

# L'APPORT DE LA PEDAGOGIE INSTITUTIONNELLE.

*Ce texte est extrait d'un mémoire présenté par René Laffitte pour l'obtention du Diplôme de Directeur d'Etablissements d'Education Adaptée et Spécialisée, en 1996 : « La direction de SES/SEGPA peut-elle tirer parti d'outils conceptuels élaborés par la Pédagogie Institutionnelle ? » Il constitue le troisième chapitre du mémoire.*

*Un grand merci à Mireille Laffitte pour sa confiance, à Pierre Laffitte pour ses conseils, et à Marie Koutchérvy pour la saisie.*

*Patrice Baccou*

## HISTORIQUE.<sup>1</sup>

**A**u sortir du deuxième conflit mondial de 1939/45, des médecins psychiatres engagés politiquement, se retrouvent sur la base d'une contestation radicale des structures psychiatriques traditionnelles. Ils ont vécu la quotidienneté des asiles psychiatriques avant la guerre et pendant l'occupation, une autre forme de la folie humaine sur les fronts de la guerre civile espagnole, la part d'irréductibilité de l'être humain et de ses relations aux autres dans les réseaux de la résistance, la lutte contre la famine et l'horreur des camps de concentration.

François TOSQUELLES, médecin-commandant de l'armée républicaine espagnole est un réfugié politique comme Horace TORRUBIA. Avec Lucien BONNAFE et les docteurs BALVET, CHAURAND, DAUMEZON, ou KOEHLIN, ils partagent une culture psychanalytique et marxiste : L'individuel et le social sont indissolublement liés, le milieu éduque, soigne ou détériore, la maladie réside autant chez la personne que dans la collectivité même et l'Institution. Il ne sert à rien de soigner la personne si l'on ne soigne pas les groupes, la collectivité et l'Institution.

C'est en Lozère, à Saint Alban, dans les années 1940/47, qu'on peut localiser la formation de l'équipe qui va rassembler, autour de cette thérapeutique institutionnelle, de plus jeunes médecins psychiatres qui marqueront, eux aussi, l'évolution psychiatrique des années à venir.

Cette thérapeutique institutionnelle, devenue en 1952 **Psychothérapie Institutionnelle**, est donc **Une technique du milieu**.

« Le milieu dans lequel le malade est plongé modifie souvent le style de la maladie. Il est donc utile de prendre conscience de la structure du milieu psychiatrique afin d'essayer de

---

<sup>1</sup> Cet historique, trop condensé pour ne pas être caricatural, utilise largement deux ouvrages : Tosquelles F. *Education et Psychothérapie Institutionnelle*, Paris, Hiastus 1982 (1er Chapitre) Pain J. - *Pédagogie Institutionnelle et formation* (1ère partie).

l'orienter dans sa totalité vers une dialectique de l'aliénation (plus transcendante) de la folie, avec ce type d'aliénation sociale<sup>2</sup>. »

Une technique de traitement des malades mentaux qui utilise « la structuration du milieu dans lequel ils évoluent, structuration due à une gamme étendue d'institutions qui rétablissent l'expression du sujet dans son identité<sup>3</sup>. »

François TOSQUELLES ajoute :

« L'art du médecin compte, mais ce sont les infirmiers et les autres malades qui constituent l'élément « actif » de la thérapeutique institutionnelle<sup>4</sup> » .

Cette mise en question et en relation de l'aliénation de la folie avec l'aliénation sociale conduisait inévitablement à sortir du seul champ psychiatrique pour mettre en cause cet autre *appareil idéologique d'État*<sup>5</sup> qu'est l'école.

On pourrait même dire, sous forme de boutade, que la Psychothérapie Institutionnelle est née à l'école : CHAURAND et TOSQUELLES utilisaient en 1941/42 des techniques théâtrales d'inspiration morénienne<sup>6</sup> dans le service d'enfants de St. Alban, où existait, dès la fin de 1940, une coopérative scolaire.

Jean OURY sera certainement celui qui, sous l'instigation de François TOSQUELLES, suivra de plus près ce parallélisme entre l'hôpital et l'école, parallélisme qui bien sûr « ne va pas sans provoquer, tant chez les médecins que chez les pédagogues, l'étonnement, voire le scandale<sup>7</sup> ». Il estime capital « un singulier événement qui devait (nous) aider à transformer radicalement l'hôpital : Lorsque nous y introduisîmes une presse Freinet... empruntée à l'école voisine ». Il ajoute : « ce n'est pas par hasard si ces grandes architectures – hôpital et école – posent simultanément des problèmes analogues<sup>8</sup>. »

En 1949, Jean OURY quitte Saint-Alban. La même année, son frère, Fernand OURY, fait un stage à Cannes avec FREINET. Instituteur, il a une classe primaire urbaine dans laquelle, avec d'autres, il transpose les techniques Freinet qui semblaient vouées aux classes rurales.

---

2 OURY J. - *Psychiatrie et Psychothérapie Institutionnelle* – Paris, Payot, 1976  
- *L'aliénation* – Séminaire de Ste-Anne, Paris, Galilée, 1992.

3 MICHAUD G.

4 Cf note 1

5 ALTHUSSER L. *Les appareils idéologiques d'état*, in « positions », ed. Sociale 1976

6 En référence à Jacob-Levy Moreno, père du psychodrame

7 VASQUEZ A, OURY F – Vers une pédagogie institutionnelle, p.244

8 Quelques écrits sur le thème « Pédagogique, Educatif, Thérapeutique » :

OURY J. - La fatigue en milieu scolaire, *Psychiatrie et Psychothérapie Institutionnelle*, p.117.

- *L'angoisse et l'école* p.143 et *Entretien sur l'école* p.339 in « Onze heures du soir à La Borde » Paris, Galilée, 1981.

- *Pédagogie et Psychothérapie Institutionnelle*- in « L'année dernière, j'étais mort » coll. Vigneux, Matrice 1986.

COLLOMP. G (CNEFEI, Formation DDEEAS) – L'internat- Cours du 16/11/95. Voir aussi l'excellent numéro – Enjeux Éducatifs de la fonction de direction- in *Le courrier de Suresnes*, 58-60, Avenue des Landes, 92150 Suresnes, n° 61 Septembre-Octobre 1994,

FUSTIER P. - *Les corridors du quotidien*- Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 1993.

En 1953, l'équipe de Jean OURY s'installe à la clinique de la Borde près de Blois. Se mettent alors en place des groupes coopératifs où se retrouvent des instituteurs, des psychiatres, des médecins, puis des étudiants psychologues, sociologues ou philosophes, dont l'activité illustre cette « translation épistémologique dans la démarche entre l'éducation et le soin<sup>9</sup> ».

Fernand OURY travaille aussi avec les militants du mouvement Freinet. Ils publient, dans leur revue *L'Éducateur d'Ile de France*, des articles qui ne négligent pas l'aspect psychologique et thérapeutique des Techniques Freinet. En 1957, ils commencent à organiser des stages de formation qui, sous des formes différentes, existent toujours aujourd'hui.

En 1958, Jean OURY propose le terme de **Pédagogie Institutionnelle** pour désigner ce courant de transformation du travail à l'intérieur des classes à partir des **Techniques Freinet** (Texte Libre, Journal scolaire, Correspondance inter-scolaire, Enquêtes sur le milieu) et de **l'institutionnalisation permanente** (réunions du conseil, lois, partage des responsabilités et des pouvoirs en fonction des compétences).

