

C H A P I T R E I V

DE LA DERIVE ECONOMIQUE A

LA DERIVE FUSIONNELLE DES PRATIQUES DE GROUPE

L'échec des pratiques de groupe de production à assurer de véritables apprentissages pourrait amener le pédagogue à renoncer à leur introduction. Tel n'est pourtant pas le cas. L'on s'aperçoit, en réalité, qu'il est une façon particulièrement simple de sortir de la difficulté : elle consiste, non point à renoncer à la pratique du groupe, mais à renoncer à lui assigner les objectifs d'apprentissage dans le domaine cognitif.

Au départ, il s'agit simplement de récupérer ce qui était déjà présenté dans les théories du groupe de production comme des effets secondaires appréciables, pour lui attribuer la première place. On a vu, en effet, que l'activité productive, tout en visant d'abord des objectifs d'apprentissage, avait tendance, quand ceux-ci devenaient moins discernables, à ne plus justifier sa pratique que par un projet d'ordre psychologique, consistant à raffermir la confiance de chacun en lui-même, et à créer des rapports plus chaleureux entre les participants. Ce faisant, évidemment, elle espérait faciliter en retour, les apprentissages. Cependant, l'articulation entre les objectifs cognitifs et le vécu affectif demeurait conjoncturelle; c'est seulement parce que ce dernier constituait un environnement favorable qu'il intervenait: les deux domaines restaient assez extérieurs l'un à l'autre et, s'ils pouvaient s'équilibrer réciproquement, ils gardaient chacun leur autonomie. Or, l'intérêt du courant de la pédagogie institutionnelle représenté par

F. OURY est précisément de tenter de fonder de nouvelles pratiques de groupe sur une articulation structurelle entre le vécu affectif et les apprentissages cognitifs. Nous verrons à quel point l'entreprise est essentielle, mais nous montrerons aussi combien elle est précaire, toujours tentée d'instaurer un cli-vage là où elle cherchait à trouver une unité, fascinée par l'évacuation des apprentissages d'ordre cognitif, et susceptible d'ouvrir la voie à la dérive fusionnelle des pratiques de groupe.

Mais, pour rendre possible ce mouvement de bascule, il fallait antérieurement que le statut même du maître dans sa classe soit modifié et que le maître-contremaître se transforme en animateur, prenant ainsi en compte toute une dimension qu'il avait négligée jusque là. Cette évolution ne s'est pas toujours opérée à découvert et il convient de comprendre les principes implicites qui l'ont guidée.

I - DU MAITRE - CONTREMAITRE AU MAITRE - ANIMATEUR

Le Maître-contremaître, ou l'effacement se faisant toute-puissance

Les écoles libertaires de HAMBOURG prétendaient abolir les barrières séparant l'élève du maître; l'école cherchait à y devenir une communauté fraternelle indifférenciée où enfants et adultes collaborent à une tâche commune sans que jamais la moindre autorité hiérarchique ne vienne briser la spontanéité du groupe. En "évitant soigneusement toute pression et toute contrainte"(1), le maître devait se faire camarade

(1) B. OTTO, cité par J. R. SCHMIDT, Le maître-camarade et la pédagogie libertaire, p. 124.

et participer au travail commun, au coude à coude avec ses élèves. En réalité, les témoignages recueillis par J.R. SCHMIDT auprès des instituteurs de HAMBourg, indiquent l'existence d'un certain écart entre les textes des proclamations et la vie quotidienne à l'école. Car celle-ci requiert assez vite que l'on écarte "les chahuteurs et les flemmards" (1), et un observateur, pourtant très favorable à l'expérience, indique "que l'on voyait de plus en plus les maîtres faire usage d'une certaine contrainte pour obtenir un travail productif" (2). Ainsi que l'explique un instituteur, le maître-camarade devient vite un maître - contremaitre : "Le contremaitre, c'est moi et il faudrait que je sois partout à la fois" (3).

Car, à ne plus vouloir dispenser de savoirs et à supposer que les savoir-faire seront acquis dans l'immédiateté de la pratique, le maître prend le risque grave de voir échouer le projet de son groupe. Le paradoxe est connu de bien des praticiens : l'on magnifie l'activité enfantine spontanée, seule digne d'être considérée comme éducative, l'on affirme sa confiance dans les capacités des élèves à réaliser les projets les plus grandioses et, comme l'on se refuse à assurer les apprentissages requis, l'on est amené à réaliser soi-même la plupart des tâches importantes : l'effacement se fait omniprésence, le projet devient l'oeuvre du maître, qui en fait la preuve sociale de la validité de ses thèses. Le groupe de production produit le maître-contremaitre et, dans le pire des cas, se renverse en simple prétexte pour le maître-créateur;

(1) Le maître-camarade et la pédagogie libertaire, p. 34.

(2) *ibid.*, p. 166.

(3) *ibid.*, p. 27; c'est nous qui soulignons .

réduits à n'être plus que matériaux dans un projet dont la globalité leur échappe, les élèves ne peuvent trouver là que la satisfaction affective d'être quelque part, à une place qui leur est assignée, dans la pensée du maître. En réalité, le groupe, ici, leur échappe totalement: il n'est qu'un fantasma dans la pensée de l'adulte, projeté dans la matérialité du produit sans que, à aucun moment, dans cette opération, il n'ait à exister comme lieu de relations plurielles d'échange. Le maître-contremaître, c'est la caverne reconstituée : le groupe y redevient une série d'individus juxtaposés, chacun ne connaissant du concret que le domaine limité où le maître l'a placé, chacun dépendant d'un projet que seul l'adulte comprend et maîtrise véritablement. L'enfermement est plus subtil; l'espace de la classe y devient l'imaginaire du maître, le positionnement en "collectif frontal" (1), s'y fait alignement docile le long d'une chaîne invisible, le tableau noir y laisse la place à l'affichage des rôles et des fonctions. Tout converge à nouveau vers l'adulte, mais avec le risque supplémentaire que, sans la médiation d'un savoir précis à faire acquérir, le processus d'enveloppement se prenne lui-même pour objet.

Certes, ce phénomène marque l'extrême limite du groupe de production en situation scolaire; il n'en reste pas moins, à l'horizon, un danger réel que la seule bonne volonté du maître ne suffit pas à conjurer. Ainsi, J.C. FILLOUX peut-il affirmer : " A trop négliger l'aspect fondamental de la dépendance maître-élève, ainsi que de l'autorité au sein d'un groupe, des pédagogies comme celle de FREINET, n'en viennent-elles pas à favoriser

(1) D. HAMBLINE, Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue, p. 189.

la constitution de structures de groupe fortement hiérarchisées dans la classe, alors que l'intention était de réaliser une classe démocratique ?" (1). Il s'agirait donc, c'est en tout cas la perspective ouverte par J.C. FILLOUX, de faire en sorte que, dans le groupe, le pouvoir ne soit pas repris indirectement par le maître, ou accaparé par l'un de ses substituts. Mais il s'agit pour nous, plus généralement, de chercher comment, par quels moyens, le groupe peut éviter les phénomènes de division du travail, la réintroduction en son sein d'une sérialité spécialisant chacun dans une tâche donnée, figeant la communication dans une logique strictement utilitaire, sectorisant l'expression et éliminant tout apprentissage. Il s'agit de savoir si le groupe peut fonctionner selon une autre logique que la logique économique, et offrir ainsi une alternative plausible pour sa pratique en situation scolaire.

Le maître - animateur et le projet fusionnel

"L'animation, indique M. LOBROT, pénètre de plus en plus le secteur éducatif et, en particulier, l'enseignement"(2). Un nouveau modèle d'éducateur semble, en effet, se dessiner dès les années 1960, qui emprunte l'essentiel de ses caractéristiques au courant non-directif issu de la psychosociologie. Certes, la fonction d'animateur est apparue avant l'introduction des thèses de K. LEWIN et de C. ROGERS; certes, ces thèses ont pu, on l'a vu, servir sans difficulté l'efficacité du groupe de production en y améliorant la rationalité de la division du

(1) Remarques sur l'évolution des tendances pédagogiques, in Pédagogie et psychologie des groupes (A.R.I.P.), p. 58.

