoi*, formes disponibles pour penser le divers, constituent les conditions de possibilité de toute production et de toute interprétation d'une parole singulière, comme celle de Fatiha qui y recourt de façon souvent non consciente, mais toujours effective. Pour le texte libre, on observe plusieurs types de *topoi* : catégories linguistiques et didactiques, catégories génériques rappelées avant chaque lecture (texte vrai, texte imaginaire, rêve) et catégories techniques (objets et outils employés).

Parler de « matérialisme scolaire », comme le faisait Freinet, et d'une praxis digne de ce nom, poïétique, n'est possible qu'au niveau de cette confluence : institutions et catégories forment une vaste topique propre à la classe, un ensemble unifié et intégré de lieux à la fois organisationnels, matériels et langagiers. À travers les effets d'une telle « machine »[3], tant le groupe que les sujets gagnent en vie, en densité, en étoffe ; une force de résistance innerve l'espace en creux, toujours fragile, de leur classe, en renforçant sa capacité d'ouverture et d'accueil. « Greffer de l'ouvert » : ainsi Jean Oury définit-il la tâche symboligène de toute institutionnalisation ; la classe, constitue un « archi-lieu » dont la vaste architectonie de lieux distingués et reliés permet que la greffe prenne.

3. Le terme se retrouve souvent dans les propos et écrits des pédagogues. Il faut l'entendre dans son sens complexe, proche de ce qu'en disent Edgar Morin, ou encore Gilles Deleuze et Félix Guattari. L'adjectif correspondant n'est pas « machinal », mais « machinique »..

On a vu cette greffe fonctionner pour Fatiha mais l'ouverture ne s'arrête pas là. Le trajet singulier en croise d'autres, leur ensemble formant un réseau de signifiants à la fois produits, émis, reçus et interprétés ; ce à quoi les autres peuvent rattacher ses mots, c'est ce qu'ils ont en commun : leur coexistence comme écoliers. Ce circuit de communication formant un groupe pourtant initialement disparate, voilà ce qui est vraiment propre à la classe. Avec d'autres classes de pédagogie institutionnelle, elle a pour patrimoine commun nombre d'outils ou de techniques pédagogiques, d'institutions, de lois et de catégories générales, outils transmis et échangés entre praticiens. Tout cela constitue le substrat schématique de la culture de toute classe ; et pourtant, l'existence effective de ces lieux communs pédagogiques n'est fondée, en retour, que dans la libre acceptation (ou non) de leur règle du jeu par les enfants qui, eux, n'ont *a priori* rien à voir avec « la Pédagogie institutionnelle » et ce qu'elle représente pour les pédagogues. Le désir de l'enseignant seul ne suffit pas à faire naître une classe, il y faut également le désir des autres praticiens, les enfants, et il faut à la classe coopérative reconquérir chaque fois son bien-fondé dans leur praxis, singulière, contingente, indécidable. Alors, comme on le dit très justement, la classe « naît » – et doit renaître sans cesse – sous peine de mourir par figement et désinvestissement. La culture de la classe exprime la singularité de cette alchimie.

L'ouverture ne se conçoit pas seulement en termes de lieux et d'espaces, fussent-ils subjectivés ; elle est aussi temporelle. Institutions et culture forment un tissu sur lequel des sujets viennent broder leurs « arabesques » (Tosquelles, 1985). Génération après génération, ces arabesques viendront se dérouler les unes sur les autres, les plus récemment tracées s'appuyant sur les traces anciennes, les transformant ainsi en fils du tissu originel. Le tout forme ce qu'on appelle « la vie de la classe ». Si les individus choisissent d'entrer dans la vie du groupe, alors leurs productions deviendront à leur tour des lieux communs : un texte imprimé, un objet rapporté pour la table d'exposition ou fabriqué lors d'un atelier, formeront au fil du temps des repères, des objets d'intérêt et des outils pour le groupe et pour chacun, autant de lieux où d'autres viendront puiser, une matière réinvestie et « visitée » par le groupe. Le texte de Fatiha devient un « être

culturel » et Fatiha un auteur, ancêtre dont la parole essaimera dans les années qui suivront. Là se construit l'histoire d'un groupe. De mois en années, au travers de couches superposées de paroles, de noms associés à des textes, émerge l'historialité d'une culture. Dans cette classe de Béziers, en référence au seul chef d'équipe qui avait jadis atteint le niveau de la ceinture marron en comportement, il arrivait aux enfants de demander à l'instituteur, seul témoin des générations ancestrales : « *Monsieur, ça, il savait le faire, le Ceinture marron ?* » Ainsi, de l'articulation entre la contingence du nom propre de chacun, l'anonymat de la topicité institutionnelle et le *nom commun praxique* né dans la constitution vive d'un *ethos* groupal, émerge un nom culturel, un repère opérant avec une force que lui donne la communauté qui croit en lui – un « totem ».

La classe coopérative ne « tient bon » face aux pressions doxiques que dans la mesure où elle est une aire de langage développant son discours propre et non seulement une situation macrosociale assujettie à un discours normé qui lui est imposé de reproduire. Cette aire ne peut compter que sur elle-même pour trouver sa consistance et c'est dans le rapport subjectif vif à la loi de la classe que cela se joue. À l'œuvre dans ce rapport vif, deux qualités interdépendantes : la confiance et la croyance, point que je ne développerai pas dans cet article.

Culture et finitude

Voici achevée une brève cartographie de lieux, noms et outils qui soutiennent le trajet singulier de la parole de Fatiha. Il manque à présent de questionner comment, au sein d'une telle « dialectique culturelle » (Adorno et Horkheimer, 1974), signe d'un groupe vivant, est sauvegardée la dimension radicalement négative du désir inconscient. Cet enjeu fera l'objet d'un prochain article, mais il me semble important, au terme de ces propositions pour une anthropologie de la singularité dans la praxis des classes coopératives, de me départir fermement de toute tentation d'un réductionnisme culturaliste du fait pédagogique. Cette tentation existe dans nombre d'études émanant des sciences humaines (ethnologie sociologie, psychologie, psychanalyse, ou s'inspirant d'outils venant de la critique ou de la linguistique, etc.) qui lisent la classe selon leur éclairage propre, ce qui est légitime, mais qui en oublient, ce qui est plus gênant, que la classe est traversée de nombreux autres phénomènes et que tous les éclairages, forcément partiels, doivent être pris en compte. Ces approches partagent généralement une même cécité sur le fait qu'une telle modélisation de la complexité leur a préexisté : de la part des enseignants eux-mêmes, auteurs de monographies, dont Lacan disait à Fernand Oury : « C'est sans doute le seul langage possible en pédagogie » et dont la principale qualité est de donner parole au savoir praticien (Laffitte, 2006, p. 429).

Aussi, finirai-je sur quelques remarques concernant la finitude, l'incomplétude et la temporalité discontinue qui marquent la singularité

d'une praxis et donc de sa culture. J'ai évoqué plus haut l'émergence des « noms culturels », totems ou ancêtres : il importe de ne pas en rester à ce point supposé achevé de l'existence de l'enfant dans la culture de sa classe. Cette émergence ne deviendra définitive qu'une fois le sujet hors de la classe : alors l'existence se sera transmuée en essence. Ce statut de *persona* figée, l'enfant – ou l'adulte – n'en léguera la substance culturelle au groupe qu'une fois « mort à la classe », une fois qu'il aura quitté le groupe, qu'il se sera départi d'avec cette aire, et cette ère, de sa vie et qu'il ira déployer ce qu'il en est de sa jouissance dans d'autres constellations existentielles. Une culture est faite pour s'éteindre, une classe pour s'arrêter un jour, mais l'existence continue au-delà. Tandis qu'une existence s'éteint, une culture, d'autres classes se déploient ailleurs. Cette finitude sauve la singularité de classes et de groupes qui heureusement ne seront jamais interchangeables ; dire que « la pédagogie institutionnelle n'existe pas », c'est affirmer que chaque groupe et chaque sujet doivent se la réapproprier et la réinventer en permanence ; la pédagogie n'est pas réductible aux outils qu'elle livre et sans eux elle ne serait pas.

Références bibliographiques

Adorno, T. W. et Horkheimer, M. (1974). *La Dialectique de la Raison.* Paris : Gallimard.

Goyet, F. (1996). *Le Sublime du lieu commun. L'invention rhétorique dans l'Antiquité et à la Renaissance*. Paris : Champion.

Imbert, F. (1985). *Pour une praxis pédagogique*. Vigneux : Matrice.

Lacan, J. (1986). *L'Éthique de la psychanalyse, Le Séminaire, Livre VII (1959-1960)*. Paris : Le Seuil.

Laffitte, P. J. (2003). *Le Sens du précaire. Sens, éthique et pertinence dans le discours et la praxis de la pédagogie institutionnelle* (thèse de doctorat). Université de Paris-Sorbonne.

Laffitte, P. J. (2013a). Défiger le signe linguistique. Passage et parole ou : la fonction du sens à travers le système intégratif de la langue. Colloque international *Immersion, pédagogie et nouvelles technologies*, Institut supérieur des langues de la République française, Grande-Motte (en ligne, http://aprene.org/fr/node/2674).

Laffitte, P. J. (2013b). Deux régimes d'invisibilité. Une certaine invisibilité, seule condition possible pour une communauté humaine. Colloque international de sociolinguistique *Les minorités invisibles : diversité et complexité (ethno)sociolinguistiques*, Université Paul Valéry-Montpellier.

Laffitte, R. (2006). Les sarcasmes de Fernand Oury. Un héritage d'instituteur. Dans R. Laffitte et AVPI, *Essais de pédagogie institutionnelle. L'école, un lieu de recours possible pour l'enfant et ses parents* (p. 419-429). Nîmes : Champ social.

Laffitte, R. et le groupe Genèse de la coopérative (1985). *Une journée dans une classe coopérative*. Vigneux : Matrice (1997).

Laffitte, R. et le groupe AVPI (1999). *Mémento de Pédagogie institutionnelle*. Vigneux : Matrice.

Perbal-Laffitte, M. (1999). Le discours du groupe. Dans R. Laffitte et le groupe AVPI, *Mémento de Pédagogie institutionnelle* (p. 297-311). Vigneux : Matrice.

Oury, J. (2015). *Hiérarchie et sous-jacence, séminaire de Sainte-Anne 1991-1992*. Cour-Cheverny : Institutions.

Thébaudin, F. et Oury, F. (1991). *Pédagogie institutionnelle*. Vigneux : Matrice.

Tosquelles, F. (1985). Lettre à un maître d'école ou Les Arabesques du désir. Dans R. Laffitte, *Une journée dans une classe coopérative* (p 197-202). Paris : Syros.

Vasquez, A. et Oury, F. (1967). *Vers une Pédagogie institutionnelle*. Paris : Maspero.

Zonabend, F. (2000). Nom. Dans P. Bonte et M. Izard (éd.), *Dictionnaire de l'ethnologie et de l'anthropologie* (p. 508). Paris : PUF.

Pierre-Johan Laffitte
Université de Picardie Jules Verne

Pour citer ce texte :
Laffitte, P.-J. (2015). Des noms et des lieux. *Cliopsy*, *14*, 73-87.

Pratiquer la Pédagogie institutionnelle adaptée (PIA)

avec des élèves porteurs de troubles envahissants du comportement (TEC)

Sylvie Canat

Cet article est dédié à Jean Oury, figure tutélaire de la psychothérapie institutionnelle, qui s'est toujours montré bienveillant vis-à-vis de la Pédagogie institutionnelle adaptée.

Introduction

La *Pédagogie institutionnelle adaptée* (PIA, notion que j'ai créée en 2007) propose une pratique pédagogique de la singularité qui s'adresse plus particulièrement à des élèves souffrant de troubles du comportement. Ces derniers ne peuvent « asseoir » une présence stabilisée, contenue, propice aux apprentissages et aux liens nécessaires entre le sujet et le groupe, et entre les enseignés et les enseignants. Leurs agitations permanentes, conflits, crises et passages à l'acte mobilisent l'enseignant qui du coup passe son temps à cadrer, re-cadrer, arbitrer les conflits et contenir les crises. La PIA s'est mise en place pour résoudre ces équations complexes de la relation de ces enfants à l'autre, au savoir et à l'institution. La PIA s'est élaborée grâce aux élèves rencontrés dans des classes spécialisées du secteur médico-social et aussi en s'appuyant sur certains concepts issus de la psychanalyse et transférés aux champs du soin et des pratiques pédagogiques que sont la psychothérapie et la pédagogie institutionnelles.

Ma pratique d'enseignante a toujours été élaborée grâce à un double travail d'analyse des pratiques : de type Balint, pratiqué en équipe pluridisciplinaire, guidé par un psychanalyste, et en supervision psychanalytique individuelle afin d'analyser mes enjeux transférentiels et surtout contre-transférentiels. Un travail de réécriture et de théorisation des traces et des impressions laissées par ce double travail a été mené parallèlement à ma pratique ou après-coup en référence à la métapsychologie freudienne (Freud, 1915) et aux textes fondamentaux de l'école anglaise plus « sensible » aux phénomènes contre-transférentiels (Ferenczi, 1982 ; Searles, 1979) ainsi que grâce aux écrits fondateurs de la

psychothérapie et de la pédagogie institutionnelles (Oury, 1986 ; Tosquelles, 1984).

Par ailleurs, ces hypothèses sur la nature des échecs psychopédagogiques ont été mises à l'épreuve par d'autres réalités vécues et transmises par les enseignants qui se spécialisent (CAPA SH ou 2 CASH option D ou F)[1] dans le cadre du master 2 de Pédagogie institutionnelle adaptée aux troubles du comportement que j'ai créé en 2010. La PIA, reconnue par l'AIRe (Association nationale des Instituts thérapeutiques éducatifs et pédagogiques et de leurs réseaux) et validée par les institutions de formation des enseignants spécialisés (ÉSPÉ, Inspections, universités…), est devenue un modèle de formation des enseignants préparant leur spécialisation pour pouvoir être enseignants en ULIS (unités localisées pour l'inclusion scolaire) dans les établissements du premier degré et dans les collèges et lycées.

1. Certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap (professeurs des écoles ou professeurs de collège ou de lycée).

La PIA s'est construite pour déplacer les échecs scolaires des élèves accueillis en ITEP (Institut Thérapeutique Éducatif et Pédagogique). Ces établissements accueillent les plus instables, les plus troublés et surtout les plus exclus du milieu ordinaire[2]. Un élève en échec scolaire lié à de l'inhibition, de l'angoisse ou de la déficience sera beaucoup mieux toléré et plus facilement inclus en milieu ordinaire contrairement à des élèves porteurs de troubles que je nomme « troubles envahissants du comportement ». Cette catégorie ne fait référence à aucune classification psychiatrique existante même si elle se réfère à la catégorie « troubles envahissants du développement ». Je tiens à souligner en effet qu'il s'agit d'un processus d'envahissement par les questions que pose la « santé comportementale » de ces élèves alors que leurs fonctions cognitives et leurs capacités représentatives « fonctionnent ». Il ne s'agit pas de troubles autistiques ou psychotiques mais de troubles d'instabilité névrotique. Ce n'est pas le développement qui est affecté, mais le comportement : comportement social par excès d'expression des pulsions et débordement des affects.