En 1961, des divergences complexes avec le mouvement Freinet aboutissent à une scission. Raymond FONTVIEILLE et Fernand OURY fondent le **Groupe des Techniques Éducatives**, qui publie la revue *Éducation et Techniques*. Des psychosociologues et des étudiants en sociologie viennent travailler dans les classes et dans les réunions du GTE. Se développent alors deux courants :

- Un courant de type autogestionnaire plutôt axé sur la psychosociologie et la non directivité rogérienne<sup>10</sup>, autour de Raymond FONTVIEILLE, Georges LAPASSADE, René LOUREAU, Gérard LOBROT... Il donnera naissance au courant de l'Analyse Institutionnelle et de ses dérivés.

- Un deuxième courant autour de Fernand OURY et Aïda VASQUEZ (psychologue vénézuélienne), est centré sur l'aspect thérapeutique et l'appui théorique de la Psychothérapie Institutionnelle. Il donnera naissance aux futurs Groupes d'Éducation Thérapeutiques. Se défiant de l'auto-gestion et de la non-directivité, analysant *ce qui se passe et qui fait évoluer - ou pas - les enfants et les adultes*, ils écrivent des monographies d'écoliers qui, publiées, servent de support à des interventions publiques auxquelles participent divers psychiatres et psychanalystes (dont Françoise DOLTO). Ils perfectionnent l'organisation des stages de formation dans lesquels ils mettent en acte la Pédagogie Institutionnelle avec les adultes.

C'est de ce courant, de ses avatars, de ses analyses et de ses productions dont il sera question à la suite, sous le terme de Pédagogie Institutionnelle.

Pour terminer ce rapide historique, dont l'objectif est de situer la place actuelle de ce courant de pensée, de ses mises en actes et de ses réalisations concrètes, je ferai un rapide survol des ouvrages parus auxquels je me référerai, et dont j'indiquerai le sigle sous lequel je les dénommerai, pour plus de facilité, par la suite. Depuis 1967, ces ouvrages scandent, à travers les crises et les remaniements des groupes de travail, les différentes angles d'approche d'un même objet d'étude : La classe primaire transformée par les Techniques Freinet et la Pédagogie Institutionnelle (T. F. P. I) avec ses effets éducatifs et thérapeutiques sur l'évolution des enfants et des adultes.

---

9 Jacques PAIN op. cit page 33

10 En référence à Carl ROGERS.

## CHRONOLOGIE DES OUVRAGES DE REFERENCE AVEC LEUR SIGLE

- 1967 : VPI                      Vers une Pédagogie Institutionnelle – A.VASQUEZ, F.OURY, réédition Matrice, 1991, Un premier aperçu. Les origines et les hypothèses de cette pédagogie.
- 1971 : CCPI                    De la classe coopérative à la Pédagogie Institutionnelle – A.VASQUEZ, F.OURY, Paris, Maspéro/ La Découverte. Une étude plus précise des institutions, des groupes, des tensions et conflits. Sociométrie et psychanalyse. 20 monographies à propos desquelles, LACAN dira : « C'est vraisemblablement le seul langage possible » .
- 1972 : CEC                    Chronique de l'École Caserne – F.OURY, J.PAIN, Paris, Maspéro (épuisé). Une critique sans concession du fonctionnement de l' «Institution pyramidale et mortifère ».
- 1979 : QCC                    Qui c'est l' Conseil? - C.POCHET, F.OURY, Paris, Maspéro. A partir de ce qui se dit en conseil de coopérative, le livre décrit la mise en route d'une classe coopérative.

Cette année-là, Fernand OURY (qui s'est séparé des GET en 1974) et Catherine POCHE, travaillent avec un groupe d'anciens responsables du mouvement Freinet, dont je fais partie : **Genèse de la Coopérative**. Les activités demeurent : Écriture, publication de monographies et de livres, encadrement de 1 ou 2 stages de formation par an. Elles se poursuivront, avec de nouveaux venus, jusqu'en 1992.

- 1985 : JCCO                    Une journée dans une classe coopérative – R.LAFFITTE, Paris, Syros. Réédition Matrice 1996. Lecture diachronique et synchronique d'une classe. Les évolutions d'enfants se croisent avec les monographies d'outils et d'institutions.
- 1986 : Miloud « L'année dernière, j'étais mort » - C. POCHE, F.OURY, J.OURY, Vigneux, Matrice 1996. Lecture diachronique et synchronique d'une classe. Evolution de Miloud, un enfant psychotique dans un CP «Institutionnel ». Une étude sur la notion de transfert à l'école primaire.
- 1996 : PI                      Pédagogie Institutionnelle – F. THEBAUDIN, F.OURY, Vigneux, Matrice. Mise en place et pratique des institutions. Insertion de la classe dans un milieu social précis.
- 1996                              Genèse de la Coopérative a donné naissance à deux groupes de travail distincts, deux stages annuels <sup>11</sup> accueillent chacun une cinquantaine d'instituteurs, des groupes locaux ou régionaux, autonomes, se réunissent régulièrement, des travaux et ouvrages sont en chantier. Parallèlement, d'autres groupes de travail se réfèrent plus ou moins directement à la Pédagogie Institutionnelle et aux GET. Tous ces groupes travaillent et produisent sur des terrains et sous des sigles divers (AVPI, CEPI, GRPI, Pratique de l'Institutionnel, Réseaux TFPI).

Jean OURY poursuit son séminaire à Saint-Anne....

---

11 Renseignements : <http://tfpiprovence.online.fr/> et <http://avpi-fermand-OURY.fr/>

## L'APPORT D'UNE PRAXIS <sup>12</sup>

**D**ans le cadre limité de ce travail, je ne peux rendre compte de l'apport théorique et technique de la Pédagogie - et en partie de la Psychothérapie - Institutionnelle, sans avoir recours à une réduction que je tiens à situer.

Sur le plan épistémologique, d'abord : mettre en relief quelques concepts théoriques, ne rend absolument pas compte de leur mode d'élaboration ou de retranscription, éléments pourtant, capitaux de leur opérationnalité. La Pédagogie Institutionnelle, ce n'est pas appliquer une théorie, c'est mettre en œuvre une théorisation permanente :

« Un ensemble de techniques, d'organisations, de méthodes de travail, d'institutions internes, nées de la praxis des classes actives, place les enfants et les adultes dans des situations nouvelles et variées qui requièrent de chacun engagement personnel, initiative, action, continuité .... Ces situations, souvent anxiogènes – travail réel, limitation de temps et de pouvoirs – débouchent naturellement sur des conflits qui, non résolus, interdisent à la fois l'activité commune et le développement affectif et intellectuel des participants. De là, cette nécessité d'utiliser, outre des outils matériels et des techniques pédagogiques, des outils conceptuels et des institutions sociales internes, capables de résoudre ces conflits, par la facilitation permanente des échanges<sup>13</sup>... »

Sur le plan descriptif ensuite : la lisibilité et la condensation inévitable impliquent de tourner le dos à une approche multidimensionnelle et d'opter pour une présentation sommaire et linéaire de cet ensemble complexe qu'est elle-même la Pédagogie Institutionnelle.

Il ne s'agit donc pas de rendre compte en totalité d'une théorie praxique qui a produit en cinquante ans, plusieurs dizaines d'ouvrages. Il s'agit d'une approche des liaisons existant entre la vie des groupes d'enfants et d'adolescents dans une classe, et l'équipe d'encadrement dans une S. E. S, en questionnant la transposition de quelques concepts et quelques techniques : une mise en perspective pour un début de réponse à des problèmes réels, quotidiens et incontournables.

