

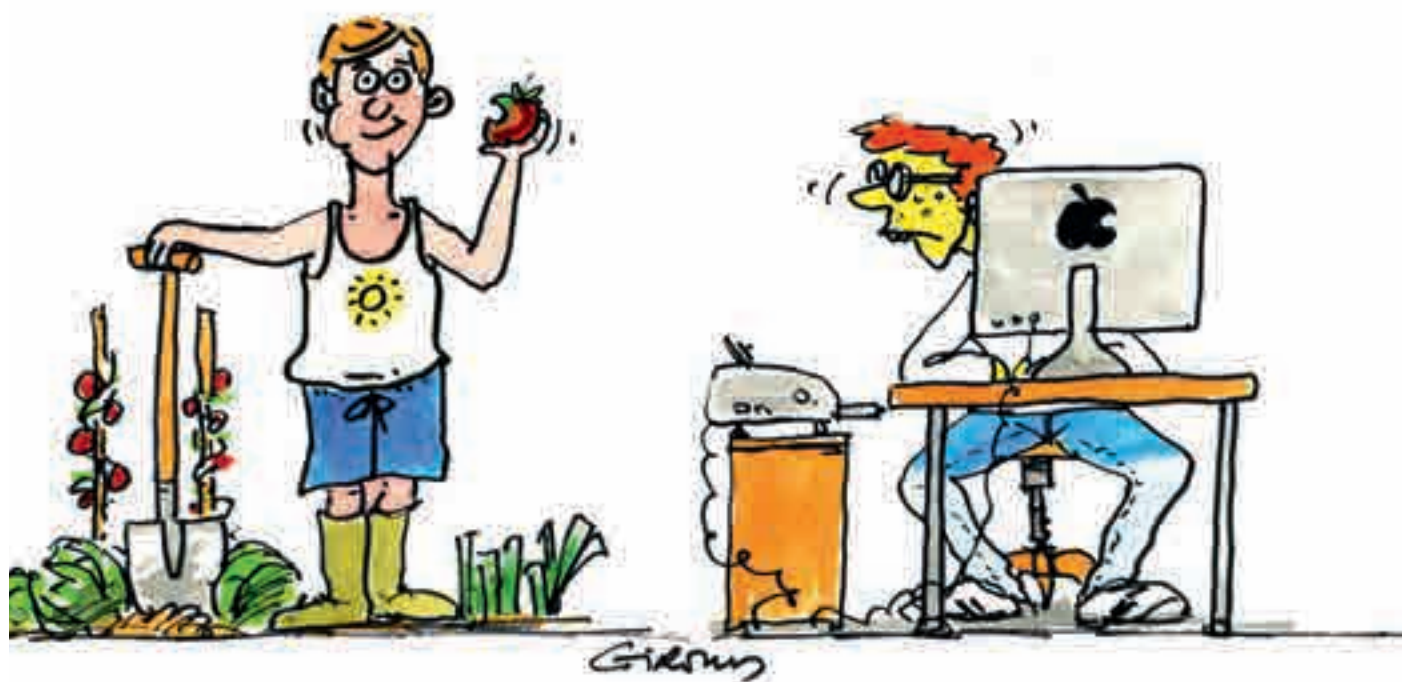
Réalisé par Olivier Maulini & Etienne Vellas

# Soignons le milieu!

## Avec la pédagogie institutionnelle

PÉDAGOGIE  
INSTITUTIONNELLE

PÉDAGOGIE  
NUMÉRIQUE



### Sommaire

04 Soigner le milieu... plutôt que chaque élève mis-e de côté

05 La pédagogie institutionnelle, en quelques mots...

07 Nous vous parlons depuis La Neuville

10 Mais au fait, c'est QUOI une institution?

12 «Commencer à penser à sa propre violence»