(2) L'animation non-directive des groupes, p. 69.

travail. Néanmoins, il apparaît que la dynamique des groupes a pu également fournir une théorie acceptable, susceptible de formaliser tout un ensemble de pratiques éducatives qui se proposent de rompre avec "l'inertie et la verticalité hiérarchique" (1), menaçant tout groupe centré sur la tâche (2). D. HAMELINE reconnaît que, en ce qui le concerne, la connaissance de C. ROGERS "a servi plutôt de déclencheur à un désir qui cherchait ses formulations et sa légitimité" (3). Et, si l'animateur non-directif a pu apparaître, comme l'indique M. LOBROT, "l'animateur-type, celui qui peut fournir des modèles et une inspiration aux autres" (4), c'est qu'il exprimait, de façon particulièrement pertinente, ce que de nombreux éducateurs avaient été amenés à pressentir dans la pratique des "méthodes actives" : la nécessité de suspendre, un moment, l'ensemble des exigences de la production, de subvertir les structurations hâtives, de renverser les rôles et les fonctions distribuées par le groupe pour s'interroger, avec lui, sur la place tenue par chacun. Ainsi, à l'image du psychosociologue dans le "groupe de base", le maître-animateur se centre-t-il sur "la communication même entre les participants" (5); son objectif est de "faire prendre conscience au groupe de ce qui se passe dans le groupe du point de vue psychologique" (6).

(1) GODIN, cité par D. HAMELINE, et M.J. DARDELIN, La Liberté d'apprendre - Situation II, p. 44.

(2) L'on voit ainsi que les pédagogies s'inspirant de la dynamique du groupe n'apparaissent pas comme un ensemble homogène. L.P. JOUVENET a bien montré que les visées politiques des pédagogies non-directives pouvaient aller du libéralisme le plus traditionnel aux espérances libertaires les plus radicales (Horizons politiques des pédagogies non-directives). Nous retrouvons, quant à nous, cet éclatement dans l'analyse des types de fonctionnement de groupe qu'elles prétendent servir.

(3) D. HAMELINE et M.J. DARDELIN, La liberté d'apprendre - Situation II, p. 36.

(4) L'animation non-directive des groupes, p. 70

(5) ibid., p. 71.

(6) J.C. FILLIOUX, Remarques sur l'évolution des tendances pédagogiques, in Pédagogie et psychologie des groupes, (A.R.I.P.), p. 62.

Plus fondamentalement, quel que soit le secteur où il exerce ses activités, l'animateur est celui qui prétend retrouver le mouvement de la vie en brisant les structures qui l'avaient ossifiée. "L'animation apparaît partout, explique M. LOBROT où se produit un éclatement de la structure autoritaire" (1); plus exactement, elle naît dans les contradictions de cette structure et s'efforce de les faire éclater au grand jour, pour permettre "à la vraie vie" de trouver sa place. Dans l'alternative, quelque peu formelle mais pourtant assez opérationnelle pour analyser les attitudes éducatives de la structure et de l'histoire, de la tradition et de l'invention, de l'organisation et de la liberté, elle choisit de servir toujours le deuxième terme, plus soucieuse de créer du désordre que de produire de la conformité. Aussi, l'animateur se méfie de l'institution qu'il suspecte de chosifier les personnes et considère la révolte comme l'expression nécessaire de l'existence. Il cherche à faire jaillir, dans les quelques interstices que l'institution ménage, quelque chose comme un souffle capable de briser la dure croute des habitudes. Certes, il pressent que ce qu'il contribue à faire émerger, se solidifiera un jour, mais ce durcissement rencontre toujours son hostilité, dans la mesure où il s'opposera plus tard à de nouveaux changements.

La situation institutionnelle de l'animateur est, d'ailleurs, en conformité avec son projet : ignoré. le plus souvent des organigrammes, il refuse un statut hiérarchique qu'il juge contradictoire avec sa vocation. Il lui faut être, à la fois, dans l'institution en tant qu'elle est le lieu de son intervention, et à l'extérieur de celle-ci, en tant qu'elle est une

(1) L'animation non-directive des groupes, p. 109.

configuration de pouvoirs à laquelle il ne veut pas participer. Il se considère, en fait, comme une sorte d'opérateur d'ouverture et la marginalité qu'il lui arrive de regretter, aux moments de solitude, est le gage de la réussite de sa mission (1).

Ainsi le maître-animateur, pour être fidèle à sa vocation, doit-il refuser d'assumer la tâche de direction ou d'organisation - de contremaître - qui lui serait naturellement échu en fonction de son statut social; il doit rompre avec l'attente des personnes à son égard pour créer l'événement qui va libérer la parole. D. HAMELINE et M.J. DARDELIN définissent l'attitude non-directive comme une "tentative d'hygiène mentale pour suspendre les habitus contractés et s'entraîner à voir autrement la pratique concrète et quotidienne des personnes "(2). Suspendre, interrompre, briser, provoquer à la réflexion sur ce qui semblait aller de soi... telle semble bien être la vocation du maître devenu animateur. Elle pourrait alors être susceptible de pallier les dangers du groupe que nous avons dégagés, en faisant basculer l'axe de l'intervention éducative de l'ordre de la production à celui de l'épanouissement des personnes. Le maître, pourvoyeur de matériaux et organisateur de la division du travail dans le groupe de production, deviendrait alors un spécialiste des "âmes", avide de découvrir la "personne vraie" derrière la fonction qui la cache, les "sentiments authentiques" derrière les tâches effectuées. Son travail équivaldrait à un dévoilement : il s'agirait de se défaire de tout ce qui fait obstacle à la transparence des relations et, particulièrement, de toutes les étiquettes sociales, de tous les

(1) Sur l'origine, le développement et la signification de la notion d'animation en pédagogie scolaire, Cf. C. DELORME, De l'animation pédagogique à la recherche -action, en part. pp. 17 à 124.

(2) La liberté d'apprendre - Situation II, p. 291.

statuts hiérarchiques qui obscurcissent les rapports humains. Grâce à lui, pense-t-il, un ensemble d'élèves pourra passer du stade de la coalition à celui de groupe. Pour utiliser la terminologie mise en place par J.P. SARTRE dans Critique de la raison dialectique, et volontiers reprise par les théoriciens de l'animation non-directive, il s'agirait de permettre à un ensemble d'individus réunis seulement par un intérêt commun dans le champ du "pratico-inerte" (1), de devenir un groupe fusionnel existant à chaque instant par l'investissement des personnes qui le constituent, qui se totalisent dans l'acte toujours renouvelé de leur adhésion à la communauté, et dont le groupe de révolutionnaires donne un bon exemple (2). L'objectif de l'animateur serait donc d'assumer le passage de la "praxis sérielle" à la "praxis commune" (3) qui, seule, constituerait un ensemble d'individus en véritable groupe.

Contrairement à ce qui se passe dans le groupe de production, l'on garantirait l'existence de relations plurielles entre chaque membre et tous les autres, puisque la simple juxtaposition de la sérialité y céderait la place au fait que l'individu "intériorise la multiplicité des tiers en l'unifiant" (4). Ce groupe se présenterait aussi comme un véritable retour au concret, non plus un concret dispersé, distribué parcimonieusement à chacun en fonction de sa tâche, mais un concret global sur lequel chaque membre pourrait avoir à la fois regard et prise, puisqu'il s'agirait du vécu du groupe et de rien d'autre. Enfin, ce groupe permettrait d'évacuer réellement l'autorité du maître; il n'éluderait pas l'élucidation de la place qu'il y tient, élucidation qui,

(1) ...tel un groupement de personnes qui attendent l'autobus. Cf. pp. 308 à 311.

(2) *ibid.*, p. 389.

(3) *ibid.*, p. 317.