Je me bornerai donc à la présentation de quelques « lignes de crête » théoriques, choisies dans le sens d'un parallélisme entre la classe primaire et la S.E.S, parallélisme étudié dans le dernier chapitre<sup>14</sup>, mais suggéré dans les lignes suivantes.

Enfin, il est utile de préciser que l'ordre de présentation n'a rien à voir avec l'ordre des priorités réelles de la mise en œuvre professionnelle de la Pédagogie Institutionnelle.

---

12 Le concept de praxis repris et développé par Marx est très difficile à définir en quelques lignes. cf.LAFFITTE P., - Praxis artistique : Des lieux communs pour une éthique – Thèse, Paris IV, 1996. Cela signifie ici qu'il s'agit d'une théorie, élaborée à partir des acteurs eux-mêmes, qui analyse et décrit une pratique, pour la transmettre et la transformer.

13 VPI p 245

14 Du mémoire

## 1- SOIGNER LE MILIEU

Quelles que soient les méthodes d'apprentissage<sup>15</sup> et la personnalité de l'adulte, il ne peut prétendre éduquer dans un milieu pathogène. « Soigner le milieu » est à la fois un préalable et une nécessité permanente pour toute action éducative. Makarenko, à la colonie Gorki<sup>16</sup> ou Freinet à Saint-Paul de Vence<sup>17</sup> ont travaillé, avec leurs options et leurs moyens, dans le même sens que Tosquelles à St. Alban ou Jean OURY à la Borde.

La Pédagogie et la Psychothérapie Institutionnelles, sont inséparables de la critique sans concession des milieux traditionnellement mortifères que sont l'hôpital habituel, « L'école-caserne »<sup>18</sup>, ou certaines « écoles modernes » sans loi, qui n'en sont que le négatif tout aussi nocif.

[...] La notion d'hospitalisme de SPITZ pourrait fort bien être complétée par des études sur la « pourriture d'hôpital » ou le « scolastisme » dénoncé par Freinet et ses collaborateurs...

« Ces soi-disant débiles mentaux <sup>19</sup> ne sont bien souvent que des enfants intoxiqués par l'école-caserne. Pour les réanimer, il suffit de déscolariser. Les pompiers de Nanterre nous ont, à ce propos, donné des conseils fort utilisables.

En cas d'intoxication par le gaz :

1-Ouvrir la fenêtre

2-Fermer le gaz.

Donc :

1 : Nous correspondons, nous accueillons les informations extérieures apportées par les enfants, nous sortons de l'école.

2 : Je dispense mes élèves des « récréations hurlantes et trépidantes, des coups de sifflet [ ... Pour prendre les récréations dans un terrain vague voisin ]. Oui, je nous isole d'un univers nocif<sup>20</sup> ... »

Il ne s'agit pas que d'une boutade provocatrice, Prendre en compte ce mécanisme de défense nécessaire, qui consiste à isoler l'institution nouvelle de l'institution globale quand celle-ci est jugée nocive<sup>21</sup>, permettrait de poser en des termes moins volontaristes mais plus efficaces le problème réel de l'exclusion et de l'intégration. [...]

La santé d'un milieu ne dépend pas de la simple « bonne volonté » du professeur ou de l'instituteur à qui on propose d'intégrer un enfant<sup>22</sup>. Elle dépend avant toute chose de la

15 Ce qui ne veut pas dire que les méthodes d'apprentissage n'ont aucune influence sur la structuration d'un milieu, mais que leur rapport à ce milieu est comparable au rapport existant entre la technique chirurgicale en tant que telle, et l'asepsie.

16 MAKARENKO. A. - Le drapeau sur les tours – Éditions de Moscou, 1957.

17 FREINET. E – Naissance d'une Pédagogie Populaire – Paris Maspéro 1967.

18 Ecole-Caserne : Néologisme de F. OURY : Les soucis de gardiennage et de gavage, l'emportent sur les soucis lointains d'éducation. Cf. PAIN J et OURY F. - Chronique de l'École-Caserne. op.cit.

19 En 1967, il était malvenu de remettre en cause la notion de débilité et de déficit intellectuel concernant les élèves de S.E.S. Il était scientifiquement démontré, disait-on, qu'ils ne pouvaient avoir accès au stade hypothético-déductif. (NDA).

20 VPI p.242-243

21 J.OURY parle de *pathoplastie* pour désigner les troubles et symptômes induits chez le sujet et le groupe, par un milieu mortifère. OURY.J - Le collectif. Séminaire de Sainte-Anne - PARIS : Le Scarabée, 1987

22 Cf.POCHET C, OURY F, OURY J. - L'année derrière j'étais mort. op.cit : L'évolution de Miloud enfant

richesse et surtout de la réciprocité des échanges matériels, affectifs et verbaux que permet ce milieu.

Nous verrons plus loin quelques aspects du dispositif technique et institutionnel nécessaire pour agir sur la santé du milieu et donc, les types de relations qui y ont cours.

## 2- LA RECIPROCITE DES ECHANGES.

Pour le Docteur Jean OURY, la notion de réciprocité est essentielle.

« ...Il faut bien préciser [qu'il s'agit] d'un échange généralisé, d'une prestation totale. Le nourrisson qui sourit à sa mère, engage avec elle, une relation d'échanges qui, si elle n'est pas respectée, peut amorcer des troubles d'une extrême gravité... pouvant aller jusqu'à la mort... Il est bien démontré actuellement que l'on ne peut recevoir sans donner. Cette loi... gouverne d'une façon intransigeante le monde des hommes. Les ethnologues soulignent bien que les contacts avec une peuplade primitive, ne sont possibles que si l'on saisit la nature même de la réciprocité que l'autre exige de soi, faute de quoi, l'autre vous tue<sup>23</sup>... »

Si l'on condamne l'enseignant à faire un cours (c'est à dire à « donner ») en permanence, quels que soient la demande réelle et le désir de l'élève, la situation n'a guère que deux issues possibles :

- L'aliénation de l'élève, condamné, lui, en retour à « donner satisfaction » au professeur, sous peine de perturbations d'un côté comme de l'autre (quitte pour chacun, à se rééquilibrer plus tard, parfois moyennant finances, en dehors du cours).
- Le refus, actif ou passif, l'anorexie scolaire, la révolte ou l'évasion.

Pour Jean OURY, un moyen pour faciliter l'établissement de rapports réciproques jugés équitables, c'est l'institution de systèmes de médiations par lesquels les personnes ne sont plus simplement face à face, mais travaillent sur quelque chose qui existe en dehors d'elles et dont elles sont responsables. Ceci renvoie à deux éléments essentiels, mis en lumière par la Pédagogie Institutionnelle, et que nous allons aborder à présent :

- L'importance d'une structure ternaire de la relation.
- La nécessité de trois éclairages simultanés.

## 3- LA STRUCTURE TERNAIRE DE LA RELATION

« La relation à deux, agréable ou non, bonne ou mauvaise, constamment recherché [est] toujours facteur de régression...[Il ne suffit pas] de la baptiser « éducative » ou « pédagogique » pour lui ôter sa nocivité ... Son caractère imaginaire, illusoire, n'ajoute rien à sa valeur... Le refus de ce type de relation est une des clés de la Pédagogie Institutionnelle<sup>24</sup>. »

Ignorant certains enseignements de la psychanalyse, on « assigne à résidence » un adulte et des élèves dans une classe où A (le maître, détenant le savoir) est censé agir sur B (l'élève) pour le modifier. On encourage en outre le dialogue entre A et chaque élève (B1,

---

psychotique, à temps plein dans un CP « normal » mais institutionnalisé .