2. Enfants orientés par la MDPH (Maison départementale pour les situations de handicap) car souvent trop turbulents, hyperactifs ou agressifs.

J'ai pu montrer que deux logiques défensives semblent déchirer ces sujets troublés et piègent la relation enseignant-enseignés (Canat, 2007). La plupart des enseignants pensent que le sujet a un rapport subversif à la loi et lisent les passages à l'acte de l'élève comme la résultante d'une volonté et d'un projet de destruction de l'autre, des cadres et de l'école. L'hypothèse est pour moi à moitié vraisemblable. Effectivement, ces élèves recherchent, par la confrontation ou la destruction, un cadre, une limite venant border les pulsions qu'ils ne peuvent contenir et gérer grâce à un « filet fantasmatique » (de Senarclens, 1998) suffisamment solide. Ces enfants ont un imaginaire carencé et il n'existe pas chez eux une fantasmatique suffisamment riche pour les protéger de leur vie pulsionnelle. L'originaire et les affects polarisent leur investissement psychique qui, du coup, ne peut pleinement investir les registres du social, de l'école et des savoirs.

Depuis la loi de 2005, ces élèves porteurs de TEC sont davantage scolarisés en classe ordinaire grâce à la mise en place de la scolarisation pour tous et des moyens d'accessibilité permis par les compensations humaines (auxiliaire de vie scolaire) ou matérielles (ordinateurs, logiciels adaptés). Mais l'idée d'inclusion ne change rien aux problématiques rencontrées d'un point de vue psychopathologique : elle invite simplement à ne pas orienter systématiquement ces jeunes en milieu spécialisé. Si l'inclusion n'a pas déplacé les questions psychopédagogiques que se posent les enseignants, elle a néanmoins permis de désinsulariser le handicap et de ne pas redoubler certaines pathologies par des pathologies liées à l'enfermement ou à la ghettoïsation de certains publics. L'inclusion a mis l'accent sur les besoins éducatifs particuliers (BEP) des élèves en situation de handicap et sur les réponses singulières à inventer pour faire face à la mixité sociale, cognitive et psychique des élèves. Ces besoins mettent en avant des difficultés à faire communauté et classe. Le discours du maître n'amorce pas l'envie d'apprendre, l'autorité de l'adulte ricoche sur des « Moi » résistants et conflictuels.

Ainsi, la question centrale que posent ces élèves est la suivante : « Comment enseigner aux élèves à TEC, comment contenir leurs troubles, comment gérer leurs crises, comment polariser leur désir au service de leur scolarité et de la découverte de liens basés sur la reconnaissance de l'autre, comme autre différent, sans que cela fasse menace pour eux ? » ; et ceci dans le cadre de leur intégration dans une scolarisation ordinaire. C'est à ce niveau que la PIA propose des éléments de réponse aux questions que posent leur inclusion, en s'appuyant sur l'hypothèse que la pédagogie ordinaire serait adaptée aux enfants régis par des processus psychiques stables faisant appel à des logiques fantasmatiques secondarisés (refoulement secondaire) alors que la PIA tenterait de s'adapter à des processus psychiques instables liés à des temps originaires et relevant notamment du refoulement originaire.

C'est ce que je tente de montrer dans cet article : en quoi et pourquoi la PIA s'intéresse particulièrement à la catégorie de l'originaire et comment elle met au travail d'un point de vue psychopédagogique des phénomènes ressortissant de cet originaire, ainsi que l'instabilité comportementale des élèves troublés. Dans un premier temps, seront envisagés les liens très étroits entre logiques traumatiques et expression comportementale des élèves aux « troubles envahissants du comportement ». Seront présentés ensuite les concepts de « traumatisme progrédient » et de « traumatisme régrédient » que j'ai élaborés dans les écrits de ma note de synthèse pour l'habilitation à diriger les recherches (Canat, 2013). Ces concepts m'aident à comprendre ce qui peut apparaître comme délié et troublant alors qu'au fond, rien n'est délié ou morcelé, mais plutôt non contenu et non cousu par une traduction déplaçant les logiques comportementales dans le champ du symbolique. Dans un deuxième temps, seront abordés la pratique de la PIA et les techniques et outils de la PIA, tout en tissant des liens avec des

institutions de la Pédagogie Institutionnelle (comme le conseil et les monographies). Enfin, des questions de formation à la PIA seront présentées, telles que proposées dans le master 2 mis en place dans le cadre de l'ÉSPÉ à Montpellier.

Logique traumatique et troubles envahissants du comportement

Je fais l'hypothèse que les besoins éducatifs particuliers de ces élèves sont liés à l'absence d'une « rêverie institutionnelle » en lieu et place d'une « rêverie éducative » étayante qui n'a pu transformer les *éléments bêta* en *éléments alpha* métabolisables au sens de W. R. Bion : les éléments *bêta* sont des éléments très primitifs liés à l'expérience sensorielle, que la *capacité de rêverie maternelle* transforme en éléments *alpha*, rêvés et pensés. Cette rêverie fait dériver des expériences limites d'un point de vue émotionnel en expériences contenues et pensables (Bion, 1979).

L'énoncer ainsi pourrait apparaître comme présomptueux et jugeant négativement les fonctions parentales carencées ou carençantes. Il ne s'agit bien évidemment pas de cela. Une « rêverie éducative » étayante fait appel à des processus complexes où le tissage réalité, comportement, langage et vie psychique est un tissage à mille feuillets dont la reliure est plus ou moins solide. Les causalités psychiques sont perdues, mais une fiction théorique est possible dans l'après-coup afin de comprendre, au plus près des singularités, ce qui fait défaut, les répétitions et les symptômes présentés.

Du sujet psychotique au sujet névrosé stable ou instable, il y a toute une gamme de vies psychiques accompagnée de sonorités étranges et singulières. Si l'on admet que le monde de la psychose est représenté par des troubles « dégrafés » de la réalité et délirants, et que le monde de la névrose stable (hystérie, obsession) est représenté par des troubles névrotiques secondarisés – c'est-à-dire passés dans le fantasme et refoulés –, les troubles du comportement des enfants relevant du dispositif ITEP sont caractérisés par de l'hyper-réactivité et des passages à l'acte qui ne sont pas un retour du refoulé, mais peut-être davantage une quête d'un pouvoir refouler. Le comportement en est troublé et affecte la relation enseignant-enseignés par une « littérature comportementale » énigmatique. Les troubles comportementaux semblent reliés à un processus de défense originaire appelé *refoulement originaire*. Dès 1933, dans les *Nouvelles conférences d'introduction à la psychanalyse*, Freud pose les refoulements originaires comme les premiers refoulements (Freud, 1933, p. 128). Ils se constitueraient à la rencontre du moi avec une revendication libidinale excessive, issue de facteurs traumatiques, dont la naissance est le prototype. Dans la théorie du traumatisme que je qualifie de régrédient, ce serait l'excès, l'élévation trop importante d'excitations qui empêcherait de mettre en place une première différenciation plaisir-déplaisir et qui affecterait la limite possible-impossible, dedans-dehors, corps-environnement, etc. Dans *La Lettre 52*, l*es hypothèses freudiennes* (Freud,

1956, p. 155-156) montrent bien qu'il existerait un temps, hors temporalité, hors histoire du sujet et hors découpe conscient/inconscient, c'est-à-dire un temps originaire où le refoulement ne serait pas opérant. Le système de protection ou de défense de l'appareil psychique met alors en œuvre d'autres destins pulsionnels tels que le retournement de la pulsion, le renversement ou la répétition (le retournement sur la personne propre ou le retournement en son contraire). Si le refoulement proprement dit n'est pas présent dans l'originaire, alors comment définir et percevoir ce processus ? Freud estime que « nous sommes donc fondés à admettre un refoulement originaire, une première phase du refoulement, qui consiste en ceci que le représentant psychique [représentant de la représentation : *Vorstellungrepräsentanz*] de la pulsion se voit refuser la prise en charge dans le conscient. Avec lui se produit une fixation ; le représentant correspondant subsiste, à partir de là, de façon inaltérable et la pulsion demeure liée à lui. […] Le deuxième stade du refoulement, le refoulement proprement dit, concerne les rejetons psychiques du représentant refoulé, ou bien telles chaînes de pensées qui, venant d'ailleurs, se trouvent d'entrée en relation associative avec lui. Du fait de cette relation, ces représentations connaissent le même destin que le refoulé originaire. Le refoulement proprement dit est donc un refoulement après-coup. » (Freud, 1915, p. 48-49). Ainsi, le concept de *refoulement originaire* est posé, à la fois comme refus du représentant de la pulsion et comme accrochage et fixation à celle-ci.

Freud propose aussi le concept de *contre-investissement* qui, selon lui, serait le seul mécanisme propre au refoulement originaire. Par *contre-investissement* est entendu un processus économique qui repousse l'attraction des traumas originaires. Selon Freud, c'est un processus économique qui est à l'origine de nombreuses activités défensives du moi. Ses modalités défensives indiqueront des éléments de structure du sujet. Si le sujet contre-investit mal, il ne pourra acquérir une force énergétique suffisante pour s'éloigner de cette détresse originaire et elle sera au service du refoulement originaire plutôt qu'au service du refoulement secondaire. Les représentations dialectisent mal le préconscient/conscient et le sujet est mal représenté par la métaphore ou la métonymie. Il y a alors peu de jeux de substitutions et de tissages entre signifiants et signifiés. On pourrait dire que le sujet devient le gardien d'un moi très originaire plutôt que le gardien du discours et de la critique. Deux phases peuvent être envisagées dans le contre-investissement, une première phase mettant en place un contre-investissement originaire et fondant la limite Inconscient/Préconscient et une deuxième phase mettant en place un contre-investissement secondaire ou après-coup posant le rapport préconscient/conscient. Le sujet est obligé de contre-investir ce corps, cet excès, grâce au détour de la pulsion. Détour infléchi par l'autre, par l'attraction d'un autre pôle, l'excès doit passer par une autre borne que son propre corps, une borne maternelle (elle-même passant par une autre borne, une borne paternelle, elle-même liée à d'autres et ainsi de suite). Les substitutions d'attaches, d'attachements, de

liens, sont signifiées par l'environnement. Dans le refoulement secondaire, s'ajoute au contre-investissement le retrait de l'investissement préconscient : contre-investissement dans le refoulement originaire, désinvestissement du conscient ou préconscient dans le refoulement après-coup. Freud élabore ainsi une classification des différentes névroses (hystérie d'angoisse, hystérie de conversion, névrose obsessionnelle), à partir des principaux facteurs : refoulement, contre-investissement, formation substitutive, symptôme (Olindo-Weber et Mazeran, 1991, p. 79). Selon le traitement de ce noyau originaire, dont le sujet n'a pas la maîtrise, la structure installera des modalités de défense plus ou moins fiables, plus ou moins stables. Elles dépendront du degré d'attraction ou de répulsion de cette béance originaire. Certains sujets ne pourront faire appel au contre-investissement secondaire ou après-coup, car la majeure partie de l'énergie pulsionnelle reste fixée au refoulement originaire.

Les enfants accompagnés ou accueillis en ITEP présentent bien, d'après moi, les conséquences d'une fixation à cet originaire. Leurs troubles montrent en permanence leur insécurité dans le rapport à l'autre, au savoir, leur limite au contour troublé, leur instabilité à être présent à une tâche ou sensible à un affect. Les marques d'un temps originaire symptomatique laissent des traces narcissiques importantes. Le rapport sujet/objet, le dialogue avec le non-moi est complexe, car tout non-moi (tout autre) menace très fortement le narcissisme, étant la figure d'une non-réponse, d'un impossible ou d'un ratage. Si dans le champ de la névrose, attachée davantage aux processus secondaires, l'autre devient une cause de l'insatisfaction du sujet (l'autre ne pourra combler le manque), il devient dans le champ de la névrose traumatique originaire, non pas un objet insatisfaisant, mais une figure du ratage, de l'impossible, de la menace narcissique, de l'excès et de la démesure. Ce que vivent, à mon sens, les enfants troublés et troublants. C'est une figure non pas œdipienne, comme dans la plupart des névroses, mais une figure dionysiaque convoquant les passions, la jouissance, le hors temps, le hors loi, le hors différence moi/non-moi, le hors histoire. L'autre n'est jamais « insatisfaisant » (c'est-à-dire véhiculant des affects liés à sa propre difficulté à porter son propre manque) puisqu'il est au service de la répétition de la non-réponse originaire ; s'il ne répond pas, il en est d'autant plus satisfaisant pour ces temps originaires (hors âge réel de la personne). Il se superpose à la non-trace du couple plaisir/déplaisir et de la non-substitution par la représentation de ce ratage. Ces temps originaires sont peut-être à l'origine, au commencement, mais n'est pas exclue l'idée d'une origine hors temporalité, hors commencement, une origine déterminée par la naissance d'un point déterminant dans l'organisation du sujet ou dans la désorganisation. Néanmoins, l'origine au commencement, origine de la vie et du sujet, a des coordonnées psychiques que d'autres origines à venir n'auront jamais mais qui seront en lien avec celle-ci. On peut les comprendre en analysant les fonctions parentales, mais celles-ci ne sont que les vitrines de rhizomes psychiques beaucoup plus complexes.

La psychothérapie d'enfant ou la pédagogie a tout intérêt à comprendre les logiques inconscientes de ces sujets pour ne pas plaquer des pratiques inadaptées. Leur moi étant très peu contenu et contenant, les pratiques doivent prendre en compte cette modalité pour pouvoir nouer une relation sécurisante et contenante.

Lorsque l'enfant est suffisamment bien défendu, les différents traumatismes ordinaires (*traumatisme progrédient ordinaire*) lui ont permis de se construire. Alors que dans le cadre de *traumatisme régrédient*, les traces sont importantes et envahissent le comportement. Ce n'est pas une écriture psychique qui s'élabore, mais des écritures ou « littératures comportementales » qui circulent dont les effets montrent bien un sujet pris par la répétition mortifère du symptôme. Je l'appelle *traumatisme régrédient* car il force le sujet à revivre une forme de détresse originaire, de déliaison qui du coup « déchaîne » les liens après-coup et trouble la limite dedans/dehors, moi/non-moi, plaisir/déplaisir, narcissisme/relation d'objet. Nous pensons que ces enfants ont développé une attraction pour cet originaire et sont otages de leur problématique. Cela leur permet de faire l'économie d'une névrose secondaire caractérisée par des processus de substitution, de condensation, de déplacement, de créativité imaginaire, de jeux et de séduction. Lorsque l'originaire fait attraction, la métaphore et la plasticité ne peuvent advenir, d'où l'intérêt pour les praticiens de ne pas user de « l'interprétation interprétative » comme dans le champ de la névrose secondaire. Nous faisons l'hypothèse théorico-pratique que le préœdipien ou l'originaire ne s'interprète pas ; le professionnel doit le prendre en compte pour contenir et traduire les effets de celui-ci par des activités signifiantes mobilisant ces enfants.