(4) *ibid.*, p. 462.

seule, le garantirait contre la réintroduction subreptice de cette autorité. Nous retrouvons bien, ici, les trois caractéristiques du concept de groupe que nous avons dégagées et vis à vis desquelles le groupe de production ne tenait guère ses promesses.

Mais comment en est-on venu, dans le concret des pratiques pédagogiques, à se dégager progressivement du groupe de production ? Comment s'est opérée la rupture entre le modèle de la classe - atelier et celui du groupe fusionnel ? Pour comprendre ce mouvement, il nous semble que l'étude du travail effectué par F. OURY et les praticiens de la "pédagogie institutionnelle" est particulièrement nécessaire; elle nous montrera comment certains héritiers de C. FREINET ont introduit progressivement des pratiques centrées sur la gestion des relations interpersonnelles. Rendues d'abord nécessaires comme moyen d'organisation et outil de régulation de l'activité collective, ces pratiques se transformeront progressivement en institutions thérapeutiques, s'engageant dans une logique qui pourrait bien les conduire jusqu'à l'évacuation de toute procédure didactique. Mais ces enseignants, instituteurs pour la plupart, regroupés d'abord dans le G. T. E. (Groupe des Techniques Educatives), puis à partir de 1964 (1) dans les G. E. T.) Groupes d'Education

(1) A cette date, une scission intervient avec un courant à caractère essentiellement socio-politique (M. LOBROT, R. LOURAU, G. LAPASSADE...) qui reproche à F.OURY et à ses camarades leur réformisme trop prudent. Nous n'aborderons pas l'étude de ce deuxième courant dans le présent chapitre. Ainsi l'expression "pédagogie institutionnelle" sera utilisée, pour le moment, pour désigner les travaux gravitant autour de F. OURY, des G.E.T., ainsi que les pratiques issues de cette inspiration. Par ailleurs, nous citerons fréquemment le nom de F.OURY; certes, ce dernier a cosigné ses ouvrages avec d'autres auteurs (A. VASQUEZ, C. POCHE) et l'on ne trouve guère que quelques articles publiés sous son seul nom; il nous semble cependant qu'il constitue la véritable cheville ouvrière d'un mouvement auquel il a apporté une contribution essentielle... aussi, à l'instar de G. SNYDERS (Où vont les pédagogies non-directives? p. 267.), nous parlerons de F. OURY sans toujours citer ses collaborateurs.

Thérapeutique) ou au sein du C.E.P.I. (Collectif des Equipes de Pédagogie Institutionnelle), restent des hommes de terrain; persuadés, comme aime à le répéter F. OURY, que "tous les praticiens ne sont pas obligatoirement des imbéciles"(1), ils n'abandonnent que rarement leur classe et se méfient des spéculations purement universitaires. Peut-être est-ce la raison pour laquelle ils ne se laissent pas tout à fait aspirer par la dérive fusionnelle ?

II - DE LA COOPERATIVE AU CONSEIL

Coopérative et Institution

Comme l'a parfaitement montré J. VUILLET, il existe une continuité tout à fait intelligible entre l'introduction des coopératives scolaires par B. PROFIT, et les tentatives pour "donner à l'enseignement tout entier un tour coopératif" (2). A l'origine, il s'agit seulement d'améliorer les conditions matérielles de l'enseignement en organisant des activités para-scolaires, peu intégrées à la vie même de la classe : "Sitôt achevée la séance coopérative, chaque enfant redevient instantanément écolier" (3). Par la suite, essentiellement sous l'impulsion de C. FREINET, il ne sera plus question de distinguer deux domaines, faisant chacun l'objet de méthodes différentes, mais bien de transformer la pratique de la classe de telle façon que "les activités coopératives ne fassent qu'un avec les activités proprement scolaires" (4). Ainsi s'opère la scission entre l'O. C. C. E. (Office central de coopération à l'école) et l'I. C. E. M. (Institut coopératif de l'Ecole Moderne) : alors que le premier n'envisage

(1) Entretien avec L.MARTIN, in Cahiers Pédagogiques, n° 171, fév. 1979, p. 6.

(2) La Coopération à l'école, p. 7

(3) *ibid.*, p. 98.

(4) *ibid.*, p. 79.

pas de modifier l'ensemble de la pédagogie scolaire, le second prétend repenser tout le fonctionnement de la classe à partir de l'activité productive.

Dès ce moment là et les premières expériences de "pédagogie coopérative", apparaît le besoin d'une sorte de parlement du groupe, et C. FREINET instaure "la réunion hebdomadaire de la coopérative scolaire" (1): un élève différent en est président chaque semaine, un autre assure la fonction de secrétaire. Cette réunion s'occupe tout d'abord de problèmes matériels, de questions financières et d'organisation de fêtes. Toutefois, on voit très vite surgir d'autres préoccupations, et l'existence d'un journal mural divisé en trois colonnes ("Nous critiquons... Nous félicitons... Nous demandons...") (2), contribue à mettre en cause l'attitude de chacun et la façon dont il s'acquitte de la tâche qui lui est confiée. Il s'agit, dit C. FREINET, d'une "sorte d'examen commun, à la fois critique et constructif de la vie de la classe" (3). A y regarder de près, l'on voit déjà se profiler ici une fonction régulatrice du groupe, capable de résister à la pression trop forte de la seule efficacité productive. C'est ainsi que, quand deux élèves, chargés du rangement des composteurs d'imprimerie, sont vivement critiqués pour l'insuffisance de leur travail, ils "reconnaissent le bien-fondé de la critique, s'engagent à mieux faire et gardent le service quinze jours encore" (4). Selon la logique de la production, ceux-ci auraient dû être déchargés de leur tâche; en les y maintenant le groupe privilégie leur formation sur le rendement général. Dans d'autres cas, en revanche, c'est l'inverse qui se produit et l'élève est remplacé pour ne pas gêner le fonctionnement de l'ensemble (5). Cette hésitation,

(1) Pour l'école du peuple, p. 73

(2) *ibid.*, p. 74.

(3) *ibid.*, p. 75.

(4) *ibid.*, p. 74.

(5) Cf. le cas de Jeanne (*ibid.*, p. 75).

ainsi que le silence qui est fait sur la place des phénomènes affectifs et le rôle du maître dans la décision du groupe, signalent, en creux, la nécessité d'élucider, de façon plus précise, la fonction de cette réunion hebdomadaire.

C'est en 1958, au Congrès du Mouvement FREINET sur "l'expression libre", que le docteur J. OURY propose le terme de "pédagogie institutionnelle" pour désigner une nouvelle orientation prise par un groupe d'instituteurs à l'intérieur du mouvement (1). Selon G. MICHAUD, qui participa très vite aux activités de ce groupe, le Docteur J. OURY et son frère Fernand auraient élaboré l'essentiel de leurs thèses à l'occasion de l'encadrement commun d'une colonie de vacances d'un I.M.P. à HERBAULT (2). J. OURY, venant de l'hôpital de SAINT ALBAN où il avait été interne du Docteur TOSQUELLES, aurait ainsi confronté les apports de la psychothérapie institutionnelle avec l'expérience d'instituteur rompu aux méthodes FREINET apportée par son frère. De fait, la charte d'HERBAULT (3) apparaît bien comme essentielle dans la constitution de ce qui deviendra le noyau théorique de la pédagogie institutionnelle : une institution, le conseil, est chargée de régir la vie communautaire. Il n'est plus seulement question de consulter les enfants sur l'aménagement de tel ou tel point de l'organisation quotidienne; il s'agit de transférer à leur assemblée le pouvoir instituant lui-même, en tant qu'il rend possible la vie en groupe.

En 1962, le congrès du Mouvement FREINET est le théâtre d'une rupture : le Groupe des Techniques Educatives, animé par F. OURY, se sépare de l'I. C. E. M. . La prépondérance qu'il accorde au phénomène du conseil a entraîné une révision des thèses

(1) G. MICHAUD, Ecoles buissonnières, p. 113.

(2) *ibid.*, p. 116 et sq.