23 Cité in VPI p.246. Cf aussi MAUSS M. - Essai sur le don – in « Sociologie et anthropologie », Paris, PUF, 1968. & OURY.J – Le collectif. Séminaire de Sainte-Anne – Paris : Le Scarabée, 1987

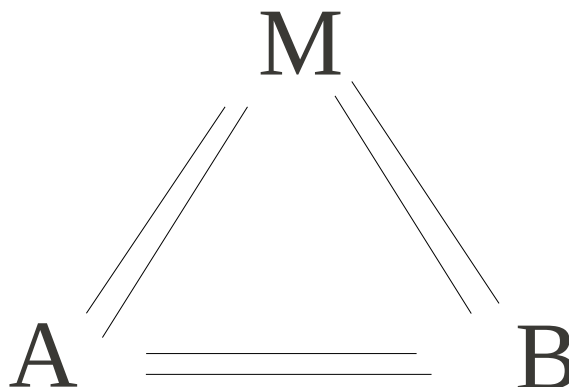
24 CCPI p. 682

B2, B3 ...) ainsi qu'avec le groupe (B1 +B2 +B3...), l'idéal étant que l'adulte puisse s'occuper de chacun et de tous.

Cette position en miroir, qu'il s'agisse de l'adulte face à un élève ou de l'adulte face au groupe, provoque comme toute situation spéculaire<sup>25</sup>, des phénomènes inconscients dont on connaît bien les effets. Tel élève si merveilleux qu'on en oublie les autres, tel autre si odieux qu'on souhaite le voir ailleurs, sans parler de tel groupe si dur que l'ulcère à l'estomac ou la dépression imposent un salutaire arrêt de maladie. Fascination, séduction, agressivité, transferts massifs, les images inconscientes de deux protagonistes déterminent l'évolution de la relation. A moins de devenir miraculeusement conscient de son inconscient, l'adulte ne peut-être que démuné.

Même formé à la relation analytique, il ne pourrait contrôler 25 contre-transferts à la fois.

Aïda Vasquez et Fernand OURY insistent sur le fait que les échanges ne sont possibles que s'il existe un troisième terme entre A et B, une médiation M, à partir desquels on peut dégager un mode d'intelligence ternaire : un triangle avec doubles liaisons dialectiques. La relation se médiatise.



« Ainsi, le correspondant, le journal, l'objet que l'on fabrique, l'enquête que l'on prépare, permettent à l'élève, au maître, aux élèves entre eux de parler de -ou à propos de- quelque chose : de communiquer<sup>26</sup> . »

[...]

---

25 Cf. *Le stade du miroir* et l'apport de Lacan..., très difficile à lire pour un non-spécialiste. Il existe néanmoins des ouvrages accessibles fort utilisables, en particulier :  
LEMAIRE A.R. - *Jacques Lacan* – Bruxelles, Dessart, 1970  
DOR.J. - *Introduction à la lecture de Jacques Lacan* – Paris, Denoël. Tome I : « L'inconscient structuré comme un langage », 1985 et le tome II : « La structure du sujet », 1992.  
NASIO J.D. - *Cinq leçons sur la théorie de Jacques Lacan* – Paris, Rivages, 1992.  
-Enseignement de 7 concepts cruciaux de la psychanalyse – Paris, Rivages 1988.  
Citons aussi, sur le problème des relations et du transfert dans la classe institutionnelle : - Miloud – op.cit. Chapitres V et VI, p.115 et 133. ainsi que le texte de Patrice Buxeda « Le schéma de la communication » p.15

26 CCPI p.682. Cette utilisation pédagogique de la notion de médiation est différente de celle mis en lumière à propos d'éducabilité cognitive, dans les *pédagogies de médiation* et de *remédiation*, à partir des années 80. Différentes, elles ne sont pas antynomiques, cf. MARTINEZ M.L. - *La tradition socio-constructiviste et la notion de médiation* – Contribution à la recherche. Aide à la structuration cognitive, Janvier 1989, C.N.E.F.A.S.E.S



La violence à la une des journaux met en relief l'actualité de cette notion de médiation des relations et d'objets médiateurs. Combien d'enseignants, livrés sans outils techniques ou conceptuels à leur « intuition pédagogique », se retrouvent en situation invivable de support de transferts massifs : de psychanalystes malgré eux ? C'est quand la séduction devient effusion et l'agressivité agression, c'est à dire quand surviennent les passages à l'acte, que les médias en parlent. C'est pour éviter que la psychanalyse —sauvage— entre à l'école, que la Pédagogie Institutionnelle y fait entrer —sur le plan théorique— l'inconscient<sup>27</sup>.

D'où la nécessité d'un éclairage multidimensionnel du milieu éducatif, trois dimensions au moins [...]: **Le matérialisme, le groupe et l'inconscient**.

## TROIS DIMENSIONS INDISPENSABLES

« Nous avons estimé, en 1964, que l'analyse du milieu éducatif comportait nécessairement trois dimensions au moins<sup>28</sup>... » .

### **Le matérialisme, la production**

Il s'agit de l'apport de Marx, de Makarenko et de Freinet. Le matériel, les techniques, le type d'organisation, les institutions, déterminent les activités, les situations, les types de relations. C'est un changement d'optique important : au lieu d'inviter l'adulte à se pencher sur son propre comportement et à chercher en lui-même les ressources pour trouver la bonne attitude, on lui fournit des outils et des techniques nécessaires pour mettre en place des situations qui modifieront les attitudes et les comportements.

A l'école primaire, les techniques Freinet constituent un dispositif éducatif précieux qui *fomente du désir* (J.OURY) et sont en même temps un support pour l'apprentissage de « l'écriture-lecture ». Il s'agit d'un complexe indissociable non clos, dont chaque élément est en inter-relation dialectique avec les autres : pas de Texte libre sans journal scolaire ni de lieu de parole libre. On écrit pour quelqu'un ou à quelqu'un, donc pas d'enquêtes sans correspondants, la mise au point du texte libre comme la fabrication du journal imposent la coopération, donc pas de conseil sans milieu à gérer, ni activités à coordonner, etc.

Ce complexe est inclus dans un ensemble social et politique qui le détermine en partie. Loin de l'ignorer, la classe T.F.P.I, par la correspondance, les enquêtes et l'expression libre, est ouverte sur les réalités sociales, l'environnement, l'univers du travail, le quartier, la ville, le monde, l'Autre.

Aïda Vasquez et Fernand OURY proposent une modélisation pour penser ce champ sur-déterminé. Pour cela, ils distinguent deux catégories<sup>29</sup>.

D'abord les points sur lesquels l'action de l'instituteur est limitée, voire impossible, et qu'ils considèrent grosso-modo comme **des données** :

L'école, son rôle, son organisation, l'idée qui la détermine,

---

27 cf. Infra p.13

28 VPI p245

29 VPI p.204

Les enfants, leur environnement familial, les idées qui déterminent le comportement familial, leur état de santé.

Le maître, son statut social, son rôle dans l'école, sa situation, son histoire, sa personnalité profonde.

L'environnement social, les lieux de vie des enfants, les informations extra-scolaires (TV, cinéma<sup>30</sup> ...).

Ces données sont elles-mêmes conditionnées par d'autres : structures économiques et politiques, évènements mondiaux...