Par exemple, ces jeunes ont beaucoup de mal à jouer avec le langage, les images, la temporalité pour aller vers les apprentissages. Par contre, ils adorent investir les projets, les activités qui mobilisent les sensations, le corps.

Faire semblant, avoir un masque social, un statut social posent problème et génèrent des blocages, de l'agressivité voire des passages à l'acte. Ce sont des enfants otages d'une répétition que je qualifie de *blanche* : c'est-à-dire une répétition hors représentation, liée à leurs *traumatismes régrédients*. Ils se protègent *a minima* par des passages à l'acte, de la violence, du refus, de l'agressivité. C'est pourquoi ces modalités défensives archaïques m'invitent à repenser le cadre pédagogique, car l'école et les méthodes pédagogiques ont été pensées pour des structures psychiques stables et organisées grâce au refoulement des matériaux archaïques (haine, violence, passage à l'acte).

Dès que les processus de défense font appel à des actes posés dans le Réel (Lacan, 1981, p. 22) plutôt que dans le registre de la représentation (par exemple, les passages à l'acte, l'hyperréactivité, les somatisations-limites), les rapports à l'autre, à l'enseignant, au groupe deviennent très complexes et très troublants. Les enseignants ont beaucoup de mal à dialoguer avec

cette « littérature comportementale » ancrée dans le registre du Réel. Que cela soit en ITEP, en lycée professionnel ou en SEGPA (Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté), les enseignants doivent apprendre à composer avec ces modalités troublantes, voire menaçantes.

Comment répondre au « Moi » de l'élève tout en dialoguant avec un « je » singulier ? Comment métaboliser des *éléments bêta* qui ne cessent de se déverser sur la scène scolaire ? Comment dégager ces jeunes de la répétition mortifère dans laquelle ils sont piégés ?

Je vais maintenant présenter des propositions concernant des pratiques qui, à mon sens, sont à l'écoute de cet originaire et tentent de le déplacer vers des rives plus sereines.

Pratiquer la Pédagogie institutionnelle adaptée (PIA) aux TEC

La pédagogie institutionnelle adaptée aux TEC tente de faire dialoguer les enseignants et les élèves à deux niveaux : au niveau de la langue scolaire et sociale et au niveau de la langue singulière des sujets-élèves. Le « Moi » est envisagé non seulement dans sa fonction sociale (être élève ou être enseignant), mais aussi réarticulé à une langue subjective particulière s'énonçant par une littérature comportementale et somatique. Par *littérature comportementale* est envisagé un usage esthétique et singulier du langage, *esthétique* devant être entendu au sens grec du terme *aisthêtikos*, sentir.

La PIA accueille les mises en comportement et les TEC ; elle se définit donc comme une pédagogie prenant en compte le registre de l'originaire plutôt que le registre post-oedipien qui serait basé sur la présence de processus de refoulement secondaire. Elle essaie de construire des institutions (le Conseil, le « quoi de neuf »...), des médiations (en fonction des besoins de l'élève), des traductions et des activités transitionnelles afin de polariser l'énergie psychique bouillonnante de ces élèves pour la déplacer dans le champ d'un contenant social et scolaire. C'est parfois un bras de fer contre la répétition mortifère de l'échec, des passages à l'acte, des terreurs et des gels de pensée. Quels que soient les TEC, les activités psychopédagogiques doivent répondre aux besoins singuliers ainsi qu'aux besoins universels et partagés par tous ces enfants, à savoir re/construire un contenant, des bords, des limites et des transitions. Cela me semble fondamental, que cela soit dans le cadre du Conseil, des « quoi de neuf », des supports à haute valeur signifiante, des activités transitionnelles, des constructions de pont entre singularité et savoirs (on peut à ce propos lire le cas du petit Wil, Canat, 2014). Je pourrais presque m'autoriser à penser que c'est une pratique qui tente de « digérer » ou de traduire des éléments psychiques non symbolisés (*éléments bêta* de Bion) pour les rendre métabolisables par les sujets-élèves. En faire des éléments pensables permet au sujet de se construire comme sujet pensant ce pensable. J'ai pu constater que les bénéfices dans le cadre de la construction du rapport au savoir des élèves sont vraiment extraordinaires. Pour pouvoir mener à bien cette petite entreprise,

l'enseignant doit avoir un minimum de connaissances pour comprendre cette double langue qu'il va devoir pratiquer. Des connaissances sur le développement de la pensée et des subjectivités sont nécessaires, tout en y adjoignant des temps d'analyse des pratiques et une capacité à élucider des éléments transférentiels et contre-transférentiels. Les enseignants se « brûlent » aux TEC, c'est pourquoi analyser ce qui, de leur intériorité, s'écorche ou se mobilise pour soigner cette brûlure semble incontournable. Cette petite voix intérieure, ces petites blessures au quotidien dans le lien avec ces enfants, ces baisses de désir d'enseigner, ces démobilisations ou pertes d'identité professionnelle sont à analyser. C'est le cœur même de la pratique de la PIA. L'enseignant a un œil sur les logiques de l'autre et un œil sur les mouvements intérieurs de sa propre vie psychique et identitaire, dans la logique de ce que disait fort bien Harold Searles (1979) dans le cadre de la cure avec des états-limites, où, selon lui, un organe de perception nous rend compte des éléments contre-transférentiels qui surgissent.

Les pratiques ou institutions de la PIA

Je vais maintenant présenter un certain nombre d'activités ou de méthodes de travail. Celles-ci ont été produites pour répondre aux besoins éducatifs particuliers. Une méthode ou une activité se construit en prenant ce qui est transférable dans sa propre classe et en greffant ses propres traductions et logiques intérieures. Elle ne peut pas se penser comme finie et applicable quels que soient les sujets enseignants ou enseignés. Elle est à la fois finie et infinie, tout comme un travail sur le divan où la finitude est convoquée et les profondeurs de l'âme introuvables. Ce qui transpire de cette pédagogie, c'est l'essentielle liberté pour l'enseignant dans ses choix pédagogiques et didactiques, assortie d'une aspiration vers une éthique du sujet pensant et pensé. Toutes ces institutions fabriquent une coupure entre soi et l'immédiateté, entre soi et l'autre, entre vie intérieure et vie sociale. Ce sont des supports fabriquant de la tiercéité, si nécessaire pour ne pas piéger l'autre dans sa propre épuisette imaginaire ou pour ne pas se laisser « happer » par les chaos comportementaux des élèves à TEC.

Le cahier de pédagogie institutionnelle adaptée

Il a pour fonction de réunir et d'analyser les obstacles psychopédagogiques rencontrés, les logiques inconscientes du groupe et les représentations ou perceptions intérieures de l'enseignant.

La page de gauche

Sur la page de gauche sont envisagées toutes les productions et leurs analyses. L'enseignant essaie de repérer les répétitions des élèves, la littérature comportementale singulière, les représentations qu'il a de l'élève ou de l'échec scolaire, les jugements hâtifs qu'il produit pour se défendre de l'échec scolaire et les obstacles psychopédagogiques rencontrés. Travailler ces matériaux avec un superviseur ou dans le cadre d'analyse des pratiques

et des situations offre un soutien aux bénéfices considérables. Malheureusement, les conditions dans lesquelles les enseignants travaillent ne permettent pas toujours d'élaborer ensemble sur des situations complexes. L'enseignant peut alors s'adresser à des groupes extérieurs de son choix pour échanger sur ses pratiques ou bien peut s'aider en lisant des travaux, des monographies, des textes étayant et éclairant sa pratique. Il doit apprendre à différencier les manifestations spectaculaires des troubles et leurs profondeurs latentes articulées à des processus originaires. Pour cela, il peut repérer et différencier les obstacles imaginaires, réels et symboliques. Le terme *d'obstacle* semble plus approprié au champ de la scolarité que le terme de *symptôme*. Cette notion permet de sortir d'une idéologie de l'échec ou du diagnostic *a priori* d'une psychopathologie de l'enfant. Il permet de s'affranchir de l'imaginaire médical et de la découpe normal/pathologique. L'obstacle se construit dans un entre-deux plutôt que dans un entre-soi. Nous pouvons nous en servir pour adosser l'analyse de la situation. C'est en quelque sorte un point de capiton des significations possibles. Il engendre une dynamique de pensée où l'après et le franchissement sont indiqués. L'obstacle génère en général du malaise, du conflit, une crispation pédagogique, une menace fantasmatique, voire réelle pour l'enseignant alors que la PIA l'envisage dans ses potentialités latentes et comme nouage possible permettant une adaptation des pratiques à sa nature même. Ainsi, il n'est plus lu uniquement selon l'axe de sa puissance mortifère, mais dans celui de sa puissance créative. Il est, paradoxalement, un nouage contre la déliaison et contre une sortie plus radicale du lien et de la réalité.

L'analyse tente de repérer les obstacles selon les trois registres lacaniens – *l'imaginaire*, le *réel*, le *symbolique –,* par rapport au statut social et au statut de sujet (élève/sujet, enseignant/sujet) et de l'institution. La déliquescence du symbolique peut tout aussi bien être « charriée » par l'institution que par le sujet en errance dans les apprentissages. L'imaginaire, c'est ce qui au miroir donne une forme au réel ; le symbolique, c'est ce qui donne un cadre et qui lie les images entre elles, le réel étant ce qui échappe aux images et aux liens entre ces images. Le symbolique coupe et ordonne ; l'imaginaire reflète et substitue ; le réel, c'est cette matière indifférenciée, sans reflet, sans traduction pour les manifestations troublantes.

L'imaginaire peut construire des obstacles du lieu d'un tissage fantasmatique beaucoup trop en décalage avec la situation réelle. La substitution de la scène réelle par une « autre scène », une « scène imaginée », peut alors générer des peurs de part et d'autre : peur d'apprendre ou peur d'enseigner (Boimare, 2004, 2012). Mais ces obstacles sont inscrits dans le registre de l'imaginaire et peuvent être déplacés et substituables à leur tour afin de les déplacer. Les analyses de situation ou la supervision déplacent ces fantasmes inhibants qui, en général, lorsqu'ils sont expliqués à un tiers, rentrent dans l'ordre du symbolique. Le tiers est

venu faire coupure, séparation et lève les captures imaginaires toxiques dans lesquelles est prise la relation pédagogique.

Le *réel* est plus acté, plus conflictuel, passant par le corps, par le passage à l'acte et par des conduites à risque sur la scène scolaire. Les obstacles sur la scène du réel se lisent par leur rigidité et leur manque de plasticité. La situation scolaire réveille parfois ces obstacles liés à une problématique traumatique qui n'a pu produire des substitutions fantasmatiques. Ce sont des obstacles qui ne tombent pas dans le registre du semblant et de l'image. Les troubles traumatiques montrent bien les dangers à « fleureter » avec la représentation. Le symbole, c'est ce qui a fait défaut dans le trauma donc qui fera défaut dans toute situation où l'ordre symbolique règne ; le désordre ou le contre-ordre traumatique y fait face et essaie de le dissoudre afin de rebâtir son espace psychique intime. Les enfants du trouble et du conflit s'inscrivent dans ce registre ; ils ne souffrent pas, pour la plupart, de fantasmes déplaçant des peurs infantiles sur la figure du maître (un père imaginé maltraitant, une mère imaginée dévorante, un groupe imaginé comme des frères rivaux, un maître sadique, etc.) ; ils expriment, par l'acte et le comportement, des imaginaires carencés et des traumas non symbolisés. Le réel les déborde, les décharges traumatiques passent par les fibres de leur hyperréactivité et de leur hypersensibilité.

Le *symbolique* connaît ses propres désordres et des obstacles reflétant un décrochage du symbolique de certains élèves ou de certaines pratiques pédagogiques peuvent se mettre en place. Certaines activités pédagogiques peuvent être décrochées d'un ordre symbolique et peuvent morceler la pensée de l'élève dans son rapport au savoir : pas de cohérence, pas de lien entre toutes ces parties, pas de continuité, pas de contenant à la pensée… Après avoir différencié et compris les niveaux d'obstacles, l'enseignant peut alors traduire ce qui a échappé à cette traduction originaire plutôt que de l'interpréter (Canat, 2014). Il peut ensuite déplacer, substituer, métaphoriser en proposant des activités transitionnelles, des objets culturels transitionnels, des ponts symboliques.

La page de droite

Sur la page de droite, l'enseignant tente de déplacer les éléments de la page de gauche (obstacles, jugements hâtifs, phénomènes de groupe, littérature comportementale) en éléments signifiés, transitionnels, ayant une valeur symbolique, une fonction contenante et offrant une reconnaissance de soi à travers la métaphore opérée.

Les institutions de la PI (le « quoi de neuf », le Conseil, d'autres institutions) peuvent être bien évidemment utilisées dans le cadre de la PIA ; toutes mettent à l'œuvre de la coupure, de la séparation entre l'élève et le maître, mais aussi entre l'élève et le sujet, entre l'enseignant et le sujet.

Les activités culturelles transitionnelles de la PIA peuvent être différentes en fonction des besoins d'un élève ou d'un groupe classe. Sont présentées ci-dessous les activités signifiantes et portant leur fruit auprès d'enfants TEC.

La *construction de pont symbolique* : l'exemple le plus éclairant est celui du petit Wil pour lequel un pont symbolique avait été produit par la greffe d'éléments scolaires et cultuels (la fabrique du masque) métaphorisant sa littérature comportementale (Canat, 2014, p. 12-16).

La *construction de limites et de contenants* pour la pensée et les affects des élèves ayant des TEC : ces limites posées doivent être souples et se construire en miroir des problématiques de chaque enfant. Un cadre qui prétendrait opérer quel que soit le rapport à la loi ne fonctionne pas. Par contre, tisser un milieu pensé, analysé et repérable par l'enfant élimine beaucoup de malentendus ou de passages à l'acte. Le Conseil peut être le lieu et l'espace-temps pour établir ces questions du possible et des « pas possibles » et celles du comment partager l'impartageable (l'agressivité, l'attaque, la blessure).

Le *choix de supports ou de textes* à haute valeur signifiante ou symbolique : les mythes de l'origine, les œuvres d'art, l'architecture. Le rapport à l'art de ces enfants est source d'investissement de connaissances scolaires sans qu'elles soient imposées ou administrées. Par exemple, mes élèves étaient très sensibles au beau, au sublime, à l'abject, à « l'inquiétante étrangeté » de certaines œuvres. Leur rapport n'était pas médiatisé par une connaissance livresque de l'art et de l'histoire de l'art. Ils sentaient, ressentaient, percevaient à travers l'œuvre, le geste, l'intention de l'artiste qui parfois mobilisait l'intention de l'enfant pour d'autres destins.