15 Une école en pédagogie institutionnelle:  
un projet politique d'école inclusive

## Soigner le milieu... plutôt que chaque élève mis-e de côté

L'école n'est pas juste un lieu pour apprendre: c'est un lieu pensé et organisé pour apprendre *ensemble*, en groupe, dans un collectif qui peut parfois soutenir, parfois compliquer voire empêcher les apprentissages. Les établissements scolaires et leurs classes forment autant de mini-sociétés, où tous les phénomènes humains peuvent cohabiter: prévenance et violence; égoïsme et solidarité; coopération et rivalité; haine et amour; confiance et soupçon; peur et joie; fierté et humiliation; désir de grandir ou de régresser... Instituer un cadre n'est pas le contraire mais la première condition de la civilité (Cifali, 2019). Dans une école vraiment inclusive, le talent ou le mérite individuel n'ont de valeur que s'ils œuvrent au progrès de tous, sans isoler personne dans sa bulle de confort ou son complexe d'indignité. À quoi bon attiser la compétition scolaire pour ensuite prendre en charge un-e par un-e les élèves mis-es de côté, déclassé-es, exclu-es ou «décroché-es»? Cette méthode s'épuise à guérir les effets des problèmes qu'elle génère. Elle entérine un «chacun-e pour soi» que le bon sens commanderait d'éviter en priorité. Dépister, diagnostiquer et étiqueter des cas singuliers renforce la logique des destins compartimentés, alors que c'est à cette logique qu'il faudrait aussi et peut-être d'abord s'attaquer (Meirieu, 2016).

Croire que les savoirs et les livres suffiront à rendre chaque enseignant-e et chaque élève raisonnables, sages et policé-es dans leurs comportements, c'est faire l'impasse sur la part inconsciente et pas toujours rationnelle de nos existences. Des générations de pédagogues ont ainsi inventé des manières précoces de se réunir: de Korczack et sa *République des enfants* à Freinet et ses *réunions de coopérative*. Comment une communauté – à fortiori chargée d'éduquer – peut-elle évoluer en bonne entente si rien ne vient d'emblée la structurer, l'organiser, subordonner les rapports de force et de séduction à des lois, des règles, des rituels capables de prévenir les risques de fusion et d'abus de pouvoir? Nos pulsions d'emprise, d'agression ou de manipulation peuvent nous effrayer, mais refuser de les voir est le plus sûr moyen de les laisser prospérer. Ce qui vaut hors de l'école vaut dans ses murs de la même façon: la culture et les institutions servent de tiers médian – symbolique et parfois matériel – entre des personnes et des groupes interagissant ainsi sur un arrière-fond de repères explicités (Imbert, 1996).

La pédagogie institutionnelle est née de cette analogie: si la vie démocratique a besoin de règles, de lois, de sanctions et de lieux pour délibérer à leur propos, pourquoi ne pas transposer ce principe à la vie scolaire, aux premiers

stades de la socialisation? Pour Fernand Oury, fondateur de cette pratique, c'est d'abord le milieu que les professionnel-les doivent soigner: pas les troubles qu'il produit lorsqu'il est menaçant et maltraité. «Soigner le milieu», c'est d'abord en faire la matrice de ce qui peut s'y développer; c'est ensuite se demander quel climat de travail aide quelles relations à se nouer; c'est enfin inclure les élèves dans le problème posé, sans quoi ils seront exclus des solutions à chercher. Autoriser l'expression de soi par l'apprentissage de l'écoute entre *alter ego*, justifier mutuellement les devoirs et les droits, rendre les implicites discutables, les sentiments entendables, les angoisses apprivoisables: seule une vraie parole amène les sujets ainsi engagés dans le dialogue à se reconnaître réciproquement dignes de respect (Oury & Vasquez, 1967).

Il faut pour cela davantage que de la bonne volonté, des messages positifs, la douce doctrine d'une immédiate convivialité (Illich, 1973). Les quoi-de-neuf, conseils de classe, règlements, métiers et monnaie intérieure, brevets de compétence, ceintures de comportement instaurent un ordre qui n'est ni magique, ni parachuté, mais auquel chacun-e peut et doit participer. Si la pédagogie a besoin d'institutions, c'est que la négativité se domestique mieux en étant saisie que refoulée, qu'il faut des limites pour installer des espaces d'expérience et de discussion, qu'un seul interdit libère davantage que des listes de permissions (Héveline & Robbes, 2010). Aujourd'hui que les programmes et les plans d'études (dans leur version suisse romande) enjoignent de former les élèves à «participer à la construction de règles facilitant la vie et l'intégration à l'école», en quoi ces outils sont-ils plus que jamais d'actualité, et comment faut-il les penser et les utiliser pour maintenir voire accroître leur potentiel d'émancipation? C'est à cette question que souhaite répondre ce dossier de l'Éducateur: ne tombe-t-il pas bien, au moment où c'est à l'échelle planétaire que notre vie humaine a peut-être rendu son milieu malsain?