L'autre catégorie concerne les éléments qui font partie de la classe, plus ou moins facilement accessibles aux membres du groupe, déterminant rôles et situations et sur lesquels le maître peut agir d'une façon notable :

Les activités (scolaires ou autres)

L'organisation du travail

Les institutions

Les considérations matérielles (local, mobilier...)

Il s'agit dès lors de rendre compte des liaisons dialectiques de ce complexe, c'est à dire où chaque élément est cause et effet de chacun, des autres et de l'ensemble.

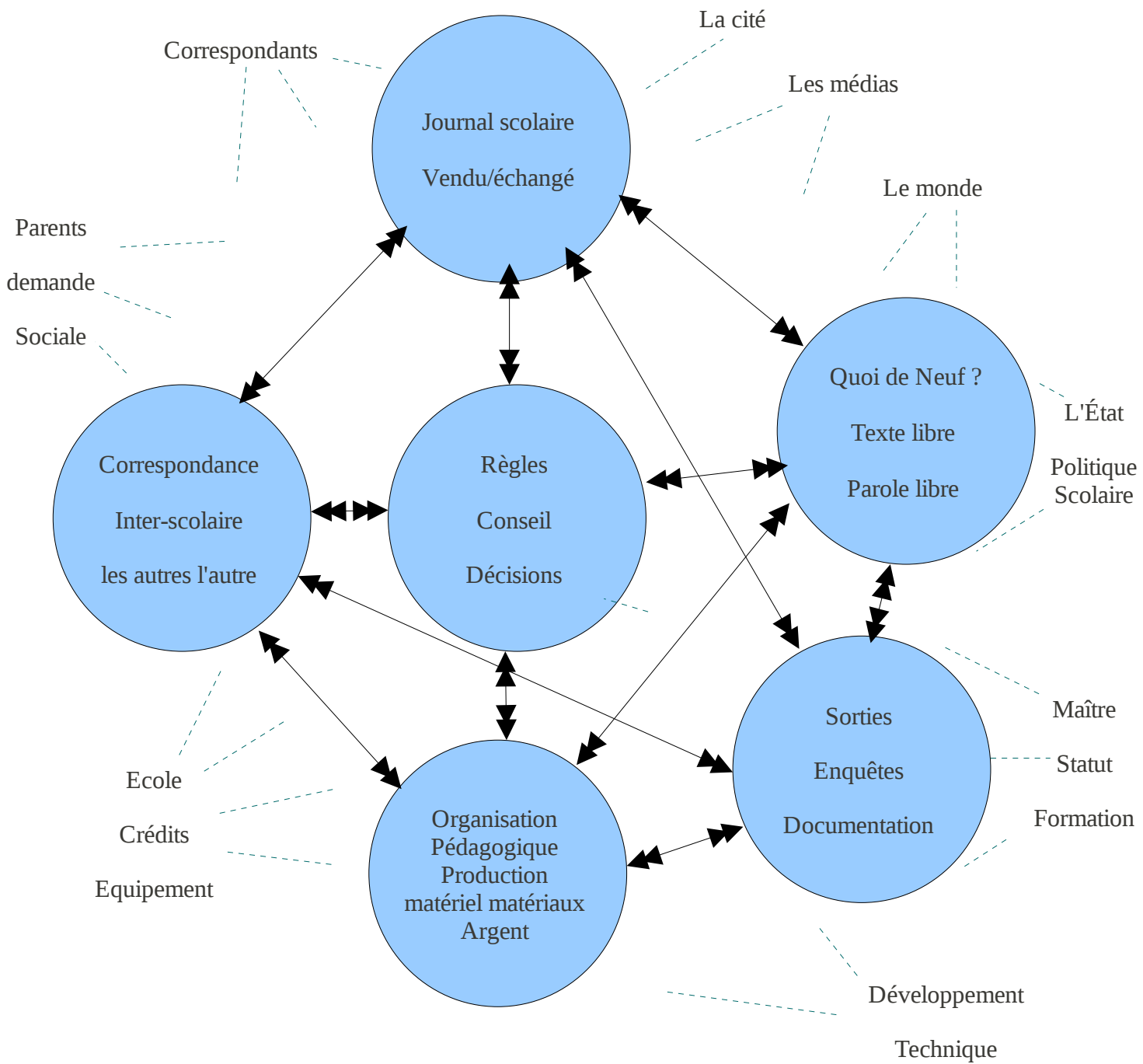
« Figurons chaque élément par une boule, disposons les boules sur une sphère idéale, et relierons chacune des boules à toutes les autres : Vous avez reconnu l'Atomium de l'exposition de Bruxelles. Au centre de cette sphère idéale, une place, où nous nous trouvons quand nous sommes intégrés dans la classe, et soumis à l'action simultanée des différents éléments... En ce lieu, nous sommes « agis » par les divers éléments, mais nous pouvons aussi agir sur eux... Lieu de l'angoisse, peut-être, mais lieu de l'action : Lieu de vie<sup>31</sup>... »

---

30 Et maintenant internet . NDR

31 VPI p. 106

# L'ATOMIUM



Dans ce *Lieu*<sup>32</sup>, d'autres éléments, moins visibles inter-agissent.

D'où deux autres dimensions : **Le groupe**, et **l'inconscient**.

32 Nous reviendrons sur ce concept (cf infra p.15)

## Le groupe, les groupes<sup>33</sup>

Tout enseignant a connu ces phases où tous les élèves de la classe ou de l'école semblent possédés par le même démon : « ils sont excités », « ils sont endormis », « ce matin ils ne savent plus rien faire » ...

Faute de mieux, on explique parfois cela par le temps orageux ou l'approche des vacances.

On oublie alors que la classe ( comme l'école) n'est pas qu'une somme d'individus : elle est à la fois un groupe et un ensemble de groupes. Or toute situation de groupe produit automatiquement des affects plus ou moins partagés par les membres du groupe dont le fonctionnement adapté se trouve entravé ou stimulé par des émotions et des réactions collectives implicites et diverses. Citons par exemple :

- Ce que W.R BION appelle les *hypothèses de base* qui affectent selon lui tous les *petits groupes*. Elles correspondent à des régressions inconscientes jusqu'à un stade archaïque, bloquant tout dynamisme dans des attitudes stéréotypées. Selon BION, on ne peut lutter contre ces phénomènes que par des groupes de travail coopératifs, « dont les armes sont l'organisation et la structure »<sup>34</sup>[...]

- Des fantasmes inconscients affectent le climat et l'ambiance du groupe. Il s'agit toujours d'émois plus ou moins partagés à l'insu de chacun (*fantasme de dévoration, fantasme de « casse », fantasme du « groupe machine »*<sup>35</sup> ...)

Des rôles en creux, des places toutes prêtes de bouc-émissaire, de leader ou de bouffon, n'attendent plus que des candidats potentiels<sup>36</sup>.

Aucune classe, quelle que soit sa pédagogie, aucun groupe n'échappe à ces phénomènes. Le groupe *pense, réagit et parle*. Comme pour les personnes, si cette fantasmagorie ne peut venir à jour, être en partie formulée, accueillie, reconnue, c'est le symptôme qui va parler<sup>37</sup>.

*Ce que la discipline arbitraire écrase ou qu'une absence de loi laisse exploser, est très utilisable dans une coopérative : Le dynamisme des groupes d'enfants*<sup>38</sup>.

---

33 Ce passage est rédigé à partir d'un texte en préparation, « Les groupes dans la classe coopérative », par R. LAFFITTE et le groupe A.V.P.I.