La *mise en place de lieux différenciés et différenciant* où demande et non-demande peuvent s'articuler. Cette mise en place de lieux différents présentant du possible et de l'interdit, du oui et du non, de la présence et de l'absence est une mise en espace du battement symbolique et du langage. C'est un jeu de *fort-da* à travers l'espace où la bobine du langage scolaire apparaît et peut disparaître également. C'est également une imaginarisation du jour et de la nuit, du là et du pas-là et des saisons. Certains coins sont ensoleillés, d'autres s'apparentent à l'hiver et le coin printemps est plus que nécessaire : c'est alors le lieu où des choses peuvent éclore ou bien rester gelées encore pour une saison scolaire.

La *mise en place de rythmes et de scansions ritualisées* est vraiment importante pour les élèves aux contenants troublés. Le rapport à la temporalité est bien souvent faussé par une logique de l'immédiateté voire de la fulgurance. Il faut alors réinsuffler des rythmes différents, des vitesses différentes, des ennuis nécessaires et parfois propices à la pensée. Tout remplir, tout programmer et surtout passer d'un programme à un autre sans proposer un entre-deux et une appropriation de l'emploi du temps risquent de démultiplier les troubles. Face au vide, à l'arbitraire, au stress lié à la densité des journées, ces enfants opèrent des cassures de ce qui peut leur apparaître comme un bloc arbitraire, massif et écrasant. La crise vient faire éclater le roc et représenter un bout de désir du sujet qui, tel Sisyphe, ne veut pas répéter et répéter encore ce qui depuis toujours fait tourner l'école.

La *traduction de logique singulière* – dont l'expression passe par les troubles, les comportements agités, les somatisations – est nécessaire et ne doit pas s'apparenter à une interprétation dégrafant le signifiant du signifié. Les logiques traumatiques ne sont pas des logiques du retour du refoulé. Ce qui a fait défaut pour ces enfants, ce sont bien les processus secondaires du refoulement venant repousser l'originaire. Ces enfants souffrent d'un pas assez de refoulement. Alors à quoi bon épingler leurs expressions comportementales à une cause historico-parentale ? Traduisons plutôt afin de transposer des éléments du réel par des opérations symbolisantes. Les *éléments bêta* demandent à trouver un contenant pour un contenu débordant. Ils ne s'interprètent pas, ils s'accueillent, se traduisent, se rêvent dans une autre langue pour les transformer en *éléments alpha*, vivables, supportables et métabolisables.

La *compréhension des éléments contre-transférentiels* est également un support important à la relation enseignant-enseignés. Si les éléments transférentiels sont repérables dans le champ de la névrose secondaire, les éléments contre-transférentiels sont beaucoup plus utiles dans le champ des névroses limites ou névroses traumatiques. Accepter de ne pas en avoir fini avec son propre inconscient, que l'on soit pédagogue ou analyste, permet d'être à l'écoute des cryptes non encore explorées mais que les troubles des enfants TEC mettent à jour très rapidement. Lorsqu'un enseignant analyse ses propres fabriques, il déplace intérieurement les figures qui se reflètent en lui au contact des troubles. Du coup, ce déplacement génère un déplacement extérieur dans le comportement de ces enfants troublés. La perméabilité aux phrases énoncées sur eux ou aux sentiments à leur égard les renseigne très rapidement sur le volume qu'ils vont mettre pour casser les oreilles à ceux qui ne veulent entendre qu'une partie de leur vérité existentielle. Lorsque des éléments contre-transférentiels sont analysés et compris, cela libère de l'espace psychique (pour l'enseignant comme le psychothérapeute) afin d'accueillir autrement cet autre troublé.

La *création ou re-création de rêverie ou d'illusion pédagogique* peut être intéressante pour des enfants dont la fonction sociale est en situation de handicap à cause justement d'une absence d'illusion ou de rêverie intérieure. Transmettre un programme n'offre pas de rêverie ou de possibilités de jeux avec la réalité scolaire. Créer un mystère, du semblant, du magique, du fantastique peut être un catalyseur pour le désir d'apprendre. Ces enfants dont la limite est mal posée ne sont pas dans une disposition d'aliénation sociale suffisante pour apprendre ce qu'un enseignant aimerait leur transmettre. Ils ne répondent pas « naturellement » à une demande. C'est pourquoi il semble intéressant de leur proposer des cadres potentiels pour recréer en eux un espace propice à une demande scolaire sans qu'elle soit le point déclenchant d'une crise ou de comportements inadaptés.

Pour conclure

Ont été présentés dans cet article les fondements, les logiques et les publics concernés par la Pédagogie institutionnelle adaptée aux troubles du comportement. Cette pédagogie est enseignée dans l'ÉSPÉ de l'académie de Montpellier et transmise également dans le cadre d'un Master formation avec les ITEP. Ce master 2 de PIA, créé en 2010, propose de former les enseignants à ces problématiques. Les contenus, tout comme le cahier pédagogique adapté, se divisent en Unités d'enseignement : des UE centrées sur la langue scolaire, les besoins éducatifs particuliers et le travail en équipe, et des UE centrées sur les logiques subjectives et singulières des enfants, de l'institution et de la fonction enseignante. Cette formation propose des savoirs mais elle s'articule aussi autour de l'analyse des obstacles psychopédagogiques rencontrés par les enseignants et inclut l'analyse des éléments contre-transférentiels.

J'aimerais insister sur la nécessité d'articuler la lecture de la scène scolaire à une lecture d'une scène latente constituée de phénomènes transférentiels et contre-transférentiels. La vie pulsionnelle de ces jeunes souffrant de troubles de comportement invite l'Éducation nationale, les enseignants, les psychothérapeutes à penser autrement les pratiques pédagogiques. De plus, ces troubles comportementaux relationnels augmentant dans les classes, il semble urgent de former autrement les jeunes enseignants et de proposer davantage de formation continue aux enseignants confirmés. L'analyse des situations et des pratiques est salutaire si l'on veut garder un service public sain, prenant soin de l'autre quelle que soit sa différence. Car l'égalité des chances, c'est de pouvoir vivre sa différence sans être ghettoïsé dans les camps des inutiles, des déficients, ou des futurs délinquants.

Références bibliographiques

Bion, W. R. (1962). *Aux sources de l'expérience*. Paris : PUF, 1979.

Boimare, S. (2004). *L'enfant et la peur d'apprendre.* Paris : Dunod.

Boimare, S. (2012). *La peur d'enseigner.* Paris : Dunod.

Canat, S. (2007). *Vers une pédagogie institutionnelle adaptée*. Nîmes : Champ social.

Canat, S. (2013). *L'école de la singularité* (note de synthèse pour l'Habilitation à diriger des recherches non publiée). Université Paul Valéry - Montpellier 3.

Canat, S. (2014). Face aux troubles du comportement : une pédagogie institutionnelle adaptée. *Cliopsy*, *12*, 7-18.

Ferenczi, S. (1982). *Psychanalyse IV. Œuvres complètes*. Paris : Payot.

Freud, S. (1915). *Métapsychologie.* Paris : Gallimard, 1968.

Freud, S. (1933). *Nouvelles conférences d'introduction à la psychanalyse*. Paris : Gallimard, 1984.

Freud, S. (1956). *La naissance de la psychanalyse*. Paris : PUF.

Lacan, J. (1981). *Les psychoses, 1955-1956*. Paris : Seuil.

Mazeran, V. et Olindo-Weber, S. (1994). *Pour une théorie du sujet-limite.* Paris : L'Harmattan.

Oury, J. (1986). *Le Collectif. Séminaire de Sainte Anne*. Nîmes : Champ social (1998).

Searles, H. (1979). *Le contre-transfert*. Paris : Gallimard, 1981.

Senarclens (de), B. (1998). L'évacuation dans tous ses états. *Revue française de psychanalyse*, *62*, 1641-1647.

Tosquelles, F. (1984). *Éducation et psychothérapie institutionnelle.* Mantes-la-Ville : HIaTUS.

Sylvie Canat
Université Montpellier 3

Pour citer ce texte :
Canat, S. (2015). Pratiquer la Pédagogie institutionnelle adaptée (PIA) avec des élèves porteurs de troubles envahissants du comportement (TEC). *Cliopsy*, *14*, 89-103.

Entretien avec Catherine Pochet

par Arnaud Dubois et Patrick Geffard

Arnaud Dubois : *Dans l'appel à contributions que nous avons rédigé pour ce dossier consacré à la Pédagogie institutionnelle, nous rappelions que ce courant pédagogique – qui s'est développé en France depuis la fin des années 1950 – fait partie des tentatives d'articulation entre psychanalyse et éducation. Vous avez participé au développement de ce courant dans lequel vous êtes engagée depuis plus de quarante ans et nous aimerions que vous nous racontiez votre parcours. Comment avez-vous rencontré la pédagogie institutionnelle ? Pouvez-vous revenir sur l'histoire de cette rencontre et les années qui ont suivi ?*

Catherine Pochet : J'entre dans l'enseignement en octobre 1967, après mon baccalauréat. Je deviens enseignante dans un groupe scolaire de mille élèves des quartiers nord de Bondy (93) qui regroupe une maternelle et deux élémentaires. Filles et garçons sont séparés. Ma seule formation a consisté à passer huit jours dans les cinq niveaux différents. À la fin de la semaine, l'institution m'affecte dans une classe de 26 garçons de Cours élémentaire deuxième année (CE2). Comme aurait dit Fernand Oury : « *n'ayant pas été formée, je n'ai pas été déformée par l'École normale* » ! C'était « l'école-caserne »[1] dans toute sa splendeur : les sifflets, les mises en rangs avec les bras tendus, les mains sur la tête, les mains au dos, tout ce qu'on voudra de cet ordre-là. C'était une école dans un quartier difficile qui fonctionnait extrêmement bien, car le directeur tenait son rôle. En 1971 j'en ai eu assez. Je ne savais pas ce que je cherchais en devenant institutrice, mais ce n'était certainement pas ça. Je ne me retrouvais pas du tout dans ce métier de « flic ». J'ai donc préparé une lettre de démission que j'ai donnée à mon directeur qui m'a répondu que c'était hors de question, qu'il ne la transmettrait pas car j'étais faite pour ce métier. Comme j'étais à l'époque une jeune fille sage et bien élevée, j'ai accepté et je lui ai demandé de « *trouver un stage pour voir autre chose* ». L'année suivante, pendant trois mois, je suis allée en stage de formation à l'École normale d'Auteuil pour apprendre à enseigner le français. Au détour d'un couloir, je rencontre un bonhomme bizarre, grognon, qui ne s'exprimait que par des borborygmes. Plus tard, je le retrouve dans les cours. On n'entendait pas sa voix. Il se baladait dans cette École normale la pipe au bec et une grande valise au bout d'un bras. C'était Fernand Oury. Il entrait dans la salle de cours avec le professeur de français, s'installait et ne disait rien. C'était assez impressionnant, personne n'osait rien lui demander. J'ai compris plus tard pourquoi il se baladait là et avait l'air si désagréable : les

1. Notion proposée par Fernand Oury dès le début des années 1960 pour désigner un mode de fonctionnement et une organisation presque militaire des écoles de banlieue parisienne (Oury et Pain, 1972).

classes pratiques venaient d'être supprimées, alors qu'avec d'autres enseignants formés à la pédagogie institutionnelle, il avait créé et mis en place cette formation. Personne ne savait comment les employer. Fernand Oury était devenu « animateur » et assistait à nos cours. Il avait l'air tellement avenant que personne n'osait lui demander ce qu'il faisait avec sa valise. Entre stagiaires, on s'interrogeait sur sa présence : comme j'étais un peu casse-cou, je suis allée le voir. Plus tard, il m'a dit qu'il avait été très surpris qu'une d'entre nous ose lui demander ce qu'il avait dans cette valise. Nous avons pris rendez-vous et il est venu nous faire un cours de pédagogie institutionnelle. C'était passionnant. Quand il disait quelque chose, il l'écrivait au tableau mais l'effaçait au fur et à mesure. Si bien que lorsqu'il a eu terminé, il n'y avait plus rien d'inscrit. Il a alors montré le tableau en disant « *c'est ça la pédagogie institutionnelle* ». Il a alors ouvert sa valise dans laquelle il y avait des journaux d'élèves, des albums, des enquêtes, des fichiers autocorrectifs dans des matières diverses et variées. Toutes les techniques Freinet étaient à l'intérieur de la valise sous forme de travaux d'enfants : voilà ce qu'il me fallait ! Je suis retournée dans ma classe et je n'ai pas changé grand-chose cette année-là. J'ai commencé un journal avec les enfants, sur une machine à alcool. J'ai revu Fernand Oury en 1972 à l'occasion de la sortie de son livre, *De la classe coopérative à la classe pédagogique institutionnelle*. Nous avons créé des liens : on discutait de la classe et parfois on mangeait ensemble, avec un de ses amis qui avait, lui aussi, été formateur d'enseignants pour les classes pratiques. C'est ainsi que j'ai découvert la pédagogie institutionnelle. En 1974, je me suis vraiment lancée avec ma classe de CE2. Chaque soir en rentrant chez moi, je prenais des notes sur ma journée de classe avec les enfants, dans un journal. J'écrivais tout ce qui s'était passé. Je m'intéressais principalement à la prise de parole des enfants. C'est en lien avec mon histoire. Je m'interrogeais : comment donne-t-on la parole aux enfants ? Comment s'approprient-ils cette parole ? Que vont-ils en faire ? C'est pourquoi je me suis mise à transcrire tous les *Conseils de coopérative*. J'étais devenue une machine à écrire ultra rapide avec un papier et un crayon. J'en ai parlé à Fernand Oury. Je ne sais plus précisément comment ça s'est passé, mais un jour je lui ai donné trois grands classeurs remplis des notes que j'avais prises sur les *Conseils de coopérative* pendant deux ans, en CE2 et CM1, auxquelles s'ajoutaient mes réflexions rédigées chez moi. Très intéressé par l'objet, il m'a proposé d'en faire un livre qui est devenu *Qui c'est l'conseil ?* publié en 1979. Nous avons travaillé de 1976 à 1979 pour faire un livre à partir de ce manuscrit.

Patrick Geffard : *Vous avez dit que votre intérêt pour la parole des enfants a quelque chose à voir avec votre histoire. Pouvez-vous en dire un peu plus ?*

Catherine Pochet : J'ai grandi dans un milieu où, à l'école, tout était obligatoire et tout était interdit. Quand ce n'était pas interdit, c'était obligatoire et vice-versa. À la maison ça fonctionnait un peu pareil. J'ai été élevée dans une famille où la parole des enfants à table était interdite. Nous

n'avions pas non plus le droit de sortir. Ma seule respiration, c'était les scouts. Plus tard, j'ai retrouvé dans la pédagogie institutionnelle beaucoup de choses analogues au scoutisme : l'importance du cadre, de l'expérimentation, de l'ouverture. J'avais un père militaire et une mère institutrice. Entre un militaire et un « hussard noir de la République », ce n'était pas la fête tous les jours, d'autant plus que ma mère était malade.