(3) *ibid.*, pp. 119 à 125.

de C. FREINET à la lumière de la psychothérapie : la centration du maître sur les phénomènes relationnels, la prise en considération du désir de l'élève, jusque là simplement supposé convergent avec celui de l'adulte, la reconnaissance des phénomènes de transfert et de contre-transfert... tout cela modifie la nature de l'intervention pédagogique. F. OURY reconnaît à C. FREINET le mérite d'avoir ouvert la voie; il lui reproche, cependant, de rester rivé à une idéologie naïve de l'enfance, de manifester "une confiance absolue dans la nature et dans la vie" (1) qui l'empêche d'observer lucidement les phénomènes qui traversent les groupes. Contre le simple "optimiste vitaliste" (2) hérité de ROUSSEAU, R. COUSINET et A. FERRIERE, F. OURY propose la mise en place d'"institutions", seules capables d'"assurer d'une façon continue l'obligation et la réciprocité des échanges, dans et hors du groupe" (3).

Institution et médiation

"La simple règle qui permet à dix gosses d'utiliser le savon sans se quereller est déjà une institution", dit F. OURY (4) Mais, pour que cette règle existe, encore faut-il qu'il y ait un.

(1) Vers une pédagogie institutionnelle (désormais V. P. I.), p.203.

(2) idem.

(3) ibid., p. 248.

"La rupture (entre le G.T.E. et l'I.C.E.M.) se fait sur une base théorique (l'introduction des sciences humaines dans le champ pédagogique), mais cette rupture a une réalité géographique: elle oppose les provinciaux aux parisiens" (R. HESS, La pédagogie institutionnelle, p. 38). Peut-être, en effet, était-il plus difficile, pour les instituteurs ruraux, d'accepter la remise en question de "naturalisme" de C. FREINET ? Peut-être F. OURY et ses camarades avaient-ils eu l'occasion de cotéyer des situations scolaires plus complexes, qui avaient hâté leur prise de conscience ? On pourra se reporter, sur cette question, aux constatations de F. OURY sur l'école primaire urbaine actuelle (V.P.I., pp. 193 à 195).

(4) Institutions, de quoi parlons-nous ? in Cahiers Pédagogiques, n° 192, mars 1981, p. 35. Cf. également V.P.I., p. 76.

savon : Autrement dit, l'institution n'est possible que par la médiation de l'objet. C'est finalement cette simple affirmation qui a constitué, au départ, la psychothérapie institutionnelle : contre une thérapie qui s'exprimait essentiellement par l'enfermement dans l'asile, l'isolement des responsabilités et de la gestion de la vie quotidienne, il s'agissait de mettre en place "des structures à fonction désaliénantes (...) : ateliers, clubs, journaux, bars, cantines... gérées par les malades eux-mêmes (institutions) naissant et disparaissent selon les fluctuations de l'histoire et de la gestalt des divers groupes et collectifs" (1). Soigner ne pouvait plus être isoler, désengager, extraire l'individu de la vie sociale pour opérer, à l'écart, dans une relation binaire (malade/médicament ou malade/analyste), le réajustement nécessaire. Mais, à SAINT ALBAN, comme plus tard à LABORDE, les psychothérapeutes institutionnels, mettent en place des "systèmes de médiation" (2). Selon leur exemple, le maître proposera à sa classe de se structurer dans la gestion d'un projet, de définir des règles, des statuts, des fonctions, une loi, bref de créer une institution dans laquelle chacun puisse se situer. La médiation contraint, en effet, à repenser l'organisations des relations; elle évite que le groupe ne se fige dans l'idéalisation de l'un de ses membres ou ne se réduise à ensemble d'identifications ou de contre-identifications vis-à-vis du maître. G. MERIGNOT, rapportant une expérience de pédagogie institutionnelle avec une classe de troisième, montre bien comment "le face à face risque de dégénérer en corps à corps, et toute

(1) Institutions, de quoi parlons-nous ? in Cahiers Pédagogiques, n° 192, mars 1981, p. 35. Cf. également V.P.I., p. 76.

(2) J. OURY, cité in V.P.I., p. 187. Cf. également F. OURY : "L'introduction, entre le thérapeute et le malade, d'une médiation est la condition nécessaire de la cure, au moins au début; c'est aussi la caractéristique, si l'on veut schématiser à l'extrême, de la thérapie institutionnelle" (V.P.I., p. 243).

la classe peut devenir un champ clos d'affrontements, de séductions, d'agressions insupportables" (1). Contre un tel danger, l'introduction d'un troisième terme, d'un objet à manipuler, d'une structure à mettre en place, c'est le moyen d'opérer ce que J. OURY appelle "le remaniement des identifications" (2). Dans la mesure où chacun doit réaliser une tâche précise, "l'image de lui-même qu'il a dans l'autre, qui est là devant lui, en train d'imprimer, n'est plus tellement l'occasion de rivalité ou de séduction, mais le support de "ce - par - quoi - il - faut - passer" pour accéder à un certain ordre qui est institué par la "loi" générale de la classe et dont la règle technique est presque contingente" (3). Médiatiser les rapports individuels, y introduire l'objectivation requise par la tâche, c'est fonder l'éducation, non plus sur un processus univoque d'identification à un modèle donné, mais sur la reconnaissance de l'utilité sociale de chacune des tâches imposées par le fonctionnement du groupe. Ce faisant, l'éducateur est réellement émancipateur, dans la mesure où il permet à l'individu de se définir autrement que par rapport à lui. La médiation est libératrice parce qu'elle contraint l'élève à "se mettre - en - jeu - à - propos" (4) d'une réalité extérieure à la relation duelle qu'il entretient avec le maître, qu'elle le provoque, en quelque sorte, à l'existence autonome. C'est donc bien "l'activité collective permanente, dans un but commun, qui va faire de la classe un groupe centré sur une oeuvre" (5), lui imposer cette "soumission au réel" (6) à travers laquelle une communauté va pouvoir s'instituer.

(1) Chronique de ma classe, in Maintenant, la pédagogie institutionnelle (sous la responsabilité de F. KEMPF) pp. 42 et 43.

(2) cité in Chronique de l'école caserne, F. OURY et J. PAIN, p. 161

(3) J. OURY, *idem.*

(4) J. OURY, cité in V.P.I., p. 187.

(5) F. OURY, V.P.I., p. 78.

(6) *ibid.*, p. 53.

Médiation et Conseil

Le cadre nécessaire à cette émergence, le lieu privilégié de l'institutionnalisation, c'est le conseil (1). Certes, aucun élève, spontanément, n'en revendique l'existence : dans l'immense majorité des cas, toute information et tout désir transitent par le maître, et le décret qui l'instaure dans l'emploi du temps du groupe ne suffit pas à le faire exister. C. POCHET remarque même que, après plusieurs séances, les élèves continuent à s'adresser toujours à l'institutrice, et à l'utiliser systématiquement comme intermédiaire pour se parler entre eux; car, "même si le lien existe dans le temps et dans l'espace, le conseil n'existe pas encore en tant que lieu d'accueil des demandes et d'élaboration des décisions. C'est la non-réponse qui fait naître l'institution du conseil." "Madame" entend mais ne répond pas, elle reformule en s'adressant à tous" (2). L'attitude de l'instituteur consiste donc à refuser le rôle que le groupe voudrait lui faire jouer : comme l'animateur du "groupe de base", il ne répond pas à la demande qui lui est faite; s'il le faisait, le groupe redeviendrait classe, se reconstituerait en relations binaires convergeant vers lui. Il doit, au contraire, renvoyer au groupe le pouvoir instituant, même si, tout naturellement, cela ne se fait pas sans un certain nombre de crises, de poussées d'agressivité, avant que, comme le dit F. OURY, "le langage émerge du tumulte" (3).

Mais il n'en est pas, pour autant, inactif : il ne contribue à libérer réellement la parole qu'en mettant en place

(1) Cf F. OURY et A. VASQUEZ, De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle (désormais C.C.P.I.) p. 423.