34 BION W.R – Recherche sur les petits groupes – op.cit p.116.  
DROGOUL.F. - Clivages psychotiques et clinique sectorielle- in « Actualité de la Psychothérapie Institutionnelle »  
DELION.P et al – Vigneux, Matrice, 1994. p 242 à 256  
- Des « petits groupes » de Bion au travail institutionnel – in Revue « Institutions ». 8, Rue J.Dollfus  
75018 Paris, n°10, mars 1992, p.33 à 48

35 ANZIEU D. - Le groupe et l'inconscient – op.cit.

36 MORENO J.L – Fondement de la sociométrie – op.cit.  
LEWIN K. - Psychologie dynamique – op.cit.

37 PERBAL-LE FOLL M. - Le discours du groupe à travers le Texte Libre – in revue « Institutions », op.cit, n°10,  
mars 1992, p 25 à 32.  
OURY F – Une évolution significative – in CCPI, op.cit. p.129

38 OURY. F – Pédagogie et Psychothérapie Institutionnelle – in « Transitions », revue de l'ASEPSI, 55, avenue  
M.Moreau, 75019 Paris n°9, MARS 1982, et VPI p.219 à 239.

## L'inconscient

Il s'agit bien sûr, de l'apport de FREUD, mais la Pédagogie Institutionnelle utilise aussi l'apport du courant lacanien<sup>39</sup>.

Il ne suffit pas d'éviter d'en parler, pour empêcher l'inconscient de se manifester : inhibitions, troubles du comportement, agressivité, agitation, sentiment de rejet ou de séduction...

Quel enseignant n'est pas confronté quotidiennement à son inconscient et à celui de ses élèves ?

La pédagogie Institutionnelle postule que :

Un élève est un enfant avec une histoire, des pulsions, des désirs d'apprendre, de grandir, de communiquer, plus ou moins inhibés, toutes choses qu'il ne peut laisser au porte-manteau. L'inconscient est dans la classe, et il parle. Il est illusoire et dangereux de le nier ou de le faire taire. « Quand la parole s'arrête, le symptôme parle. » (Françoise Dolto)

Toute situation de groupe fait naître des processus de transfert, d'identification qui, même non perçus, constituent la clé de toute évolution et de tout apprentissage.

La façon d'apprendre à lire – écrire – compter, et l'ensemble des relations et des échanges affectifs, matériels et verbaux vécus à l'école, vont constituer à longue échéance, soit des facteurs de développement individuel et collectif, soit des facteurs d'aliénation sociale supplémentaires.

« ...La solution consiste pour nous à créer des situations... qui tendent à remplacer l'action permanente du maître par un système d'activités et de médiations diverses, assurant d'une façon continue l'obligation et la réciprocité des échanges dans et hors du groupe... »

« Ainsi, les Techniques Freinet, les lieux de parole, les institutions ~faites pour dire-, les métiers, les statuts et rôles différenciés, la monnaie intérieure, sont autant de médiations... pour éviter les face à face meurtriers ou séducteurs... accueillir et distribuer l'énergie libidinale libérée, qui s'investit dans les projets, les activités, les créations et les apprentissages... »

Il ne s'agit pas de psychanalyse à l'école : « ... L'idée d'une transposition directe dans une classe ~fût-elle institutionnelle~ de la relation entre analyste et analysant, procéderait d'une ignorance tant de la psychanalyse que la classe<sup>40</sup>. »

Autant «... faire une opération d'appendicite dans un grenier poussiéreux<sup>41</sup> ».

Ce qui intéresse le maître de la classe coopérative, ce n'est pas la technique de la cure analytique, mais l'utilisation, en milieu scolaire institutionnalisé, de certains concepts de la psychanalyse (entre autres) pour éclaircir, situer ce qui se passe dans la classe. Fernand OURY et Aïda Vasquez rappellent que ceci suppose une reformulation des notions

---

39 Parmi les innombrables ouvrages sur ce thème et outre ceux mentionnés p.22, note (42), citons, comme références très utiles :

FREUD.S – Introduction à la psychanalyse- Paris, Payot, 1963.

- Choix de textes – Paris, Masson,1977.

DOLTO.F – Psychanalyse et Pédiatrie – Paris, Points-Seuil, 1971.

- Tout est langage – Paris, Ergo Press, 1988.

- Au jeu du Désir – Paris, Seuil 1981.

40 Miloud, p 119

41 VPI p 240

psychanalytiques en termes de groupes. Ce travail, nécessitant la collaboration d'instituteurs, de psychanalystes, de psychiatres, de psycho-sociologues..., caractérise aussi la Pédagogie Institutionnelle.

Ainsi ont été travaillées les notions de *Lieu* et d'*identification* (VPI p.175), de *médiation*, et de *Désir* (CCPI p.682), de *fantasmes* et de *transfert* (Miloud chapitres V et VI).

Mais pour arriver à coopérer efficacement, les instituteurs et les divers spécialistes avaient besoin d'un objet médiateur et d'un langage commun : C'est là un des rôles de la monographie.

« A partir de l'observation de l'évolution des enfants et du groupe, nous relevons les indices qui permettent de repérer les remaniements à l'œuvre, le rôle des institutions, des groupes, des individus. De là, quand c'est possible, nous élaborons des outils : nous écrivons des monographies<sup>42</sup> ».

Dans ces monographies on retrouve, sous-jacentes ou explicitées, les notions évoquées précédemment avec d'autres : Loi, angoisse, idéal du moi, moi idéal, surmoi, privation, frustration, castration (OQC p.376, « Le cas Sébastien » 5 monographies dans VPI p.127, 15 monographies dans CCPI p.112 et 565, JCCO p.171, PI p.25 .... d'autres, non signalées ici, sont publiées dans des revues pédagogiques ou psychiatriques).

C'est en tant qu'éléments d'une théorie sérieuse que, parmi d'autres outils, certains concepts psychanalytiques entreront peut-être dans une pédagogie du XX<sup>ème</sup> siècle<sup>43</sup>.

Malgré l'aspect sommatif et linéaire de ce panorama, le lecteur aura pu situer combien ces considérations théoriques, dont les auteurs affirment fermement qu'ils entendent se limiter à l'étude de la classe primaire, débordent ce cadre et pourraient concerner tout autant des groupes d'adultes.

[...] j'ai choisi d'envisager deux notions retranscrites et utilisées par la Pédagogie Institutionnelle :

Le concept de **Lieu** (emprunté à la psychanalyse), et la « dyade » **Statut / Rôle** (empruntée à la psychologie des groupes).

---

42 Ces citations sont un montage d'extraits de : VPI p.233 à 256, de CCPI p.673 à 691, Miloud p.127, pour un texte en préparation, par P.BUXEDA, R.LAFFITTE, F.OURY, et le groupe A.V.P.I.

43 Genèse de la Coopérative in PI p.152

## PRESENTATION DE DEUX CONCEPTS UTILISABLES.

Les notions de Lieu, de statut et de rôle, utilisées par la Pédagogie Institutionnelle, sont intimement liées à la notion d'institution.

Qu'entendons-nous par « institutions » ? La simple règle qui permet d'utiliser le savon sans se quereller, est déjà une institution. L'ensemble des règles qui déterminent « ce qui se fait et ne se fait pas » en tel lieu, à tel moment, ce que nous appelons « les lois de la classe » en sont une autre.

Mais nous appelons aussi « institutions » ce que nous instituons : La définition des lieux, des moments, des statuts de chacun suivant son niveau de comportement, c'est à dire selon ses possibilités, les fonctions (postes, responsabilités), les rôles (présidence, secrétariat...), les diverses réunions..., les rites qui en assurent l'efficacité, etc<sup>44</sup>.