### Ouvrages cités:

Cifali, M. (2019). *Préserver un lien. Éthique des métiers de la relation*. Paris: PUF.  
Héveline, E. & Robbes, B. (2010). *Démarrer une classe en pédagogie institutionnelle*. Paris: Champ social.  
Illich, I. (1973). *La convivialité*. Paris: Seuil.  
Imbert, F. (1996). *L'inconscient dans la classe. Transferts et contre-transferts*. Paris: ESF.  
Meirieu, Ph. (2016). *Éduquer après les attentats*. Paris: ESF.  
Oury, F. & Vasquez, A. (1967). *Vers une pédagogie institutionnelle?* F-Vigneux: Matrice.

## La pédagogie institutionnelle, en quelques mots...

### Origines

La pédagogie institutionnelle initiée en France par Aïda Vasquez (1941-2015), Fernand Oury (1920-1998), les enseignant-es qui ont travaillé avec eux et ceux qui s'en réclament aujourd'hui, a une double origine: les techniques Freinet et la psychothérapie institutionnelle.

Célestin Freinet (1896-1966), instituteur à Bar-sur-Loup puis à Vence, est sans nul doute le plus grand pédagogue français du XXe siècle. Blessé à la guerre 1914-1918, il s'inspire de pédagogues du mouvement de l'Éducation nouvelle de l'époque, cherchant à promouvoir une éducation différente pour changer la société. Dans les années 1920 avec sa femme Élise, il met au point des techniques pédagogiques: texte et dessin libres, classe-promenade, sortie-enquête, conférence d'élève, correspondance scolaire, réunion de coopérative, travail individualisé, brevets... Il utilise l'imprimerie pour publier les textes d'enfants réunis dans un journal scolaire. D'autres instituteurs le rejoignent. Une coopérative est créée pour se procurer le matériel d'imprimerie, échanger les expériences, produire des brochures pour les maitres et des documents pour la classe. Aujourd'hui, l'ICEM (Institut Coopératif de l'École Moderne) réunit les enseignant-es qui pratiquent toujours la pédagogie Freinet, en France et ailleurs.

La psychothérapie institutionnelle s'inspire du psychiatre allemand Hermann Simon (1867-1947). Entre 1876 et 1929, il mène un travail thérapeutique reposant sur l'engagement du malade dans des activités, «sa guérison résult[ant] du traitement du milieu ambiant, de l'hôpital, pris comme un ensemble qui a lui-même ses "maladies" et au soin duquel le médecin doit s'attacher»<sup>1</sup>. Pendant et après la Seconde Guerre mondiale, un mouvement de réforme et d'humanisation de la psychiatrie naît en France, notamment à l'hôpital de Saint-Alban en Lozère avec Paul Balvet, Georges Daumézon, Lucien Bonnafé et François Tosquelles.

Leur pratique se fonde sur la psychanalyse et sur une analyse institutionnelle permanente du milieu, afin de repérer les blocages organisationnels qui font obstacle aux soins. Parmi les principes, il y a la lutte contre la violence asilaire et la ségrégation, le respect de la personne, la liberté de circulation. Jean Oury, psychiatre et frère de Fernand, les mettra en acte à la Clinique de la Borde, près de Blois, qu'il crée en 1953.

Fernand Oury est instituteur en banlieue parisienne depuis 1947. Il pratique les techniques Freinet dès 1949, mais s'aperçoit très vite que «l'école-caserne», véritable fabrique d'élèves soumis-es, complique leur mise en place.

C'est ainsi qu'avec d'autres instituteurs de l'Institut Parisien de l'École Moderne<sup>2</sup>, il cherche des solutions. La mise en place d'institutions dans la classe favorise la parole et le règlement des conflits. Le quoi-de-neuf, le conseil, les lois de la classe, les ceintures, la monnaie intérieure apparaissent progressivement.