(2) Qui c'est l'conseil ?, C. POCHET et F. OURY, pp. 69 et 70.

(3) ibid., p. 53.

"une machine à dédramatiser qui va apprendre à parler utilement: le rituel" (1). F. OURY, en effet, ne suppose pas ses élèves capables de faire spontanément ce qu'il se propose précisément de leur apprendre. Il sait que décréter simplement la liberté de parole revient à laisser s'exprimer ceux qui possèdent le langage, l'assurance, la force physique suffisante, pour être entendus. La suspension de toute autorité peut même prendre des formes "d'apocalypse" (2) et, à coup sûr, elle prépare une reprise en main autoritaire. Ainsi en est-il, très souvent, de ces expériences permissives improvisées où, faute d'avoir outillé suffisamment les élèves, l'adulte ne peut que se plaindre de leur indiscipline et justifier alors, pour l'avenir, le recours aux méthodes les plus traditionnelles :

"Notre expérience (...) nous a permis d'observer les résultats de laisser-faire (même baptisé non-directivité): régulièrement, ça finit mal et, dans les cas heureux, très vite. Avec ou sans le maître tout rentre dans l'ordre, dans l'ordre établi évidemment" (3).

Aussi, si l'on veut éviter ce phénomène, doit-on imposer des règles et organiser un apprentissage à la vie collective. Cet apprentissage se fera à travers "le conseil d'équipe", où chaque petit groupe d'élèves est amené à organiser, le matin, le travail de la journée: on se contente d'abord de faire circuler des informations, de rectifier des consignes mal comprises; parfois éclate un conflit à propos d'une tâche mal effectuée ou de l'attitude d'un gêneur. Il est important, alors, que tout soit négocié à l'occasion du projet qui objective les conflits: "On ne parlera pas de Jacques, en soi, mais de Jacques à propos d'un tirage

(1) V.P.I. p. 96.

(2) C. POCHET et F. OURY, Qui c'est l'conseil? p. 209.

(3) ibid., p. 153.

réussi..." (1). Dans l'équipe au travail, il y a déjà une régulation des pouvoirs : la séduction, l'influence sont battues en brèche sous la pression de la réalité; telle compétence ne peut s'ériger en pouvoir absolu, car elle n'est jamais tout à fait suffisante pour la réalisation du projet. "La soumission au réel" (2) dédramatise les rapports. Le "conseil de coopérative" pourra ainsi fonctionner, à l'échelon supérieur, comme le lien d'une parole enfin libérée d'un certain nombre de fantasmes. Mais cela ne suffit pas : pour que le "conseil de coopérative" joue son rôle, il faut que soient établies des règles strictes, un horaire, un mode de fonctionnement précis, avec un président de séance, un secrétaire, un tour de parole. L'ensemble de ce cérémonial a, lui aussi, pour fonction de limiter les réactions impulsives; il contraint les élèves à surseoir à leurs pulsions immédiates. Dans le cours de l'action, l'effervescence d'une activité ou le désordre d'une dispute, chacun réagit selon son intérêt ou son désir du moment, chacun est impliqué affectivement de façon très forte. Le report de toute remarque, de toute critique, au conseil (3), assume ainsi une fonction politique, au sens philosophique du mot; il constitue cette régression de faire au dire dans laquelle on peut voir le fondement de toute démocratie. Surseoir au passage à la violence, c'est accéder à une parole réellement significative : non plus le cri ou le geste impulsifs qui perdent tout sens en dehors de leur contexte, qui ne sont que des modes d'être - dans - l'instant, mais une parole déjà abstraite de l'immédiateté, et qui devient un mode de penser dans la continuité, Le conseil, ici, c'est l'instauration d'un langage de la responsabilité, c'est le véritable moyen pour le groupe de devenir "institution" et, pour chacun de ses membres, d'accéder à la fonction symbolique, seule susceptible de leur permettre de comprendre et maîtriser la situation dans laquelle ils sont insérés.

(1) F. OURY, V.P.I., p. 94.

(2) *ibid.*, p. 53.

(3) *ibid.*, p. 466.

Au total, la pratique du groupe, telle que la conçoit F. OURY, apparaît bien susceptible de réguler un fonctionnement que seules, jusqu'à présent, la conviction d'une harmonisation spontanée ou l'attitude "démocratique" du maître, semblaient garantir des impulsions incontrôlées. La pédagogie institutionnelle rompt avec une philosophie de l'immédiateté selon laquelle le groupe, livré à lui-même, parvient naturellement à l'équilibre. F. OURY ose parler de règles, il ose donner au maître la tâche essentielle d'instaurer le cadre nécessaire à l'expression de chacun. Conseil d'équipe et conseil de coopérative sont des lieux où l'enfant peut réaliser un apprentissage essentiel, celui d'une communication authentique. Deux questions, néanmoins, à ce stade de notre analyse, ne manquent pas de se poser, deux questions étroitement solidaires et que nous ne pouvons éluder.

L'introduction de la médiation, est, on l'a vu, la condition nécessaire à l'apprentissage de la communication. Or, pour réaliser cet apprentissage, ne doit-on pas en sacrifier d'autres ? Le fait que "le travail et la vie sociale n'apparaissent plus comme des buts mais aussi comme des moyens qui, bien souvent, se révèlent d'efficaces agents de prophylaxie et de thérapie" (1), ne supprime pas, de facto, le danger de la division du travail selon les compétences préétablies. Il semblerait même, au contraire, que cette division du travail soit la condition de réussite du projet thérapeutique : c'est le partage des responsabilités, la définition, pour chacun, d'un "espace social" (2), qui doivent permettre à l'enfant de se situer par rapport au groupe. C'est cela qui remanie les identifications et

(1) F. OURY, V.P.I., p. 245.

(2) ibid., p. 71.

structure les relations; mais, c'est aussi cela qui risque d'enfermer chacun dans une tâche. F. OURY montre bien que le malaise dans un groupe vient, le plus souvent, de l'inadéquation entre le rôle et la compétence de chacun (1); l'individu se sent incapable de tenir sa place, ou, inversement, ses compétences dépassent la fonction dans laquelle il est cantonné. Il convient donc que le groupe négocie avec chacun un statut qui permette la concordance de la compétence et du rôle, et "lui assure un espace-temps dans lequel il se sent à l'aise, en sécurité, libre, puissant" (2). Ne risquons-nous pas alors de retrouver à nouveau, ici, la détermination par le passé que nous avons déjà décrite et dont nous avons montré les dangers ? Or, il nous semble que F. OURY perçoit parfaitement le problème, mais qu'il hésite quelque peu à effectuer, sur cette question, un choix précis. Peut-être en est-il même précisément empêché par le statut particulier qu'il attribue à la médiation .

La médiation par le projet est, en effet, introduite comme support d'un apprentissage essentiellement relationnel; les aspects techniques y sont présentés comme une façon d'accéder à "la communication avec autrui" (3) qui est donnée comme l'objectif principal, et parfois unique, de l'éducation. G. SNYDERS voit ici l'expression d'un "scepticisme primordial" (4); pour notre part, nous croyons que F. OURY s'attache surtout à la dimension psychologique de l'acte éducatif. Certes, les acquis dans ce domaine sont loin d'être insignifiants, et personne ne peut considérer comme négligeable la formation d'individus capables d'équilibrer leurs relations sociales: la lucidité sur

(1) C.C.P.I., pp. 406 et 407.

(2) ibid., p. 407.

(3) F. OURY, V.P.I., p. 197.