Patrick Geffard : *Votre mère a-t-elle dû arrêter d'exercer son métier d'institutrice à cause de cette maladie ?*

Catherine Pochet : Ma mère adorait son métier, mais elle a eu une tumeur au cerveau à l'âge de trente-trois ans. C'était les années cinquante, la médecine était moins efficace pour ce type de maladie et les médecins n'ont pas vu tout de suite de quoi elle était malade. Elle a été hospitalisée. Ensuite, la tumeur a provoqué des crises d'épilepsie. Mes parents avaient perdu leur première fille qui n'a vécu que trois mois. Je suis née en décembre de la même année. Mon travail analytique m'a permis de comprendre la dépression de ma mère pendant sa grossesse et que je « portais » probablement ce bébé mort. Quand je suis née, j'ai fait une hémorragie méningée à laquelle se sont ajoutés quelques autres soucis de santé. Ma mère est tombée malade quand j'avais six ans. Je n'ai pas eu beaucoup de respiration entre les deux. J'avais dix-sept ans et demi quand elle est morte. Pendant les onze années qu'a duré la maladie, nous avons fait beaucoup d'allers-retours entre l'hôpital et la maison. Ma mère continuait à travailler et ne voulait pas s'arrêter, au grand dam de mon père. Elle a fait classe jusqu'à son décès en 1965. Elle est morte des suites d'un accident de voiture. J'étais à ses côtés. La voiture a heurté un platane. Nous n'avons jamais su ce qui s'était passé : est-ce que c'était une récidive de la tumeur ? Y a-t-il eu un autre problème cérébral ? Elle est morte quelques jours après l'accident. J'ai alors voulu travailler rapidement, sans doute pour entrer dans la vie active et ne plus dépendre de mon père. Mais je suis restée à la maison jusqu'à l'âge de vingt-cinq ans pour, entre autres choses, m'occuper de ma petite sœur. J'ai ensuite quitté ma famille pour essayer de trouver une respiration ailleurs, mais je ne l'ai pas trouvée dans l'école où j'ai débuté. C'était une école qui fonctionnait comme celle que j'avais subie quand j'étais élève. Est-ce que j'ai voulu faire comme ma mère qui souhaitait que je fasse mieux qu'elle et que je devienne professeure de collège ? Mais je n'ai finalement pas suivi ce souhait pour des raisons que j'ignore. Quand j'ai débuté dans cette école de Bondy, à la fois j'accédais à la liberté financière et je pouvais vivre comme j'en avais envie, mais en même temps ça ressemblait beaucoup à ce que j'avais connu en tant qu'élève. Je n'avais jamais entendu parler des techniques Freinet et quand Fernand Oury a ouvert ses valises en parlant de la pédagogie institutionnelle, ce fut une grande découverte.

Patrick Geffard : *Généralement, les enseignants pratiquant la pédagogie institutionnelle sont membres d'un groupe. Vous ne participiez à aucun groupe à cette époque ?*

Catherine Pochet : Non, j'ai commencé seule. Ma rencontre avec Fernand Oury correspond au moment de la fin des G.E.T.[2] Il m'avait invitée à participer à une séance du Groupe d'éducation thérapeutique, mais j'étais trop timide pour oser entrer dans ce groupe. C'est au cours de cette réunion à laquelle je n'ai pas réussi à participer que Fernand a déclaré qu'il partait et quittait ses responsabilités dans ces groupes. Je ne participais donc pas à un groupe. Fernand Oury disait : « *ne commencez jamais seul et ne commencez jamais par le Conseil* ». Moi, j'ai tout fait à l'envers ! En 1974, j'ai fait ma première classe coopérative institutionnalisée. Avant, il y avait eu des petits essais, comme le Texte libre, le Choix de textes, le Journal, mais ça n'avait pas été plus loin.

2. Sigle désignant d'abord le Groupe d'étude théorique (1964-1965) puis devenant, à partir de septembre 1965, le Groupe d'éducation thérapeutique.

Patrick Geffard : *Tout à l'heure, vous racontiez le moment où Fernand Oury vous a proposé de faire un livre à partir de toutes vos notes prises sur les Conseils. Comment s'est passé ce travail d'écriture ?*

Catherine Pochet : Ce fut très compliqué parce que nous n'étions pas du tout dans le même rythme. Alors qu'il lisait les textes et avait envie de travailler, moi j'avais déjà Miloud dans ma classe de Cours préparatoire (CP). Cet élève mobilisait mon énergie et mes pensées, et je ne pouvais pas m'occuper du livre. On se voyait après la classe ou le mercredi. Il travaillait de son côté entre ces moments de rencontre, mais on parlait beaucoup. Pour les deux livres que nous avons écrits ensemble, je dirais que moi j'ai fait la classe et que lui a écrit. J'arrivais avec mes notes de classe, lui écrivait, ensuite on discutait ensemble de tout ce qui était écrit. J'étais d'accord ou pas. J'apportais des idées, mais c'est lui qui a porté le livre. Il disposait de plus de temps que moi parce que je crois me souvenir qu'il était déjà à la retraite.

Patrick Geffard : *Si je comprends bien, dans* Qui c'est l'conseil ? *vous avez écrit ce qui relève de la description des situations vécues en classe, alors que Fernand Oury se chargeait de la mise en forme et des commentaires rédigés à partir de vos échanges. Avez-vous le souvenir de la manière dont ça se passait entre vous ?*

Catherine Pochet : Nous discutions, nous mettions au point le texte. Dans le livre, nous avons conservé des dialogues qui témoignent parfois de tensions entre nous. Parfois je l'envoyais promener. Pour moi c'était compliqué parce que je démarrais. J'étais toute jeune. Ce n'était pas évident, mais il n'y a rien dans le livre que je n'ai pas cautionné. Nous avons écrit *Qui c'est l'conseil ?* à deux. Ensuite pour écrire *Miloud*[3] nous avons travaillé avec le groupe « Genèse de la coopérative »[4].

3. Dans cet entretien, *Miloud* en italique renvoie à l'ouvrage *« L'année dernière, j'étais mort… » signé Miloud* (Pochet, Oury et Oury, 1986).

4. Module de travail du mouvement Freinet composé d'une dizaine d'enseignants (*id.*, p. 5-6)

Arnaud Dubois : *Il y avait donc un premier temps d'écriture solitaire, le soir après la classe avec des prises de notes, pour raconter au plus près de ce qui s'était passé ; mais pourquoi écrire ? Était-ce pour garder une trace ?*

Catherine Pochet : Au départ, je n'imaginais pas du tout que nous en ferions un livre. J'écrivais pour me rassurer. Mettre en place un fonctionnement coopératif institutionnel dans la classe en abandonnant les manuels scolaires et les cours magistraux implique de quitter la routine qui consiste à monter

sur l'estrade en arrivant le matin et à faire un cours à vingt-cinq bambins qui n'en ont rien à faire mais qui écoutent quand même. Cette routine était rassurante, même si je ne la supportais plus. J'avais l'impression de me lancer dans une aventure angoissante. Le soir, j'écrivais ce qui s'était passé et j'essayais d'analyser, pour ajuster le lendemain dans la classe. J'écrivais beaucoup pour me réassurer. Le directeur m'avait dit : « *je vous fais confiance, je sais que si vous n'y arrivez pas vous reviendrez à la méthode traditionnelle* ». J'étais sous son regard. Il faut distinguer ce qui concernait le comportement des élèves et ce qui relevait des *Conseils*. Par exemple, je pouvais écrire : « *Christelle a réagi comme ça face à telle chose* ». Ça m'était utile pour penser comment j'allais pouvoir être avec Christelle le lendemain. Pour les *Conseils*, je prenais vraiment en note la parole des enfants dans la classe. Je voulais comprendre ce qui se passait.

Patrick Geffard : *Est-ce que vous avez parfois recherché d'autres écrits, d'autres textes, pour étayer un commentaire par exemple ?*

Catherine Pochet : Peut-être que Fernand Oury le faisait seul dans son bureau, mais je n'en ai pas le souvenir.

Arnaud Dubois : *Il y a des termes qui font explicitement référence à la psychanalyse dans ce livre. Je lis un extrait d'un dialogue : « Catherine Pochet : toi tu as une interprétation de tes fantasmes personnels ». Dans cette phrase, il y a les concepts d'« interprétation », de « fantasme ». Quel était alors votre rapport à la psychanalyse ?*

Catherine Pochet : Pendant l'écriture du livre, j'étais en analyse. Je n'allais pas très bien. Fernand m'expliquait les concepts psychanalytiques et, en même temps que nous menions ce travail, nous suivions le séminaire de Jean Oury[5].

Patrick Geffard : *Pensez-vous que des liens ont pu s'établir entre le travail mené dans le cadre de votre analyse personnelle et l'écriture du livre avec Fernand Oury ?*

Catherine Pochet : Ce que je vous raconte aujourd'hui et que je parviens à retracer en quelques minutes avec un certain détachement, j'en étais incapable à cette époque. Mon histoire personnelle et mon travail d'institutrice étaient séparés. Au cours de mon travail analytique, j'ai pris conscience qu'un enfant n'est pas simplement un réceptacle dans lequel on déverse. Je crois que je commençais à mettre en lien mon histoire de petite fille et ma pratique dans la classe. Par exemple, dans *Qui c'est l'conseil ?* il y a la monographie de Sébastien[6], un élève qui m'a mise à mal, ce qui m'a beaucoup questionnée. C'est à propos de Sébastien qu'avec Fernand nous avons vu Françoise Dolto. Nous lui avons présenté certains dessins pour voir ce qu'elle en pensait et elle a proposé l'interprétation du dessin publié dans le début du livre, où l'on voit un grand montagnard qui écrase une montagne.

Patrick Geffard : *Comment avez-vous été mise en relation avec Françoise Dolto ? Et comment s'est passée cette rencontre ?*

5. Jean Oury (1924-2014), psychiatre et psychanalyste, était le frère cadet de Fernand Oury, dont il était très proche. Il a animé un séminaire régulier à la clinique de La Borde à partir de 1971, puis à l'hôpital Sainte-Anne à Paris, de 1981 à 2014.

6. Oury & Pochet, 1979, p. 355-387.

Catherine Pochet : Fernand la connaissait bien et avait accueilli un enfant suivi par elle lorsqu'il enseignait en classe de perfectionnement. Lors de cette rencontre, je fus très impressionnée. Entre deux monstres pareils, j'étais intimidée. Je les écoutais et je n'osais rien dire. Je ne réussissais même plus à penser. C'était vraiment un nouveau monde qui s'ouvrait à moi et que je découvrais au fur à mesure, si loin de l'éducation que j'avais reçue.

Arnaud Dubois : *Comment avez-vous écrit la monographie de* Miloud *? Comme vous le disiez tout à l'heure, vous meniez le travail d'écriture de* Qui c'est l'conseil ? *avec Fernand Oury, en même temps que vous aviez Miloud dans votre classe en tant qu'institutrice. Avez-vous pris des notes systématiques là aussi ?*

Catherine Pochet : Même avant de commencer à mettre en place une classe coopérative institutionnelle, je prenais des notes le soir. C'était pour moi une manière de poser les choses et de les regarder avec distance. Je l'ai fait de façon systématique à partir du moment où j'ai fait de la pédagogie institutionnelle. Pendant que je faisais la classe, je prenais des notes à la volée : un mot, une expression d'enfant, une réaction, un moment de « grande panique à bord », etc. Je jetais un truc sur un bout de papier pour m'en souvenir le soir. Je n'avais pas de canevas pour écrire. Je notais à la fois ce que j'entendais et les pensées qui me venaient : ce qui me frappait, ce qui me posait question. J'ai longtemps travaillé comme ça. Plus tard, quand je suis devenue rééducatrice, j'écrivais de la même manière après mes séances de rééducation.

Arnaud Dubois : *Chronologiquement, dans le même temps, il y avait superposition entre votre analyse personnelle, le travail à partir des notes prises sur les* Conseils *avec Fernand Oury et l'accueil de Miloud dans votre classe. On peut faire l'hypothèse que tout ce travail avec Fernand Oury et l'analyse personnelle produisaient des effets sur votre manière de travailler avec Miloud.*

Catherine Pochet : Ça m'a sans doute aidée à être à la bonne distance avec cet élève. Il m'a toujours fait rire et je n'ai jamais su pourquoi. Il était quand même très abimé et très difficile, mais je ne me suis jamais sentie atteinte par lui. Je pense qu'effectivement tout ça m'a aidée, ainsi que de suivre les séminaires de Jean Oury.

Patrick Geffard : *Comment avez-vous travaillé sur ces notes prises sur l'évolution de Miloud ?*

Catherine Pochet : Je dois préciser quelques éléments sur le contexte. J'ai eu Miloud dans ma classe pendant deux ans, puis j'ai quitté Bondy pour le Val-de-Marne. Ayant réussi l'examen de maîtresse d'application, je devais changer de poste. Je peux vous raconter une anecdote à ce sujet : comme je voulais le réussir, je n'ai pas fait de pédagogie institutionnelle le jour de l'examen. Ensuite, l'inspectrice membre du jury a dit partout que j'avais écrit des livres de pédagogie institutionnelle, mais que je n'en avais jamais fait ! J'ai été affectée dans une école d'application de Créteil où j'ai eu un CP. Je recevais des stagiaires et j'allais à l'École normale, mais je n'avais pas

le droit de dire que je faisais de la pédagogie institutionnelle. J'ai arrêté au bout de deux ans parce que je n'étais pas satisfaite. J'ai donc passé l'examen pour devenir institutrice spécialisée puis j'ai suivi une formation d'un an. Ensuite, j'ai travaillé environ dix ans dans une classe unique de perfectionnement dans laquelle je recevais les enfants âgés de huit ans, orientés après deux échecs en CP. Ils restaient dans ma classe jusqu'à leur douzième année. Le chantier *Miloud* a commencé quand j'étais en poste dans l'école d'application de Créteil et à l'École normale de Bonneuil-sur-Marne.

Arnaud Dubois : *Comment a démarré le travail pour écrire la monographie de Miloud ?*

Catherine Pochet : Fernand Oury était un homme très cultivé. Il jouait toujours à l'ignorant, mais il n'en était rien. Il avait une immense bibliothèque dont il avait annoté tous les livres. Il n'avait qu'une passion dans la vie, c'était l'éducation, l'enseignement et la pédagogie institutionnelle. Il a vécu pour la pédagogie institutionnelle. Il lisait des livres de pédagogie et de psychanalyse. Il lisait aussi d'autres choses, mais toujours en rapport avec la pédagogie : par exemple, il lisait Moreno, Lewin ou Bion à propos des groupes. Pour lui dès qu'il y avait du grain à moudre, il fallait le moudre. Quand j'ai commencé à lui parler de Miloud dans la classe, il est évident que ça lui a tiré plus qu'une oreille. Il a été immédiatement attentif. Nous avons pu en discuter, cela m'a aidée. Après quelques anecdotes sur Miloud, c'était reparti pour un autre bouquin.