Cette institutionnalisation permanente se fait lors du « Conseil », qui est une « institution instituante », lieu de parole et du pouvoir : Le seul lieu de décision de la classe.

### LE CONCEPT DE « LIEU »

« Une de nos premières démarches, c'est l'institutionnalisation d'un Lieu. Lieu d'existence, lieu du Désir, aussi<sup>45</sup>... »

C'est une notion complexe qui articule plusieurs éclairages (psychologique, topologique, psychanalytique). Vasquez et OURY en proposent une approche dans VPI (p.175), qui recense les diverses utilisations de ce terme dans une classe institutionnelle, et que je vais essayer de résumer.

#### Un espace géographique : Lieu d'existence

##### Une zone personnelle de sécurité

Chez le jeune enfant, il semble se constituer, à l'entour de son corps, une marge d'espace qui n'est pas encore le monde extérieur (...) Si cette zone est violée sans qu'il s'y attende ou sans qu'il y consente, il réagit comme à une douleur de son propre corps. C'est sa *marge de sécurité*. (Henri Wallon)

Le sentiment de sécurité est la condition primordiale à toute expression libre, à tout échange, à tout apprentissage, à toute éducation.

« Si je me crois menacé, je suis en état d'alerte, tendu, prêt à fuir ou à attaquer, inhibé : Éviter alors de me parler d'expression libre ou d'épanouissement. « Le maître devrait être le maître des désinhibitions », dit Jean OURY. C'est à dire en mesure d'organiser des lieux où chacun (enfants et adultes) se sente en sécurité<sup>46</sup> ».

Le confort des lieux est une condition nécessaire mais elle est loin d'être suffisante pour que les lieux soient véritablement habités, pour s'y sentir « chez soi », y avoir « sa place ».

---

44 VPI p.82

45 F. OURY – France Culture, 20/11/1969

46 JCCO p.172

Ainsi les images sur un mur, le bouquet de fleurs dans la chambre d'hôtel, sont des tentatives et des marques de prise de possession, de signatures pour ne pas se sentir perdus.

Subis, les lieux, les objets, les espaces sont anxiogènes, voire persécuteurs. Moins l'écolier se sent chez lui, plus il éprouve le besoin de marquer, voire détériorer ce qu'il ne peut s'approprier. Tels les noms, gravés clandestinement sur les tables...

### Des espaces aménagés...

Au contraire, écrire sur chaque table le nom de l'enfant et lui donner un casier qui lui soit strictement personnel, c'est lui permettre d'exister officiellement là où est sa marque. On peut aussi créer des lieux en aménageant des « coins » d'activités. Ce sont *des espaces aménagés significatifs* « pour faire quelque chose » (...) : *Des vides qui sont des places futures*<sup>47</sup> ..., le coin imprimerie, par exemple.

Mais ces lieux ne seront habités vraiment que s'il y a possibilité de les modifier collectivement (tables, chaises, aménagement divers ...), possibilité surtout d'y apporter des objets, signes personnels de présence. Le simple fait de décider collectivement qu'on punaisera des dessins à tel endroit, suffit à prendre possession de « notre » espace.

Ainsi, « la table d'exposition » permet d'accueillir les objets divers apportés par les élèves comme des cadeaux au groupe.

Mohamed était en classe mais il ne l'habitait pas. Inattentif, distrait, il ne participait pas vraiment. Il a écrit à sa correspondante :

« Chez moi, les pommes tombent, c'est l'automne » et sentant que cela avait été remarqué, il a apporté en classe une grosse pomme ; elle a été à l'exposition, et Mohamed l'a mangée ».

Il est alors rentré dans « sa » classe, avec et dans sa pomme.

Depuis il travaille<sup>48</sup>.

Mais il a fallu faire des règles pour ranger cette table sont s'occupe un responsable. Comme l'imprimerie ou le vivarium, il s'agit « d'espaces multiples marqués par des responsables et des règles de rangement ou de comportement ».

### ... Qui déterminent des zones de fonction.

Il ne s'agit plus de propriété, de zone personnelle. « Il s'agit plutôt de sentiment de responsabilité et de liberté, de pouvoir. L'espace est aussi délimité par sa fonction . Il est socialisé (...) sous réserve de lois, d'autres peuvent y pénétrer<sup>49</sup> ». On ne touche pas impunément à la « table du conseil » où sont entreposés des fichiers dont Sylvie est responsable. « Cette aire est rarement découpée de façon visible, il s'agit le plus souvent d'un espace vécu qui s'apparente plutôt à un champ magnétique : invisible sans limaille, mais dans lequel s'exercent des forces obéissant à des lois précises (...) Balisés par des règles ou des décisions, les lieux, les objets sont affectés par le désir du groupe (...) les espaces engendrent des territoires<sup>50</sup>... »

---

47 JCCO p.176

48 VPI p.177

49 p 71

50 JCCO p.126 à 179



Cette assise « géographique » de la classe, « son lieu du point de vue architectural (...) Ainsi que du point de vue plus fondamental de lieu d'existence » est un premier aspect de cette notion de Lieu. Aida VASQUEZ et Jean OURY développent ensuite un autre aspect qu'ils estiment encore plus important<sup>51</sup> :

## La classe : lieu de rencontre et lieu de parole

C'est une dimension essentielle à tout échange. Ceci n'est pas forcément une évidence. Les auteurs font remarquer que les cafés et les salons ne sont parfois qu'en apparence des lieux de rencontres. Lieux communs à plusieurs personnes, on n'y échange bien souvent justement, que des « lieux communs » : pour ne rien dire (consciemment) d'important.

Par contre les lieux de rencontre et de parole comme « le conseil » (réunion où l'on parle de ce qui va ou ne va pas dans la classe, où l'on prend des décisions), comme le « Quoi de neuf » (réunion du matin où ceux qui veulent donnent des nouvelles personnelles aux autres) et comme le « Choix de Textes » (où chacun peut venir présenter au groupe son Texte Libre – histoire vraie, imaginaire, ou rêve-) sont des lieux où l'on parle, mais surtout où l'on est écouté, entendu, accueilli. Ces lieux sont limités dans l'espace et le temps (on ne passe pas la journée à parler, tu n'es pas tout seul à vouloir parler...), une loi, des règles et un président de séance qui en est le garant, assurent l'écoute et la sécurité (Je ne me moque pas, j'écoute qui parle, ce qui se dit ici reste entre nous...).

Ce qui compte, c'est le fait que les enfants « se retrouvent bien dans ces lieux où la parole est entendue (lieu de l'inconscient)<sup>52</sup>. » Qu'est ce à dire ?