(4) Où vont les pédagogies non directives ?, p. 287.

soi-même et sur autrui, la capacité de se dégager de phénomènes: d'identifications univoques, le fait de pouvoir exister autrement que dans la conformité à l'image de soi que l'on prête à autrui. .. tout cela est essentiel. Mais, n'y a-t-il pas là danger d'une réduction de la personne à des données strictement psychologiques ? Ne néglige-t-on pas ainsi les savoirs, ce que G. SNYDERS nomme "les contenus" (1), qui contribuent, eux aussi, à structurer la personnalité ? Il nous semble que cette négligence, pourrait, si elle était systématisée, avoir une double conséquence. D'une part, elle ferait le silence sur les outils intellectuels qui seraient supposés jouer de façon neutre dans les relations sociales, par opposition aux phénomènes psychologiques qui pourraient, seuls, y être dangereux. L'on supposerait, alors, que la maîtrise des connaissances et des savoirs n'opère pas, dans le champ social, de discrimination significative, qu'elle n'a donc pas à être l'objet d'une redistribution au sein du groupe d'élèves, le seul objectif restant l'authenticité de la relation. L'un peut savoir, l'autre, non: l'acceptation sereine de cet état de choses par les deux partenaires suffirait au pédagogue; il devrait seulement veiller à ce que la relation ne se dégrade pas en dépendance affective, mais se vive, simplement, comme une naturelle complémentarité. D'autre part, au plan de la formation individuelle, la pédagogie institutionnelle ne risquerait-elle pas d'accréditer la thèse selon laquelle le domaine cognitif ne joue en rien dans l'épanouissement de la personne? Affirmer "qu'entendre l'autre suffit à l'aider" (2) pourrait laisser supposer qu'aucun apport extérieur de connaissances ne peut contribuer à l'équilibre du sujet. L'individu serait ainsi toujours renvoyé, pour ce qui concerne l'analyse de ses difficultés, à ses problèmes personnels et, pour ce

(1) Où vont les pédagogies non directives ?, p. 287.

(2) F. OURY et J. PAIN, Chronique de l'école caserne, p. 278.

qui concerne leur traitement, à ses ressources propres qu'il suffirait, par l'écoute, de solliciter. Cela aboutirait à faire abstraction de toute une série de variables qui n'entrent pas directement dans l'expérience du sujet mais qui n'en demeurent pas moins déterminantes pour la compréhension de la situation où il se trouve. A l'extrême limite, cela pourrait signifier que tout individu est considéré comme malade mental, c'est-à-dire comme quelqu'un dont le fonctionnement psychologique est perturbé et pour lequel, effectivement, la solution est dans un traitement à ce niveau. Il y aurait alors une contagion induite du modèle psychothérapeutique : en effet, il peut être légitime, dans ce domaine, de se situer strictement au plan psychologique parce que les problèmes concernent précisément cette instance, ou que l'on fait l'option de le supposer; mais il n'apparaît pas évident que, pour tout individu en difficulté, la solution soit exclusivement d'ordre psychologique. Cependant, pour avancer quelque peu sur cette question, comme sur la précédente, il nous faut aller observer de plus près les propositions de F. OURY et regarder ce qui se passe exactement dans sa classe.

III - L'EDUCATIF ET LE FONCTIONNEL

Le rôle du maître

A la suite de C. EREINET, F. OURY considère l'introduction de l'imprimerie comme un acte pédagogique essentiel : "l'imprimerie impose la coopération, l'organisation, l'institutionnalisation permanente "(1). Aussi n'est-ce pas par hasard que l'ouvrage Vers une pédagogie institutionnelle propose, d'entrée de jeu, une

(1) C. POCHET et F. OURY, Qui c'est l'conseil ?, p. 317.

analyse des pratiques introduites dans la classe coopérative par la fabrication d'un journal scolaire. Il s'agit, en effet, d'un outil permettant de saisir les enjeux du processus d'institutionnalisation et d'observer ses effets. Au départ, comme chez C. FREINET, la priorité est donnée au texte libre individuel que les élèves rédigent sans que le maître impose un sujet ou même suggère une orientation. Deux fois par semaine, chacun présente son essai à l'ensemble du groupe, qui choisit ceux qui seront mis au point collectivement avant d'être imprimés. Or, plusieurs difficultés nous apparaissent dans cette opération qui semble pourtant aller de soi; et d'abord, que se passe-t-il pour l'élève qui n'a rien écrit ou qui répugne à lire son texte devant ses camarades ? Certes, la perspective de voir un de ses écrits imprimé constitue une puissante motivation, mais suffit-elle à vaincre toutes les résistances ? F. OURY indique que "l'action du maître cotoie alors la psychothérapie" (1) et qu'il peut amener le groupe à confier aux élèves réticents des rédactions plus impersonnelles "qui ne mettent pas directement en jeu leur personnalité"(2). D'autre part, il est possible, vraisemblable même, que certains ne voient jamais leurs textes choisis. Que faire vis-à-vis de ces "malchanceux" (3)? "Des règles, décidées en commun, peuvent favoriser leur succès (un seul texte du même auteur par journal, voix supplémentaire en fin d'année, etc.)"(4). Mais, par ailleurs, dans la discussion collective de mise au point de chaque texte, comment empêcher que quelques élèves accaparent la parole, dénaturent le texte choisi au point que son auteur ne s'y reconnaisse plus ? Là encore, la vigilance du maître est nécessaire; c'est lui qui

(1) V. P. I., p. 50.

(2) ibid., pp. 50 et 51.

(3) ibid., p. 50.

(4) idem.

veille à ce que l'auteur "demeure libre de son texte" (1) et qui intervient, quand il le juge nécessaire, pour manifester l'exigence de fidélité à l'écrit initial. Enfin, dans le travail d'imprimerie, les contraintes naturelles sont telles qu'il est naturel que le groupe écarte un enfant malhabile de la manipulation et confie la tâche à celui qui l'effectuera de la façon la plus précise. Le maître aura alors à veiller à ce que les enfants ainsi rejetés puissent trouver leur place ailleurs, dans d'autres activités qui, quoique moins attrayantes, n'en seront pas moins nécessaires au fonctionnement de cette "micro-société de coopérateurs" (2) motivée par la réussite du travail commun.

Il nous semble que cet exemple éclaire, de façon précise, le rôle imparté au maître dans le groupe : F. OURY n'entend pas renoncer à son autorité, il mesure les dangers que ferait courir au groupe sa démission : "éliminer l'adulte, aime-t-il à répéter, cela revient à éliminer l'éducateur" (3). Cela reviendrait à laisser le groupe dériver vers un fonctionnement économique qui ne saurait éviter la mise à l'écart de certains de ses participants. Ainsi C. POCHET épingle-t-elle les "démocrates-artistes" (4) qui regardent, sans intervenir, s'opérer une exclusion dont les conséquences individuelles peuvent être très graves. Or, dans ce cas là, la simple désapprobation verbale n'est pas efficace; tout juste permet-elle à l'instituteur de se dédouaner : "Sophie est là, elle apporte son texte. Encore une fois, on va refuser le cadeau, on va la refuser, elle. Voilà qui me paraît plus important que mes scrupules démocratiques et culturels. Alors, j'interviens" (5).

(1) V.P.I., p. 47.

(2) idem.

(3) V.P.I., p. 230.

(4) Qui c'est l'conseil ?, p. 245.

(5) ibid., pp. 245 et 246.

Certes, le maître, passée l'urgence du moment, peut négocier ensuite avec le groupe, s'expliquer, tenter de susciter des prises de conscience... mais cela ne l'empêche pas d'intervenir quand il juge que quelqu'un est en danger. Le respect d'une démocratie formelle pourrait ressembler ici au droit du plus fort et autoriser l'écrasement des plus désarmés. De la même façon, quand il s'agit de désigner un président pour le conseil, F. OURY s'explique : "Je désigne quelqu'un, soit qui n'a pas été souvent président, soit qui, pour des raisons psychologiques, a besoin d'être président, de réussir ou d'échouer" (1). Là encore le maître intervient mais remarquons que, comme dans le cas de l'imprimerie, il met en avant des raisons d'ordre psychologique. Son objectif est moins de distribuer les rôles de telle sorte qu'un apprentissage soit effectué que de s'assurer que chacun ait bien une place dans un système global, de garantir l'existence d'un échange, "de quelque nature qu'il soit" (2).