Arnaud Dubois : *Pour* Miloud*, le travail d'écriture s'est fait avec le groupe Genèse de la Coopérative et avec Jean Oury ?*

Catherine Pochet : Jean Oury a fait son travail seul, comme à son habitude. Nous lui avons donné le manuscrit terminé et il a écrit de son côté. Pendant nos rencontres avec le groupe « Genèse de la Coopérative », nous avons utilisé une des techniques Freinet : la mise au point collective de texte libre. Fernand reproduisait les textes puis il nous les envoyait par courrier. Par exemple, il écrivait quelque chose après le travail collectif et envoyait son texte aux membres du groupe pour avoir des retours. Avec le groupe « Genèse de la Coopérative », on se voyait deux fois par an. Entre temps, on échangeait par écrit. Il y avait plusieurs étapes : j'écrivais l'histoire de Miloud à l'aide des notes prises en classe. Ensuite, Fernand lisait ce que j'avais écrit et nous échangions tous les deux. Puis il écrivait et nous échangions sur son texte qu'il pouvait modifier après nos discussions. Il l'envoyait ensuite, ronéotypé, aux membres du module « Genèse de la Coopérative ». Certaines parties théoriques ont été écrites par Fernand Oury, une autre par Patrice Buxeda. Les membres du groupe lisaient et pouvaient envoyer des commentaires. Lors de nos rencontres, nous reprenions le manuscrit une nouvelle fois. C'est de cette manière que le texte était mis au point collectivement. Fernand Oury y passait tout son temps : il ne faisait que ça, c'était sa passion.

Patrick Geffard : *À ce moment-là, vous n'aviez pas de contacts avec les G.E.T. ?*

Catherine Pochet : Non, nous n'avions aucun contact. Fernand Oury avait arrêté définitivement. Cette séparation a été compliquée de part et d'autre. Nous avons d'abord travaillé ensemble, sans lien avec d'autres groupes pendant deux ou trois ans, puis René Laffitte a proposé à Fernand de revenir dans le mouvement Freinet. Fernand Oury était resté fidèle à Freinet et il lisait toujours *L'Éducateur*, la revue de l'Institut coopératif de l'École moderne (ICEM). Les éditoriaux de René Laffitte plaisaient beaucoup à Fernand Oury qui lui a écrit pour prendre contact. Fernand Oury est revenu dans le mouvement Freinet en intégrant le groupe « Genèse de la Coopérative » qui était un module du mouvement Freinet.

Patrick Geffard : *Aujourd'hui, forte de cette expérience et de votre pratique, que pourriez-vous dire de ce que la psychanalyse peut modifier dans la conduite de la classe coopérative ou dans la conduite du travail en petits groupes d'élaboration sur la pratique professionnelle ?*

Catherine Pochet : Je ne peux parler que pour moi, dans mes classes. Je ne crois pas que la psychanalyse apporte quelque chose. On ne se sert pas de la psychanalyse. Quand un enseignant fait la classe, il fait la classe. Il fait tourner la classe, utilise les médiations, les institutions, les techniques. La psychanalyse, ça nous permet peut-être de pouvoir entendre des choses qu'on n'entendrait pas autrement. Mais ça ne signifie pas qu'on va se servir de la psychanalyse. Par exemple, en classe, l'enseignant ne va pas se dire à propos d'un élève : « *ah oui, là, il est dans une identification projective* ». Je pense que la fréquentation de la psychanalyse nous aide à développer la capacité à accueillir les enfants. Après, quand on travaille en groupe, pour écrire des monographies par exemple, on peut mobiliser des concepts. Mais dans la classe l'enseignant n'est pas psychothérapeute, c'est la classe coopérative institutionnalisée qui est thérapeutique.

Patrick Geffard : *Comment le travail sur les concepts, pour rédiger les monographies, peut-il influer sur les modalités d'écoute dans les situations de classe ?*

Catherine Pochet : Je crois qu'il est possible de s'initier modestement à la psychanalyse dans les stages et par le travail dans les petits groupes auxquels nous appartenons. Je suis un assez mauvais exemple parce que je n'ai jamais appartenu à un petit groupe, sauf plus tard quand j'en animais en tant que responsable dans des stages. Mais je crois qu'on développe sa capacité d'écoute en travaillant sur des textes, sur des monographies, avec des gens qui sont passés par là, qui ont une plus grande expérience et peuvent transmettre quelque chose. Fernand Oury m'a transmis énormément de choses. J'ai aussi vécu ma propre analyse. Les enseignants qui font de la pédagogie institutionnelle n'ont pas forcément fait une analyse personnelle, mais ils sont transformés par le travail dans les petits groupes et dans les stages de pédagogie institutionnelle. Ce travail permet que quelque chose bouge en eux et se modifie, ce qui peut sans doute faire

évoluer leur manière d'accueillir les élèves. Par exemple, pendant une réunion de son groupe de pédagogie institutionnelle, un maître peut parler d'un élève qui le met en difficulté. Souvent, le maître constate que le seul fait d'avoir parlé de cet élève, d'avoir échangé avec des collègues modifie la situation : le lendemain, ce n'est plus pareil. Est-ce qu'il a appris consciemment quelque chose ? Je ne crois pas. Je pense que ça se passe à un niveau inconscient : quelque chose s'est passé et le lendemain le maître ne va pas être tout à fait à la même place que la veille. Ainsi, l'élève lui-même ne peut plus être à la même place. C'est peut-être à ce niveau-là que se joue quelque chose qui a à voir avec la psychanalyse. Dans les groupes, on se forme à une écoute influencée par la psychanalyse et ensuite, chacun à sa façon va poursuivre le travail sur lui, par exemple en lisant des livres, ou en engageant un travail psychanalytique.

Arnaud Dubois : *Que diriez-vous de l'expérience de la cure pour vous, en lien avec votre pratique de la pédagogie institutionnelle ?*

Catherine Pochet : S'il faut que l'instituteur passe par la psychanalyse pour faire de la pédagogie institutionnelle, il y a peu de chance qu'il y ait beaucoup d'instituteurs qui en fassent ! Je pense que ça ne peut absolument pas être une obligation : si on commence une psychanalyse par obligation, ça commence mal. Pour moi, l'analyse a été utile et bénéfique. Je crois avoir ainsi évité de projeter sur les enfants mes propres fantasmes. Mais cela ne peut pas être une obligation, ce serait un non-sens de contraindre qui que ce soit à faire un travail analytique.

Patrick Geffard : *Dans le champ de la pédagogie institutionnelle, comment se travaille ce qui vient toucher l'enseignant dans la rencontre singulière avec tel ou tel élève ? Par exemple, cette dimension est-elle mise au travail au cours de l'écriture d'une monographie ?*

Catherine Pochet : Je dirais que ça dépend de la personne qui apporte un texte. En général, dans les stages auxquels j'ai participé ou que j'ai animés, il existe un atelier d'écriture de monographies, nommé « atelier B ». Dans ce type d'atelier, regroupant plusieurs enseignants, certains participants peuvent aller plus loin que d'autres dans leurs élaborations. Aujourd'hui, quand je suis responsable d'un atelier B, je suis toujours très vigilante. J'ai souvent l'impression de marcher sur la pointe des pieds. J'évite d'y aller avec de gros sabots et je laisse toujours à la personne qui apporte un texte la possibilité d'arrêter le travail. Par exemple, si je formule une hypothèse, il peut dire : « *je ne veux pas aller de ce côté-là* ». Je crois que c'est celui dont le texte est travaillé qui peut dire s'il veut ou non approfondir certaines idées. Pour moi, c'est souvent difficile d'animer ce type d'atelier parce que ça demande une grande vigilance. L'enjeu est que les participants repartent sur leurs deux pieds. Il faut vraiment qu'ils repartent entiers parce qu'on peut toucher à des choses qui peuvent être douloureuses. Parfois, mieux vaut ne pas pousser la monographie trop loin, au profit de l'équilibre de la personne qui apporte un texte. Cette attention aux personnes est une position éthique.

Patrick Geffard : *Dans ces ateliers d'écriture de monographies, le travail ne porte donc pas seulement sur les dispositifs pédagogiques mis en œuvre dans les classes, ou sur les élèves, mais aussi sur ce qui peut se jouer du côté de l'enseignant engagé dans la pratique de la pédagogie institutionnelle. C'est bien ça ?*

Catherine Pochet : Oui, l'adulte est pris dans la relation. À partir du moment où il y a relation, il y a du transfert. Cette dimension de l'engagement de l'enseignant est travaillée dans un tel groupe. On pourrait résumer cette dimension à une question un peu maladroite adressée à l'enseignant et que l'on pourrait formuler ainsi : « et toi t'es où là-dedans ? »

Arnaud Dubois : *Et comment cette question est-elle mise au travail dans un groupe d'élaboration de la pratique professionnelle ?*

Catherine Pochet : C'est un travail qui peut être initié par les responsables de l'atelier, par exemple au détour d'une phrase, d'un mot, d'un regard ou d'une attitude de la personne dont le texte est travaillé en groupe. Sur ce point, je crois que le travail de responsable de l'atelier peut être comparé à celui d'un psychanalyste dans la mesure où le responsable n'a pas préparé à l'avance. Pendant l'atelier, chacun est invité à associer sur des choses différentes et c'est toujours inattendu. Par exemple, quand je lis un texte dans un tel groupe, ou lorsqu'un participant présente une difficulté avec un enfant, il me vient immédiatement beaucoup d'idées et il en va de même pour les participants. Chacun réagit avec ce qu'il est, ce qu'il a à sa disposition à ce moment-là. Celui qui reçoit les idées va les recevoir de différentes façons et va s'en emparer ou non. Les ateliers B sont toujours animés par deux co-responsables. C'est important de ne pas être seul. La co-animation permet aussi de former de futurs responsables pour ce type d'atelier. Personnellement, j'envisage d'arrêter de participer à des stages et je sais que des collègues qui ont été co-responsables avec moi ont pu apprendre et pourront animer un atelier B.

Patrick Geffard : *Je voudrais revenir sur l'orientation psychanalytique dans la conduite de la classe et sur la manière dont se transmet cette orientation dans les stages. Aujourd'hui, comment envisagez-vous cette transmission ?*

Catherine Pochet : Je pense que la transmission de quelque chose en lien avec la psychanalyse se fait, pour les stagiaires, par l'intermédiaire de l'atelier B. Je suis toujours très surprise de l'écoute et de la stupéfaction des gens quand ils entendent la présentation d'une monographie. Une monographie, ça laisse toujours sans voix. Je crois que cette orientation peut se transmettre par ce biais-là. Comment peut-on mieux approcher quelque chose qui se joue au niveau inconscient que par la présentation d'une monographie ? Parfois, c'est la lecture d'une monographie qui peut donner envie d'aller un peu plus loin, pour soi, dans le registre inconscient. Comme disait Fernand Oury, je pense que la pédagogie institutionnelle fait grandir à la fois les enfants et les adultes. Elle fait grandir les adultes en les rendant plus humains et plus entiers, dans le sens où ils vont accéder à des choses d'eux-mêmes qu'ils ignoraient. Je ne sais pas pourquoi, mais le

souvenir d'un « Quoi de neuf ? » me revient en mémoire. Alors qu'en tant que rééducatrice dans un réseau d'aide j'allais chercher un enfant dans sa classe, j'arrive au moment du « Quoi de neuf ? » dans une classe traditionnelle de grande section de maternelle. J'essaye d'être la plus discrète possible, j'entre sur la pointe des pieds et j'attends près de la porte que l'enseignant ait terminé. J'entends alors une petite fille qui raconte que la nuit précédente les pompiers étaient venus pour emmener sa maman à l'hôpital. C'est un événement extraordinaire et éminemment compliqué pour l'enfant qui le raconte. L'enseignant réagit en demandant à la classe : « *y a-t-il des questions ?* ». Il n'y en a pas eu et l'enseignant a donné la parole à un autre enfant. J'étais verte. Quand je dis que la pédagogie institutionnelle rend peut-être plus humain, c'est peut-être sur des choses comme ça. Moi, ça ne me viendrait même pas à l'idée de dire : « *plus de questions ? On passe* ». Cette enfant est restée seule avec sa maman à l'hôpital. Aura-t-elle encore envie de parler en classe ? La pédagogie institutionnelle nous apprend à faire un signe. Parfois, quand on ne sait pas quoi dire, on peut simplement signifier qu'on a entendu et qu'on est là.

Arnaud Dubois : *Comment s'est passé pour vous le passage d'institutrice en classe coopérative institutionnelle, à la pratique de rééducatrice en Réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (Rased) ? Comment avez-vous mobilisé la pédagogie institutionnelle dans cette pratique ?*

Catherine Pochet : Je m'y suis tout de suite retrouvée parce que dans la rééducation il faut poser un cadre. L'enseignant spécialisé pose des limites, comme on le fait dans une classe coopérative institutionnalisée, pour distinguer ce qui est autorisé de ce qui est interdit et ouvrir des possibles. Quand je travaillais avec des petits groupes d'élèves, je travaillais comme en pédagogie institutionnelle et lorsque je travaillais avec un enfant seul, je mobilisais les mêmes ressources que dans la classe : offrir un lieu, des médiations, poser un cadre, lui permettre d'avoir une place, travailler sur l'imaginaire et le symbolique pour lui permettre de se déplacer. La pédagogie institutionnelle était pour moi éminemment présente.

Patrick Geffard : *Que diriez-vous de la situation de la pédagogie institutionnelle aujourd'hui ?*

Catherine Pochet : Je travaille maintenant dans un groupe du Maine-et-Loire. Les gens sont très intéressés, ils avancent et sont parties prenantes : ils s'impliquent dans le travail. Ce que je trouve plus compliqué, c'est que nous ne sommes plus dans une période de « militantisme » : il est de plus en plus difficile d'organiser des stages, par manque de volontaires. Il y a de moins en moins d'enseignants prêts à prendre une semaine sur leurs vacances d'été et à payer pour suivre un stage de formation à la pédagogie institutionnelle. Cette pratique est en train de disparaître et ce n'est pas rassurant, parce que les stages sont un lieu de formation essentiel. Au cours de ces stages de sept jours en internat, les participants vivent et font l'expérience d'une classe institutionnalisée pendant une semaine, si possible plusieurs années consécutives. Par contre, il y a aujourd'hui beaucoup de

petits groupes en France où se pratique la pédagogie institutionnelle, donc, ça, c'est plutôt rassurant.

Arnaud Dubois et Patrick Geffard : *Nous vous remercions pour ce partage à propos de votre parcours.*

Références bibliographiques

Oury, F. et Vasquez, A. (1971). *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*. Paris : Maspero.

Oury, F. et Pain, J. (1972). *Chronique de l'école-caserne*. Paris : Maspero.

Pochet, C. et Oury, F. (1979). *Qui c'est l'conseil ?* Paris : Maspero.

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

Pour citer ce texte :
Dubois, A. et Geffard, P. (2015). Entretien avec Catherine Pochet. *Cliopsy*, *14*, 105-116.

Glossaire Techniques Freinet Pédagogie Institutionnelle

(T.F.P.I.)