Nous sommes-là pour apprendre à lire, écrire, compter. Pour cela nous faisons (entre autre), un journal. Nous sommes au conseil pour parler de nos affaires, au Quoi de neuf pour donner des nouvelles et au Choix de textes pour savoir lequel nous allons imprimer... C'est ce que rappelle le maître. Mais personne ne force tel élève à se plaindre au conseil, à donner telle nouvelle au Quoi de neuf, ou à présenter son rêve au Choix de Textes. Personne, à commencer par lui, ne sait vraiment pourquoi il le fait mais quelque chose, là, est possible. Ce n'est que bien plus tard, peut-être, qu'on pourra savoir. Mais en attendant, on l'accueille. Jean OURY :

« C'est ce lieu qui peut fonder la classe dans son existence pratique, dans son rôle pédagogique(...). Tout ce qui s'échange dans la classe, n'a de sens que si ça s'articule dans son Lieu Privilégié : « Lieu de Parole » que Lacan désigne dans son enseignement sous le nom de « Grand Autre » (...). Être dans le lieu de l'Autre, c'est être en position d'entendre ce que demande le sujet. C'est la condition essentielle, préalable, pour pouvoir donner le signe -même silencieux- qu'on a accueilli le souci du sujet, qu'on en tient compte(...). Sinon, à quoi servirait l'école ?<sup>53</sup>

Une sorte de « longueur d'onde » qui indique qu'on n'est pas là pour faire une leçon de beau langage, mais qu'on est branché avant tout sur le souci de la personne, qu'on s'intéresse « pour de vrai » à ce qu'elle veut nous dire. Même si cette longueur d'onde est toujours plus ou moins présente, ce n'est pas celle-ci qui prédomine pendant les

---

51 p 177 à 181

52 VPI p.177

53 OURY.J – L'ici et maintenant et la notion de Lieu – in «Revue de Psychothérapie Institutionnelle », n°1, 1965 p.59 à 70.

séquences de Français, de Mathématiques ou l'organisation des ateliers du journal. Mais c'est celle qui type les lieux de parole.

Après avoir rappelé que Jean OURY articule cette notion de « Lieu de Parole » et de « Grand Autre » avec la notion « d'autre scène » utilisée par Freud dans l'interprétation des rêves et développée par Lacan à propos de l'angoisse, les auteurs signalent : « Ces quelques lignes donnent une idée du niveau des difficultés auxquelles nous nous heurtons lorsque nous essayons de reprendre la problématique des lieux dans la classe(...). Pratiquement, l'essentiel est de mettre en place des situations, des lieux, limités, protégés par une loi et des règles de fonctionnement, où chacun puisse parler et se sentir écouté, entendu, accueilli<sup>54</sup>... »

Les pédagogues « institutionnels » résument tout ceci en quatre mots qui conditionnent selon eux tout travail pédagogique et tout échange : **Lieu, Limite, Loi, Langage**. Ils s'appellent cela « Les 4L »<sup>55</sup>.

## LES NOTIONS DE STATUT ET DE ROLE

La pédagogie institutionnelle n'est pas seule à penser qu'enfermer une personne dans un seul statut (élève, enseignant, gestionnaire....) C'est mutiler ses ressources et ses capacités, c'est réduire ses moyens d'agir et de se manifester, c'est l'enfermer dans un seul type de comportement<sup>56</sup>. On pourrait dire, en termes cyniques de « manager » que c'est une perte de productivité et de rentabilité. En termes éducatifs c'est une aliénation.

« L'école est obligatoire : la présence physique des enfants n'a pas de signification particulière. Combien sont vraiment là avec leur désir ? Il suffirait d'ouvrir les classes pour être renseigné. Or rien ne se fait sans désir. Ils n'entreront dans la classe que lorsqu'ils sauront sur quel pied danser, quand ils sauront ce que les autres attendent d'eux (rôles) et ce qu'ils sont en droit d'attendre des autres (statuts). Quand ils auront une fonction définie, une responsabilité, peut-être se sentiront-ils membre d'un groupe. Alors, et alors seulement, on pourra parler de groupe co-opératif<sup>57</sup>... »

Poser le problème des statuts et des rôles, c'est donc poser celui des responsabilités et des pouvoirs. Il se trouve que la classe coopérative favorise le partage des tâches, elle ne peut se passer des élèves : la complexité des tâches, leur simultanéité (imprimerie, correspondance, enquêtes, travail individualisé...), leur nombre, interdisent quasiment à l'adulte de tout diriger lui-même.

Mais partager les tâches n'implique pas forcément de partager les responsabilités. Il n'y a *responsabilité* que si le « responsable » dispose en même temps d'une part de *pouvoir* (compétence, délégation...) et de *liberté* d'action et d'initiative. La reconnaissance de la *fonction* et du *rôle* par le groupe, donne alors à l'individu un véritable *statut* de responsable.

Ainsi définis, le rôle (ce que les autres sont en droit d'exiger, ce que le responsable doit donner au groupe) et le statut (ce que le responsable est en droit d'exiger des autres, ce qu'il reçoit du groupe), font exister l'individu dans, par et pour le groupe. La fonction lui

54 p 181

55 LAFFITTE.R – Les 3 L d' Angel ou L'accueil de la violence – in « Cahiers de Genèse de la Coopérative », n°2, 1992, p.77 à 81.

56 LESAIN-DELABARRE J.M. Peut-on gérer obstacles et résistances aux évolutions des Enseignements Généraux et professionnels adaptés ? CNEFEI, Conférence du 18/9/95. p 15

CROZIER M. Le phénomène bureaucratique, Paris, Seuil, 1963.

57 Miloud p.53

permet de trouver un mode d'être qui le spécifie (...). Cette institutionnalisation, cette nomination de responsable, aurait-elle à voir avec la nomination primordiale par laquelle l'individu, en recevant son nom est différencié des choses, des autres et devient sujet ?... (JCCO p.126)<sup>58</sup>.

La Pédagogie Institutionnelle, voulant signifier qu'il ne s'agit pas de « services », de « corvées », ou du simple partage démocratique des tâches, parle de « métiers »<sup>59</sup>.

Le métier implique donc : liberté, responsabilité et pouvoir, limités et précisés par le groupe au Conseil. L'expression « en tant que ... », utilisée par l'adulte puis reprise par les élèves, facilite le repérage de « qui parle », et « d'où ça parle », de quel lieu.

Ainsi, un petit, « en tant que responsable des craies » peut faire la loi à un grand qui les gaspille, en le critiquant au conseil. C'est en tant que responsable des fichiers de lecture que tel élève donne une amende à tel autre, en monnaie intérieure, ou au maître, en monnaie réelle, parce qu'ils ont oublié de les ranger (le Conseil offre toujours un recours) mais ce même élève devra obéir à un plus grand en comportement lors de la sortie-enquête.

C'est en tant que responsable des progrès scolaires que le maître refuse qu'on joue aux cartes au lieu de s'entraîner en Français, mais le conseil peut décider de changer l'emploi du temps quand l'envoi aux correspondants a pris du retard. Enfin, si c'est la majorité qui décide du projet de couverture du journal par exemple, en tant que responsable de la sécurité physique et psychologique de tous, l'adulte ne laisse pas le groupe écraser démocratiquement un bouc-émissaire<sup>60</sup>.

Cette diversité des statuts et des rôles, des situations, en rapport avec les compétences précises (donc évaluées, situées, reconnues) permettent quotidiennement à chacun de vivre et de donner du sens aux notions de loi, de règle, de respect, de pouvoir et de responsabilité<sup>61</sup>.

Un tel repérage facilite aussi la communication, la clarification indispensables contre les pièges de l'imaginaire, le jeu des images inconscientes, et évite bien des malentendus. Un dispositif qui, articulé avec d'autres, permet de traiter les problèmes de relations en restant décentré par rapport à la personnalité des individus qui reste une donnée.

René Laffitte,

---

58 cf. VASSE D. *La loi et le nom* in « l'ombilic et la voix », Paris, Seuil, 1974

59 CCPI p.395

60 VPI p.71, CCPI p.395, QCC p.53, JCCO p.123, Miloud p.77, PI p.49

61 Cf. TOSQUELLES.F – Structure et Rééducation Thérapeutique- Paris, Editions Universitaires, 1972.