Education et instruction

Dans un texte qui nous paraît décisif, F. OURY pose clairement la question de la répartition des tâches dans le groupe au travail :

"Dans cette classe "débutante" le maître, dans le souci d'assurer rapidement le fonctionnement de la classe coopérative, a lui-même distribué des "services" aux élèves les plus aptes; dans cette autre, "rodée", bien établie, le maître influe sur le choix des enfants, justement en sens inverse, pour qu'un débile peu sûr de lui obtienne une responsabilité à la limite de ses possibilités, une

(1) V.P.I., p. 96.

(2) C.C.P.I., p. 369.

responsabilité plus éducative que fonctionnelle, quitte à ce que la machine cliquette un peu. Mieux vaut savoir que les deux éducateurs ont en commun un double souci : assurer à la fois le fonctionnement de la coopérative et l'éducation de tous les enfants" (1).

Et il ajoute que cette opposition entre "le fonctionnel qui tend à promouvoir des individus, déjà compétents" et "l'éducatif qui tend à confier les responsabilités justement à ceux qui ont besoin de progresser" (2), se résout dans la durée des mandats : en permutant les tâches sur un rythme trimestriel, l'on devrait pouvoir dépasser cette difficulté. Mais en est-il réellement convaincu ? Il note que, dans la pratique, pour l'instituteur qui ne dispose que d'une année, "il s'agit avant tout de faire fonctionner la classe"(3) : "choisissez donc des trésoriers à la fois honnêtes et doués en calcul. Tout ira bien" (4). Tout ira bien, certes, au plan du fonctionnement, du groupe, mais n'aura-t-on pas sacrifié l'apprentissage ? En réalité, si cette opposition ne tourmente guère F. OURY, c'est que le groupe n'est pas véritablement, pour lui, chargé d'assurer des apprentissages cognitifs. Il existe, dans la classe coopérative, d'autres procédures pour cela : l'organisation en groupes de niveau où chaque élève progresse selon un plan de travail précis, la mise en place d'une "plaque des couleurs" (5) où une punaise colorée indique le niveau de chacun dans les différentes matières, sont autant de moyens chargés de garantir les acquisitions. Ainsi, à observer le fonctionnement de la classe coopérative, aperçoit-on que deux domaines distincts y sont toujours présents, sans que les rapports

(1) C. C. P. I., p. 399.

(2) *idem.*

(3) *ibid.*, p. 400.

(4) *idem.*

(5) *ibid.*, p. 382.

entre l'un et l'autre soient vraiment élucidés : d'une part, il y a tout ce qui concerne le travail scolaire et, d'autre part, tout ce qui concerne les activités d'atelier (1). Or, pour ce qui est du travail scolaire, même s'il y a regroupement en fonction des niveaux, il n'y a pas vraiment groupe : l'activité reste individuelle et l'évaluation porte sur les progrès accomplis par chacun. C'est seulement dans l'atelier que le groupe se constitue et, ici, l'objectif n'est pas d'abord que chacun apprenne de nouveaux savoirs ou savoir-faire mais qu'il effectue une découverte dans l'ordre du relationnel. C'est pourquoi l'évaluation individuelle de la participation à une activité ne concerne jamais un apprentissage cognitif mais toujours les capacités d'intégration sociale (2). On comprend donc que, après quelques hésitations concernant la place à attribuer à chacun dans le groupe, le maître opte finalement pour le "fonctionnel"; il considère qu'un fonctionnement harmonieux sur ce plan est réellement éducatif pour chacun, quelle que soit la tâche qu'il y effectue, puisque, grâce à la régulation du conseil, il y réalise une expérience relationnelle essentielle. Peu importe, au regard de la formation acquise ainsi, les apprentissages réalisés au plan des savoirs. Il n'y a aucune difficulté à ce que chacun se spécialise dans les compétences qu'il possède déjà, il n'y a même aucune difficulté à accepter que la répartition des rôles ait été faite à l'extérieur de l'école, par les déterminations socio-économiques (3)... Là n'est pas le problème. L'important est que chacun puisse trouver une place et que la communication s'instaure entre "individus distincts, reconnus différents les uns des autres" (4).

(1) C.C.P.I., p. 376. Cf. aussi V.P.I. pp. 76 à 78.

(2) C.C.P.I., p. 415.

(3) "Bien souvent, la question du choix des responsables ne se pose pas: l'institution externe a répondu pour vous" (ibid. p. 400).

(4) ibid., pp. 369 et 370.

La pédagogie institutionnelle dépasse ainsi le paradoxe que nous avons aperçu chez C. FREINET : en assignant à l'activité collective une autre fonction que l'apprentissage cognitif, elle évacue la plupart des difficultés que nous y avons rencontrées. Il pouvait y avoir, dans l'activité collective, antagonisme entre le fonctionnel et l'instructif; il ne semble plus y avoir problème si l'on évacue du groupe le projet d'instruire et qu'on lui assigne une mission "éducative" : "Si les enfants sont impliqués, si leur énergie est investie dans une oeuvre collective, s'ils participent à la gestion, la classe même imparfaite est autrement éducative que l'auditorium - scriptorium" (1).

Mais comment s'effectue cette "éducation"? Comment l'activité collective, débarrassée de ses prétentions à instruire, peut-elle réellement éduquer? C'est ce que nous devons voir plus précisément.

IV - VERS LA DERIVE FUSIONNELLE

De la continuité à la contiguïté

A analyser les différentes attributions du "conseil de coopérative" dans les travaux de F. OURY, l'on s'aperçoit que sa définition comporte toujours deux pôles : d'une part, il est présenté comme "un véritable conseil d'administration de la classe" (2), chargé de l'organisation du travail de groupe et, d'autre part, il fonctionne comme "un groupe de thérapie" (3), permettant que tout ce qui se passe en classe puisse être repris

(1) C.C.P.I., p. 400.

(2) V.P.I., p. 100.

(3) C.C.P.I., pp. 423 et 471.

et revécu sur le plan de la parole" (1). Ces deux aspects sont étroitement solidaires puisque c'est le premier qui rend possible le second : "Quand la coopérative et la vie de groupe deviennent réalités quotidiennes (...), d'obstacle à la communication, le groupe devient outil d'éducation" (2). Il y a donc une continuité nécessaire et c'est cette continuité qui constitue précisément l'institutionnalisation. L'évolution de la classe de C. POCHET, racontée dans Qui c'est l'conseil ?, témoigne de ce mouvement : de l'introduction de l'imprimerie à la tenue d'une réunion où chacun peut s'exprimer, des tâtonnements du premier trimestre à l'émergence d'une parole enfin significative, de l'espérance entrevue à l'occasion d'un conseil à la sérénité de la fin d'année, il y a bien construction progressive d'une institution libératrice "animée et structurée par le langage" (3). A l'issue de ce mouvement, la loi existe enfin; non point l'arbitraire du désir du maître imposé au groupe, mais un ensemble de règles de vie élaborées en commun, articulant les éléments du groupe entre eux et garantissant à chacun son existence propre : "elle assure que, en aucun cas, nul ne sera démoli, détruit, "bouffé" par un autre, les autres ou le Groupe" (4).

Mais, à y regarder de plus près, l'on s'aperçoit que cette continuité est aussi contiguïté. Dès le départ et jusqu'au bout de l'expérience, il y a une profonde imbrication entre un mode de fonctionnement organisationnel et un mode de gestion du groupe au plan de l'économie du désir car, "à la faveur d'émotions collectives, la communication s'établit sur un plan plus profond" (5). Le rôle du maître est alors d'assurer, à chaque

(1) V.P.I., p. 127.

(2) C.C.P.I., p. 635.

(3) C. POCHET et F. OURY, Qui c'est l'conseil ?, p. 386.

(4) *ibid.*, p. 387.