Patrick Geffard

Quelques termes désignant les « techniques » ou les « institutions » de la classe T.F.P.I. au fil de ce dossier seront peut-être peu familiers à certains lecteurs. Voici donc un bref glossaire visant à les présenter, sans prétention à l'exhaustivité. Si les plus importantes institutions sont évoquées, d'autres encore existent dans les classes, en fonction de leurs particularités. Celles qui sont mentionnées ici sont celles qui apparaissent dans les articles de ce numéro de Cliopsy. Bien sûr, chaque institution mériterait de plus longs développements. Dans cette présentation, il s'agit simplement de fournir quelques précisions sur le fonctionnement et le sens des techniques ou des institutions mentionnées par les différents auteurs. Les notices sont complétées par une invitation à poursuivre la lecture dans l'un des ouvrages fondateurs de la pédagogie institutionnelle. On pourra également se reporter aux deux ouvrages indiqués en références bibliographiques, qui sont en grande partie consacrés à présenter les institutions de la pédagogie institutionnelle.

Bilan du soir, « bilan météo » ou « ça va-t'y ? »

Après un moment de silence durant lequel ils ont été invités à « repenser à la journée d'aujourd'hui », les élèves indiquent leur ressenti du jour de classe par un signe codé (main ouverte : « soleil », bonne journée ; trois doigts levés : « nuageux », de bons moments et d'autres qui l'étaient moins ; poing fermé : « orage », mauvaise journée). L'enseignant donne ensuite la parole à quelques élèves qui s'expriment brièvement, puis le groupe peut se défaire, jusqu'au jour suivant où il se reconstitue. Le bilan quotidien est bref, d'autres, plus longs et organisés différemment, sont réservés à la fin d'une période, avant des vacances scolaires par exemple.

À consulter :

- Dolto, F. (1967). Préface. Dans F. Oury et A. Vasquez. *Vers une pédagogie institutionnelle* (p. 16-17). Paris : Maspero.

- Laffitte, R. et le groupe VPI. (1999). *Mémento de pédagogie institutionnelle. Faire de la classe un milieu éducatif*. Nîmes : Champ social (p. 105).

Ceintures

La terminologie peut varier légèrement selon les groupes locaux de pédagogie institutionnelle, mais c'est toujours leur contextualisation dans le cadre de la classe qui donne sens aux « ceintures ». La pratique du judo a inspiré F. Oury à la fois pour le terme et pour l'idée de progressions repérées par des couleurs (du premier niveau, blanc, ou plus haut niveau, noir).

Les ceintures liées aux apprentissages sont acquises grâce à des réussites validées devant l'enseignant et le groupe-classe. Un élève peut ainsi être dit, à un moment donné, « vert » en lecture ou « bleu » en numération. On en trouve l'inscription dans de nombreux documents collectifs ou individuels (tableaux des ceintures, tableaux des métiers, livret personnel « Mes progrès », plan de travail individuel…). Elles permettent aux élèves d'accéder à différents rôles dans la classe (secrétariats, certains métiers), mais aussi d'organiser l'entraide dans le travail d'acquisition des savoirs.

Les ceintures dites « de comportement » s'obtiennent au moment du Conseil et font référence à l'implication des élèves dans le fonctionnement de la classe coopérative. Elles sont à entendre du côté de la reconnaissance d'un statut dans le groupe. À travers elles, les élèves exercent diverses responsabilités (présidences et direction d'équipe, entre autres). Le degré de pouvoir sur l'organisation coopérative de la classe croît avec le niveau atteint, tout comme augmente le degré d'exigence vis-à-vis de l'élève, en fonction de cette même progression.

À consulter : Laffitte, R. et le groupe VPI (2006). *Essais de pédagogie institutionnelle*. Nîmes : Champ social (p. 239-253).

Conseil

À la fois « œil, cerveau, rein et cœur du groupe », selon l'expression d'A. Vasquez et F. Oury (1967, p. 86-91), le Conseil ouvre un espace de parole, de régulation et de décision. Limité dans le temps et organisé dans l'espace, le Conseil est structuré par des procédures de prise de parole particulières (« je parle *en tant que* chef d'équipe »), un ordre du jour organisé par des rubriques connues à l'avance (propositions, métiers, ceintures, critiques, remerciements-félicitations) et l'exercice de rôles temporaires (présidence, secrétariat). Le Conseil permet aux élèves et à l'enseignant d'agir coopérativement sur le fonctionnement de la classe. Il est un espace de nouage entre les imaginaires singuliers et les processus de symbolisation dont l'organisation de la classe institutionnalisée est porteuse.

À consulter : Pochet, C. et Oury, F. (1980). *Qui c'est l'conseil ?*. Nîmes : Champ social.

Correspondance scolaire

Permettant de lire des écrits produits par d'autres élèves et de leur envoyer des textes qu'ils liront à leur tour, cette technique est fortement marquée par les dimensions de l'échange et de la réciprocité. Organisée à partir d'un contrat passé entre les enseignants afin de définir les échéances, les contenus attendus et les modalités des envois, la correspondance est en général réalisée selon deux composantes échangées en alternance, une correspondance individuelle et une correspondance de groupe. La correspondance participe aux médiations entre les élèves et l'enseignant. Elle est aussi l'occasion d'entretenir des liens avec un/e absent/e qui est pourtant élève ailleurs, dans une autre classe, faisant de cette technique l'occasion d'une relation entretenue à la fois dans la réalité et dans une dimension imaginaire.

À consulter : Oury, F. et Vasquez, A. (1967). *Vers une pédagogie institutionnelle*. Nîmes : Champ social (1998, p. 35-42).

Enquête-album (ou sortie-enquête)

La réalisation d'une enquête – dans un environnement proche mais pas nécessairement connu des élèves – est une occasion de sortir du quotidien, qu'il soit scolaire ou familial. Les élèves sont invités à porter un autre regard sur leur milieu parce que leur attention est orientée par les questionnements nés de la préparation de la sortie et par le projet d'une création qui en sera le fruit. Cette activité est la plupart du temps liée aux autres productions coopératives, en particulier le journal scolaire et la correspondance. L'album, souvent réalisé à travers un partage des tâches entre les équipes, pourra circuler dans les familles, être déposé à la bibliothèque ou être envoyé aux correspondants en contrepartie de ce que l'on aura reçu.

À consulter : Oury, F. et Vasquez, A. (1967). *Vers une pédagogie institutionnelle*. Nîmes : Champ social (1998, p. 54-68).

Équipes

Lorsqu'elles sont dites « administratives », les équipes sont mises en place pour plusieurs semaines, généralement entre deux périodes de congés, et sont constituées à l'aide du sociogramme-express. Hétérogène sur le plan des compétences scolaires comme sur celui des niveaux de ceintures de comportement, l'équipe est un espace d'entraînement, d'apprentissages,

d'entraide et de production où se tissent des relations entre pairs. En fonction des ceintures, différents rôles peuvent y être assurés (responsable de matériel, chef d'équipe). D'autres formes d'équipes, occasionnelles cette fois, peuvent aussi être composées pour répondre à un besoin d'organisation nécessaire pour mener à bien une production.

À consulter : Oury, F. et Vasquez, A. (1967). *Vers une pédagogie institutionnelle*. Nîmes : Champ social (1998, p. 75-81).

Journal scolaire

Publié sous la responsabilité de l'enseignant qui en est le gérant, le journal de classe, parfois d'école, est en réalité une revue, car sa périodicité n'est pas quotidienne. Il contient généralement les textes libres élus et mis au point collectivement, des articles relatifs à la vie de la classe, des comptes rendus d'enquêtes ou de visites, des critiques de lectures, un courrier des lecteurs et des illustrations réalisées à l'aide de diverses techniques. Même si la presse d'imprimerie Freinet est de moins en moins utilisée au profit d'autres outils, la réalisation d'un journal impose toujours l'organisation, la négociation et la coopération. Il nécessite des échanges qui s'articulent avec les institutions de la classe (Conseil, ceintures, équipes). Il fait des textes publiés une production socialisée.

À consulter : Oury, F. et Vasquez, A. (1971). *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*. Paris : Maspero (1981, p. 264-307).

Métiers

Faire le prêt à la bibliothèque de classe, distribuer tel matériel, ouvrir la porte au visiteur, tenir à jour les inscriptions sur le tableau des ceintures, arroser les plantes… voici quelques exemples de métiers possibles dans une classe qui en compte souvent des dizaines. L'élève qui souhaite faire un métier en fait la demande au Conseil qui le nommera responsable s'il est reconnu compétent et légitime. L'exercice d'un métier, synonyme d'exigences de régularité et de sérieux, ouvre un espace de pouvoir, mais aussi de reconnaissance. Quelque chose du désir de l'élève trouve à s'investir là et participe à son affirmation en tant que sujet dans la classe.

À consulter : Oury, F. et Vasquez, A. (1971). *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*. Paris : Maspero (1981, p. 395-400).

Monnaie intérieure

Cette monnaie, fabriquée par l'enseignant, particulière à la classe et n'ayant cours que dans celle-ci, est un élément majeur des interactions dans la

classe P.I. Elle rémunère essentiellement le travail scolaire produit, en tenant compte du rapport entre les capacités de l'élève et la nature du travail à réaliser. Elle sert aussi à payer les amendes, reçues par exemple pour avoir été noté « gêneur » un certain nombre de fois ou sur décision du Conseil après une critique. Dans ce cas-là, il est tenu compte du statut de l'écolier dans la classe, repéré à partir des ceintures de comportement. À échéances régulières, les élèves utilisent la monnaie intérieure lors du marché pour acheter et vendre toutes sortes d'objets. Cette institution participe à des fonctions de tiercéisation et de symbolisation, au cours d'échanges qui remanient sans cesse les places et les rôles de chacun.

À consulter : Laffitte, R. (1985). *Une journée dans une classe coopérative*. Nîmes : Champ social (p. 80-88).

Monographies

La conduite d'une classe coopérative institutionnalisée ne cesse de poser question à qui la pratique. Le travail au sein du groupe d'écriture monographique permet de reformuler les interrogations, de les voir se déplacer ou se transformer, et de mettre au travail l'engagement subjectif singulier. Les praticiens qui participent à la production d'une monographie partagent des expériences diverses mais analogues. À partir des apports de l'un d'eux (narration, notes, texte, traces), quelque chose qui a fait « événement » dans la pratique professionnelle va être repris par la parole et l'écrit, en situation groupale. Le texte en chantier est un objet de médiation entre les participants, mais le devient aussi, pour chacun, dans la relation à sa propre pratique.

À consulter : Oury, F. et Vasquez, A. (1967). *Vers une pédagogie institutionnelle*. Nîmes : Champ social (1998, p. 254-256).

Présidences

Présider un moment de classe, c'est, à travers un rituel, distribuer la parole, faire respecter les règles de fonctionnement, aider à la prise des décisions, parfois faire reformuler celui qui intervient et éventuellement organiser des votes. L'accès aux différentes présidences se fait graduellement, en fonction du niveau de ceinture de comportement. Présider, c'est exercer un pouvoir limité, donc réel ; c'est permettre que des décisions se prennent et que des productions se réalisent. Fondées sur la parole et exercées par celle-ci, les présidences participent à la structuration de la classe et produisent du sens en s'articulant avec les autres rôles possibles dans la classe coopérative comme avec les actions qu'elles déterminent ou encadrent.

À consulter : Oury, F. et Vasquez, A. (1971). *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*. Paris : Maspero (1981, p. 491-495).

« Quoi de neuf ? »

Réunion moins « formelle » que le Conseil puisque l'on n'y prend pas de décisions, le « Quoi de neuf ? » – qui généralement ouvre la journée – est le lieu d'un accueil attentif et « feutré » où l'enseignant demeure garant de la sécurité de chacun. Ce sont les personnes qui y sont entendues et pas seulement les élèves. C'est un moment qui représente une sorte de « sas » entre le dedans et le dehors du groupe, durant lequel chacun peut intervenir pour évoquer ce qu'il souhaite. Il n'y a pas de contenu attendu *a priori*, mais un cadre est énoncé (temps limité, tour de parole distribuée par une présidence, règle du « ce qui se dit ici n'a pas à être répété au-dehors »).

À consulter : Laffitte, R. (1985). *Une journée dans une classe coopérative*. Nîmes : Champ social (p. 31-42).

Règles et lois de la classe

Dans une classe institutionnelle, de nombreuses décisions sont prises, majoritairement au Conseil, pour organiser le travail, modifier certaines dispositions, régler des problèmes pratiques ou gérer des difficultés. La plupart ont une visée de régulation du fonctionnement quotidien de la classe, elles conduisent alors à l'élaboration de « règles ».

Les « lois de la classe » ont un autre statut, même si elles sont parfois elles aussi instituées lors du Conseil. Elles ont une dimension de rappel métaphorique des interdits fondamentaux (meurtre, inceste et cannibalisme) et sont en nombre limité. Dans de très nombreuses classes institutionnelles, la première d'entre elles au moins est présente dès le premier jour de classe, le groupe étant donc amené à se constituer sous sa tutelle. Elle est généralement formulée ainsi : « Je ne me moque pas ».

À consulter : Oury, F. et Vasquez, A. (1971). *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*. Paris : Maspero (1981, p. 405-420).

Secrétariats

Des compétences en lecture-écriture sont nécessaires pour tenir ce rôle, ce qui le met donc en relation avec les niveaux dans les ceintures d'apprentissages, contribuant ainsi à leur donner du sens. Parce qu'en début de séance il relit les décisions prises précédemment et, en fin de séance, celles qui viennent d'être notées, le secrétaire (du Conseil, de la réunion de chefs d'équipe, du Choix de textes…) est celui qui inscrit les institutions dans la durée, renforce leur puissance et contribue à constituer la mémoire du groupe.

À consulter : Oury, F. et Vasquez, A. (1971). *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*. Paris : Maspero (1981, p. 489-490).

Sociogramme-express

Jacob Levy Moreno (1889-1974), psychiatre et psychosociologue américain d'origine roumaine, fondateur du psychodrame et de la sociométrie, a proposé en 1933 un diagramme permettant de représenter les liens sociaux tissés par une personne. Les praticiens de la pédagogie institutionnelle en utilisent un dérivé qu'ils nomment « sociogramme-express ». Celui-ci les aide à composer les équipes de travail dans la classe et permet parfois à un élève de réfléchir sur la manière dont il est perçu par le groupe. En général, deux questions doubles sont posées individuellement à chaque élève par l'enseignant, ce dernier s'engageant à ne pas divulguer les réponses. Ces questions sont souvent : « Avec qui acceptes-tu / n'acceptes-tu pas de travailler ? » ; « À quel chef d'équipe acceptes-tu / n'acceptes-tu pas d'obéir ? ».

À consulter : Oury, F. et Vasquez, A. (1971). *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*. Paris : Maspero (1981, p. 513-530 et 1971, annexe en fin de volume).