(5) V.P.I., p. 83.

instant, l'articulation de ces deux niveaux, de renvoyer l'un à l'autre de telle façon que, dans cette confrontation permanente la communication puisse s'établir dans l'ordre du symbolique. Ainsi, peuvent s'expliquer les apparentes contradictions dans l'attitude du maître (1). Tantôt, en effet, il semble privilégier l'organisation matérielle car, "comme dans toute entreprise, les différents services doivent être soigneusement articulés pour que la machine fonctionne" (2). F. OURY insiste donc sur le fait que le conseil ne doit pas être un lieu de bavardage, qu'il doit être formalisé de manière à exclure tout parasitage, que la priorité accordée à la production doit éviter la fuite dans le fantasme (3) et que la vigilance du maître doit permettre d'exclure tout exhibitionnisme et voyeurisme (4). Tantôt, au contraire, le conseil est présenté comme une "vacuole" (5), une parenthèse nécessaire où l'on renonce, pour quelque temps, à la tâche et à ses contraintes, pour laisser émerger, sur une autre scène, "ce qui est derrière ou dessous : les fantasmes et l'inconscient de chacun et du groupe" (6). Ainsi souligne-t-il, dans cette perspective, la nécessité que "le mal-dit - voire l'indicible - arrive à bien se dire et à s'accepter" (7), il assigne au maître la fonction d'annihiler les résistances qui empêchent le désir de s'exprimer librement, lui demande d'accepter les réactions brutales et

(1) Ce que G. SNYDERS interprète comme "la difficulté de se saisir lui-même" (Où vont les Pédagogies non-directives ?, p. 291), nous apparaît plutôt comme la situation originale du maître dans la pédagogie institutionnelle. Elle est, au moins en partie, cohérente avec son projet d'ensemble.

(2) C.C.P.I., p. 397.

(3) *ibid.*, p. 470.

(4) *ibid.*, p. 473.

(5) *ibid.*, p. 471.

(6) *ibid.*, p. 472.

(7) *ibid.*, p. 471.

imprévues (1), et affirme, confiant, : "On peut y aller; on ne risque rien dans la réalité. Ici, on peut régresser sans crainte" (2). Au bout du compte, il lui arrive même de comparer le conseil à "une séance analytique", ou "à ce qui se passe parfois lorsqu'on va prendre un pot ou un café" (3).

De l'alternance à l'alternative

Il est clair que l'articulation de ces deux modes de fonctionnement requiert, de la part du maître, lucidité et équilibre. En ce sens, l'existence de groupes de monographie, d'équipes de pédagogie institutionnelle, le soutien d'un psychologue ou le tutorat d'un instituteur ayant acquis une certaine expérience de ces phénomènes jouent vraisemblablement un rôle décisif. Le danger est grand, en effet, de fuir vers l'alternance quand la tension devient trop forte au sein du groupe : l'on s'achemine ainsi vers la juxtaposition de deux structures parallèles qui, faute de jouer l'une sur l'autre, entretiennent entre elles un simple rapport d'équilibre fonctionnel. Notre propre expérience nous a montré à quel point l'articulation se brise très vite pour laisser la place à la compensation. Les tâches matérielles qui sont censées permettre de médiatiser les relations se figent dans la division du travail; le groupe ainsi segmenté recherche alors son unité dans un imaginaire collectif qu'aucune médiation ne vient réguler. La contiguïté se fait alternance et l'on arrive à des situations comparables à celle qu'un professeur de Lettres exprime bien, dans un numéro des Cahiers Pédagogiques consacré, précisément, à la pédagogie institutionnelle :

(1) V.P.I., p. 86.

(2) Qui c'est l'conseil ?, p. 386.

(3) C.C.P.I., p. 472.

"Aujourd'hui, avec mes élèves, c'est finalement assez souvent le contrat implicite suivant : à certains moments, j'accepte que vous satisfassiez un de vos désirs, n'importe quel désir ou presque - en contrepartie, à d'autres moments, vous vous consacrez à la tâche que j'impose (...). J'ai l'impression de ne trouver bien souvent dans les situations suivantes : soit on parle pour parler, (sans rapport avec la tâche), soit on travaille parce qu'il faut travailler (sans rapport avec un désir "(1).

Mais il est toujours facile de transformer l'alternance en alternative... Tout commence par la contestation de la limitation des désirs imposée par la tâche. Organiser, répartir, confier un rôle précis à quelqu'un, est perçu comme une sorte de solidification insupportable. L'introduction de responsabilités définies est vécue comme une fêlure dans la fusion imaginaire. La différenciation objective, sépare et enferme. Que quelqu'un veuille faire quelque chose de concret, même dans l'intérêt de tous, il est suspect de vouloir s'isoler, s'échapper du groupe. Le temps pris par chacun pour un travail personnel est volé à l'ensemble... L'on connaît bien ce phénomène où rien ne compte plus que le bonheur d'être ensemble... La psychanalyse, nous l'évoquons tout à l'heure, fournit quelques outils pour penser cette situation. Pour le moment, contentons-nous de la décrire : à un premier stade, l'on ne rejette pas encore tout projet, mais l'on s'installe dans une réorganisation permanente. Toute initiative est contestée, toute structure immédiatement déstructurée. L'on parle encore de faire, mais l'on ne fait rien, pour pouvoir justement

(1) in Cahiers Pédagogiques, n° 171, Fév. 1979, p. 25.

continuer à parler. Passer à l'acte, un acte quelconque, suspendrait le discours dans lequel le groupe s'enveloppe chaudement. F. OURY, par certaines de ses affirmations, n'est pas sans légitimer parfois ce mode de fonctionnement : " Ce qui soigne, dit-il ce n'est pas l'institution, mais l'institutionnalisation, c'est-à-dire le processus de création, mais aussi de destruction dès qu'apparaît un risque de pétrification et d'hégémonie de telle ou telle institution. Il semble que la désinstitutionnalisation (des "révolutionnaires") et l'institutionnalisation (des "institutionnalistes") ne soient pas très éloignées en tant que processus politico-thérapeutique" (1).

Au delà de ce stade, dans un deuxième temps, le groupe est souvent tenté d'abandonner tout projet; il croit ne pouvoir accéder à la plénitude de son expression qu'en se dégageant d'une matérialité qui, maintenant, l'encombre...."Otez toute chose que j' y voie" disait Monsieur TESTE (2). Otons tout ce qui pourrait nous séparer, dit le groupe. Abolissons tout ce qui risquerait de nous différencier et d'obscurcir la transparence des relations... Bien sûr, nous ne croyons pas que F. OURY et ceux avec qui il collabore fassent l'option de s'engager dans une telle perspective; nous croyons même qu'ils cherchent vigoureusement à y échapper. Mais peuvent-ils y parvenir sans retomber dans les impasses du fonctionnement économique ?

*

*

*

(1) Institution : de quoi parlons-nous ? in Cahiers Pédagogiques, n° 192, mars 1981, p. 35.

(2) P. VALERY, Monsieur Teste, Oeuvres - Tome II, p. 38.

Ainsi les recherches de la pédagogie institutionnelle nous montrent-elles que la dérive économique porte en germe la dérive fusionnelle. La production y est maintenue, on lui accorde une importance décisive, mais on la délivre de toute prétention didactique : elle est chargée, ici, d'assurer une "formation en profondeur" en médiatisant les relations entre les individus. Et, à l'endroit et au moment où cette production s'articule avec le désir des personnes, dans ce qui est à la fois soumission au réel et réalisation du désir, l'institutionnalisation structure une communication authentique. Thérapie sans thérapeute, la pédagogie institutionnelle tente d'échafauder des relations dans l'ordre du symbolique, à égale distance du fonctionnalisme chosifiant du groupe économique et de la fuite dans l'imaginaire collectif du groupe fusionnel. Mais, faute de régulation suffisante, l'articulation se fait souvent bricolage, le processus se détruit, reconstituant des îlots économiques et ménageant des espaces d'aspiration fusionnelle. L'école ne serait-elle pas le lieu où de telles pratiques peuvent aboutir ? Ou ne pourrait-on parvenir aux résultats qu'elles visent qu'en faisant de les oublier, indirectement, par un détour particulier qui constituerait la spécificité du pédagogique et le démarquerait du psychothérapeutique ?