Texte libre et Choix de textes

Le « choix de textes » est un temps de classe où les « textes libres » écrits par les élèves sont lus devant le groupe. Un ou plusieurs textes sont alors « élus », souvent par un vote à choix multiples. Les écrits issus de ce choix sont ensuite retravaillés en groupe puis publiés, ordinairement dans le journal de la classe ou de l'école. Une présidence et un secrétariat organisent ce moment où l'auteur peut entendre les remarques et commentaires faits sur son texte puis y répondre. Selon la technique initiée par C. Freinet en 1924, l'élève n'est pas obligé d'écrire : il écrit ce qu'il veut, quand il veut, tout en sachant qu'un lieu et un temps sont prévus pour présenter son écrit au groupe, qu'il pourra avoir l'occasion de se faire entendre de manière singulière, tout en participant à la constitution d'une culture commune. Il sait aussi que, lors de la transformation du manuscrit en un texte destiné à publication, un ensemble de règles viendra le transformer, qu'il s'agisse de contraintes orthographiques ou d'impératifs sociaux (tout ce qui est dit en classe n'est pas forcément publiable).

À consulter : Oury, F. et Vasquez, A. (1967). *Vers une pédagogie institutionnelle*. Nîmes : Champ social (1998, p. 42-54).

Références bibliographiques

Laffitte, R. et le groupe Vers la Pédagogie Institutionnelle (1999). *Mémento de pédagogie institutionnelle. Faire de la classe un milieu éducatif*. Nîmes : Champ social.

Imbert, F. (1999). *Vocabulaire pour la pédagogie institutionnelle*. Nîmes : Champ social.

Patrick Geffard
MCF en sciences de l'éducation
Laboratoire CIRCEFT, CLEF-apsi
Université Paris 8 Vincennes-St-Denis

Pour citer ce texte :
Geffard, P. (2015). Glossaire Techniques Freinet Pédagogie Institutionnelle (T.F.P.I.). *Cliopsy*, *14*, 117-124.

Revue Cliopsy n° 14, 2015, 125-135

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 XIVe 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 thérapeutique. 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 Thérapeutique (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'« aseptie 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'ego 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

Revue Cliopsy n° 14, 2015, 125-135

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

Une avant-garde psychiatrique

Le livre d'O. Apprill constitue une introduction remarquable à l'histoire du GTPSI. Ce n'est pas un livre d'histoire, extérieur, ni un témoignage passionné. O. Apprill 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 » dominent 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

Revue Cliopsy n° 14, 2015, 125-135

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. Gentis, R. Millon, 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, économiste 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 représentants de la psychiatrie humaniste, progressiste, freudienne. Un sarcasme d'Oury y fit un effet « clivant » : « 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'Apprill.

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 engueulade. Comme tout groupe analytique sérieux (les groupes d'élaboration 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 forclose 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 « situèmes », 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

Thèse

Recension par Catherine Yelnik

5 mai 2015

Le rêve et la pensée à l'école

Nathalie Bruno

Université Paris Diderot.

sd. Catherine Cyssau, université Paris-Diderot.

Jury : Philippe Chaussecourte (Université Paris-Descartes), Jean-François Chiantaretto (université Paris XIII), Sylvie Le Poulichet (université Paris Diderot), Françoise Neau (université Paris-Descartes)

Le thème de la thèse est l'interrogation de la fonction du rêve dans la mise en forme et en mouvement du processus de pensée qui ouvre la voie aux réinvestissements des apprentissages et aux processus de symbolisation chez certains enfants en souffrance scolaire. Cette thèse a pour objet de réfléchir sur le dispositif d'accompagnement psychologique proposé et sur les enjeux transférentiels du penser et du rêvant pour retrouver une dynamique subjective de pensée ainsi que le plaisir d'être à l'école.

Une première partie traite du champ institutionnel qui ne cesse d'être traversé par des problématiques qui touchent à des variations manifestes de la société et à la définition du penser. J'ai considéré fructueuse la tension constatée entre le malaise de l'école, ses références à la psychologie cognitive et du développement et l'importance qu'il y a à se référer à la psychanalyse dans la discussion sur l'émergence de la pensée et l'accès aux savoirs. Dans le département réputé « sinistré » dans lequel j'exerce (Seine-Saint-Denis), il s'agit de réfléchir aussi aux conditions favorisant un environnement qui ouvre à la créativité de la pensée, à l'appropriation des savoirs par l'expérience et qui préserve le temps de l'enfance et la conversation entretenue avec la sexualité psychique inconsciente découverte par Freud.

La deuxième partie prolonge ces interrogations et s'étaye sur les lectures de Freud, Winnicott et Anna Freud.

Dans la troisième partie j'ai mis en dialogue les textes de Maurice Dayan, de Jean-Bertrand Pontalis et de Sylvie Le Poulichet pour mettre au travail la conception psychanalytique freudienne du rêve et pour soutenir les rapports étroits qu'entretiennent le rêver et le penser, particulièrement dans la dimension transférentielle. À partir des situations évoquées nous tentons d'ouvrir quelques pistes de réflexion théoriques et cliniques sur les enjeux transférentiels du « penser rêvant » en référence à la lecture de Dayan.

Résumés – abstracts

Un simple conseil

Raphaël Eon et Association Vers la Pédagogie Institutionnelle-Fernand Oury (AVPI)

Résumé

« Ne rien dire que nous n'ayons fait » (Oury, 1967), tel est le mot d'ordre toujours actuel pour nous, instituteurs de classes primaires, engagés dans une pratique de la pédagogie institutionnelle. La monographie, « sans doute le seul langage possible en pédagogie » (Oury, 1979, p. 39) comme l'aurait dit J. Lacan à F. Oury, permet de parler de notre pratique, de notre quotidienneté. La monographie n'est pas une illustration d'une théorie de la pédagogie institutionnelle, mais la continuation d'un travail de théorisation. Dans la classe coopérative institutionnalisée, le Conseil a une place centrale. Pour en présenter ses fonctions, Fernand Oury avait même osé une métaphore saisissante : œil, cerveau, cœur, rein du groupe (Vasquez et Oury, 1967). Ce texte est une monographie d'un Conseil mené dans une classe de cycle 3 dans lequel les élèves concrétisent des projets, règlent des différends, interpellent le maître.

Mots clés : Conseil, Monographie, Institution, Pédagogie institutionnelle.

Abstract

The motto "not to talk about what we didn't do" (Oury, 1967) is still topical for primary school teachers involved in the practise of institutional pedagogy. The monograph, which is "no doubt the only possible language in pedagogy", as J. Lacan phrased it to F. Oury, allows us to talk about our practise, our everyday life. A monograph is not an illustrative example of a theory of institutional pedagogy, it is the continuation of theorising work. In an institutionalized cooperative class, the Council is central. To present its functions, Fernand Oury had even dared this striking metaphor: it is the group's eye, brain, heart and kidney (Vasquez & Oury, 1967). This text is the monograph of a Council conducted in a class of the 3rd to 5th years during which the pupils realise projects, settle disputes and question the teacher.

Keywords: Council, Monograph, Institution, Institutional pedagogy.

Le manuscrit de l'« Histoire d'Herbault » de Jean Oury

Raymond Bénévent

Résumé

Fin 1954, le psychiatre Jean Oury recueille dans un manuscrit de 60 pages l'expérience de ses deux ans d'exercice à l'Institut médico-pédagogique

d'Herbault (Loir-et-Cher, France). Ce travail a été marqué par une collaboration étroite et inédite avec son frère Fernand, instituteur et futur fondateur de la pédagogie institutionnelle. D'où, dans le manuscrit, un grand nombre de réflexions et même de conceptualisations qui se tiennent au carrefour de la pédagogie et de la psychothérapie institutionnelles, en particulier autour de la question de la punition, véritable marqueur de l'état des dynamiques microsociales. L'article propose un commentaire détaillé de la chronique d'Herbault et le texte intégral de la réflexion sur la punition.

Mots clés : institutionnalisation, Ségrégation, Cloisonnement, Hétérogénéité, Punition, Sanction, Milieu soignant, Dialectique humaine.

Abstract

At the end of 1954, the psychiatrist Jean Oury collected in a 60 pages manuscript the experience of his two-year period at the Medico-Pedagogical Institute of Herbault (Loir-et-Cher, France). This work has been marked by close and unique collaboration with his brother Fernand, teacher and future founder of the institutional pedagogy. Hence, the manuscript contains many ideas and even conceptualizations that stand at the crossroads of institutional education and psychotherapy, especially around the issue of punishment, a true marker of the state of microsocial dynamics. The article offers a detailed commentary on the chronicle of Herbault and the full text of the reflection on punishment.

Keywords: Institutionalization, Segregation, Compartmentalization, Heterogeneity, Punishment, Penalty, Caring environment, Human dialectic.

Fernand Oury, les groupes de la classe coopérative et l'approche psychanalytique (1955-1958)

Arnaud Dubois et Patrick Geffard

Résumé

Les premiers écrits de Fernand Oury, co-fondateur de la pédagogie institutionnelle d'orientation psychanalytique, sont étudiés à partir de la question de la conception du groupe qui semblait prévaloir chez cet auteur au moment où il pose les premiers jalons de l'approche pédagogique qu'il a contribué à initier. Les textes retenus, publiés entre 1955 et 1958, sont antérieurs aux ouvrages qui ont établi les bases de ce mouvement pédagogique et sont étudiés en examinant les influences qui ont pu s'exercer dans cette période préliminaire à l'autonomisation de ce courant pédagogique vis-à-vis du mouvement Freinet dont il est issu. La recherche menée pose notamment la question de la relative distance avec l'approche psychanalytique groupale qui est pourtant contemporaine des articles considérés.

Mots clés : Pédagogie institutionnelle, Groupe, Fernand Oury, Histoire de l'éducation, Psychanalyse de groupe.

Abstract

The early writings of Fernand Oury, co-founder of institutional pedagogy

(psychoanalytic orientation), are studied from the question of the group conceptualization that has seemed to prevail for this author when he laid the groundwork of the pedagogical approach that he helped to initiate. Published between 1955 and 1958, the selected texts precede the works that have laid the foundation of this educational movement. They are studied by examining the influences that could have been exercised in the preliminary period of the empowerment towards the Freinet movement that it is derived. This research emphasizes the question of the relative distance with the psychoanalytic approach of groups that is nevertheless contemporary of the selected papers.

Keywords: Institutionnal pedagogy, Group, Fernand Oury, History of education, Group psychoanalysis.

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

Frédéric Canac

Résumé

À travers mon itinéraire dans les classes avec la pédagogie institutionnelle (P.I.) et son histoire, je viens interroger les ruptures opérées par la P.I. dans le champ de l'éducation. La P.I. vient rompre avec un regard idéalisé sur l'enfant et interroger les fondements d'une action éducative dans laquelle la place de l'adulte est questionnée. Cette vision s'appuie sur une éthique qui donne à penser de nouvelles pratiques dans la classe et permet une autre position de l'adulte et de l'enfant. La rencontre avec l'hétérogénéité des élèves d'une classe et la sienne propre fonde un travail de passage d'une classe coopérative contenante à une classe symbolisante, d'une position d'agent à une position d'auteur.

Mots clés : Pédagogie Institutionnelle, Psychanalyse, Éthique, Imaginaire, Singularité, Hétérogénéité.

Abstract

Through my career pathway in classrooms with the institutional pedagogy (P.I) and its history, I come to question the breaks operated by the P.I. in the field of the Education. The P.I. comes to break with a look idealized on the child and to question the foundations of an educational action in which the place of the adult is questioned. This vision leans on an ethics which gives to think of other practices in the classroom and allows another position for the adult and the child. The meeting with the heterogeneity of the pupils and his own bases a work of passage from a containing cooperative class to a symbolizing class, from an agent's position to an author's position.

Keywords: Institutional pedagogy, Psychoanalysis, Ethics, Imaginary, Singularity, heterogeneity.

Des noms et des lieux. Parole désirante et dialectique culturelle de la classe coopérative

Pierre-Johan Laffitte

Résumé

Cet article se propose d'analyser comment une parole singulière peut se faire jour à partir du tissu culturel formé par la vie d'une classe coopérative institutionnelle. L'analyse d'un texte libre, d'une discussion et d'une situation de classe permet de repérer des phénomènes inconscients qui témoignent, dans l'évolution d'une enfant et dans celle de l'ensemble de la classe, qu'un tel milieu scolaire relève d'une anthropologie culturelle au même titre que tout groupe humain complexe et développant une vie sémiotique riche.

Mots clés : Pédagogie institutionnelle, Anthropologie, Lieux communs, Texte libre, Culture, Praxis, Nom.

Abstract

This article aims to analyse how a singular speech can emerge from the cultural fabric formed by the life of an institutional cooperative class. The analysis of a free text, a discussion and a classroom situation can identify some unconscious phenomena that reflect, through the evolution of one child and of the whole class, that such schools belong to cultural anthropology, like any complex human group which develops a rich semiotic life.

Keywords: Institutional pedagogy, Anthropology, Commonplaces, Free text, Culture, Praxis, Noun.

Pratiquer la Pédagogie institutionnelle adaptée (PIA) avec des élèves porteurs de troubles envahissants du comportement (TEC)

Sylvie Canat

Résumé

Cet article expose une pratique pédagogique adaptée aux élèves présentant des troubles envahissants du comportement (TEC), appelée Pédagogie Institutionnelle Adaptée (PIA). Celle-ci construit des médiations pédagogiques afin de répondre à la fois aux exigences de la pédagogie et aux nécessités relationnelles. Structuré en deux temps, l'article propose une lecture des troubles liés aux traumatismes progrédients et régrédients puis expose des constructions psychopédagogiques envisageables pour faire face aux TEC.

Mots clés : TEC, Traumatismes progrédients et régrédients, Refoulement, Transfert, Contre-transfert.

Abstract

This article presents a pedagogical practice appropriate to pupils with pervasive behavioral disorders, called adapted institutional Pedagogy (AIP). This approach constructs pedagogical mediations to meet the requirements of both educational and relational needs. Structured in two stages, this paper proposes a reading of

disorders related to “progredient” and “regredient” traumas, then the possible psycho-pedagogical constructions to cope with pervasive behavioral disorders.

Keywords: Pervasive behavioral disorders, Progredient and regredient traumas, Repression, Transference, Counter-transference

Glossaire Techniques Freinet Pédagogie Institutionnelle (T.F.P.I.)

Patrick Geffard

Résumé

Les termes désignant les « techniques » ou les « institutions » de la classe « Techniques Freinet Pédagogie Institutionnelle » dont il est fait état dans les articles de ce numéro sont regroupés dans un glossaire de manière à apporter quelques précisions sur le fonctionnement et le sens de ces outils conceptuels.

Mots clés : Techniques Freinet, Institutions, Pédagogie institutionnelle.

Abstract

The terms for the "techniques" or "institutions" existing in a "Freinet Techniques Institutional Pedagogy" class which appear in the articles of this issue are grouped in a glossary in the purpose to provide some clarification on operation and meanings of these conceptual tools.

Keywords: Freinet techniques, Institutions, Institutional pedagogy.