### Définition

Aïda Vasquez et Fernand Oury définissent la pédagogie institutionnelle en considérant d'abord que l'introduction d'une pédagogie active en classe pose plus de problèmes qu'elle n'en résout. Traiter les conflits en facilitant les échanges devient indispensable pour apprendre et grandir: «La Pédagogie Institutionnelle est un ensemble de techniques, d'organisations, de méthodes de travail, d'institutions internes, nées de la praxis de classes actives. Elle place enfants et adultes dans des situations nouvelles et variées qui requièrent de chacun engagement personnel, initiative, action, continuité. Ces situations souvent anxieuses – travail réel, limitation de temps et de pouvoir – débouchent naturellement sur des conflits qui, non résolus, interdisent à la fois l'activité commune et le développement affectif et intellectuel des participant-es. 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 affectifs et verbaux.»<sup>3</sup>

Selon eux, l'analyse du milieu éducatif comporte trois dimensions indissociables qui assurent sa stabilité:

- une dimension matérialiste (Marx, Freinet) affirme que les outils, le matériel et les techniques dont l'enseignant-e dispose déterminent les conditions – non suffisantes – d'une transformation pédagogique véritable en termes d'activités, de situations, de relations;
- une dimension sociologique (Lewin, Moreno, Anzieu, Bion) vient signifier qu'il existe dans une classe des dynamiques groupales non réductibles à la somme des individus qui la compose. Elles génèrent des conflits qui doivent être élucidés, pour favoriser la vie sociale et pour que la place de chacun-e soit reconnue;

<sup>1</sup> Dubost, J. (1973). Note sur les mouvements institutionnels. *Connexions*, 7, 5-24, p. 8.2

<sup>2</sup> Branche parisienne du mouvement Freinet.

<sup>3</sup> Vasquez, A., & Oury, F. (1967). *Vers une pédagogie institutionnelle*. Paris: Maspéro, p. 245.



- une dimension psychanalytique (Freud, Lacan, Dolto) admet que l'inconscient se manifeste aussi dans les relations en classe. Sans «jouer au psychanalyste», l'enseignant-e averti-e peut mieux comprendre ce qui se passe parfois, en préservant sa santé mentale et celle des élèves. Il-elle accueille chacun-e comme un sujet, lui permettant de s'inscrire et d'exister dans l'espace et le temps, aménageant des lieux d'expression (car quand la parole s'arrête, le symptôme «parle»).

### Lignes directrices

La pédagogie institutionnelle est souvent présentée en dix points<sup>4</sup> qui en constituent les lignes directrices:

1. Utiliser les techniques Freinet suppose de s'appuyer sur la vie réelle, l'apport des enfants et du milieu, afin de les placer dans des situations génératrices d'action;
2. Substituer aux motivations-ersatz (concurrence, notes, classements) une pédagogie de la réussite individuelle et collective;
3. Remplacer la discipline de caserne par la discipline de chantier;
4. Admettre que toutes et tous les enfants sont différents, que la classe homogène est un rêve;
5. Aménager les progressions didactiques pour que l'école soit «sur mesure» et que l'élève y retrouve le désir d'apprendre: chacun-e travaille à son niveau, à son rythme, selon ses possibilités actuelles;
6. Reconnaître qu'en éducation, toute relation duelle, bonne ou mauvaise, est nocive. Des médiations entre l'enseignant-e et l'élève sont indispensables;
7. Soutenir les échanges matériels, affectifs et verbaux, qui sont la condition de tout progrès (échange implique réciprocité);
8. Accepter que les tensions et conflits dans un groupe, qui mobilisent aussi l'inconscient de chacun-e, sont non seulement inévitables mais encore nécessaires, et qu'ils se résolvent en passant par la parole;
9. Concevoir l'institution comme une réponse à des besoins ressentis et exprimés, donc créée et modifiable par le collectif: il s'agit de construire une loi qui permette à chacun-e d'être respecté-e. On appelle aussi «institution» les différents outils et techniques mis au point par la pédagogie institutionnelle;
10. Se référer aux quatre «L»: lieu, limite, loi, permettent le langage. Une classe institutionnalisée se construit sur des repères de lieux et de temps. Pour exister comme sujet, un-e élève doit d'abord pouvoir s'inscrire quelque part, investir des lieux afin d'être «je» au milieu des autres. Mais les autres existent aussi. Marquer des limites (de lieu, de temps, de pouvoir) qui fassent repère s'avère indispensable, pour garantir la place de chacun-e. La loi anthropologique et sociale matérialise ces limites, qui vont permettre au sujet singulier

d'exister, distinct de l'autre. Elle prend son sens, car elle ne réside pas dans «le bon vouloir» de l'adulte. Elle est une condition de l'instauration de l'échange, au sens symbolique de l'accès au langage (inter-dit). Ainsi, la loi protège et permet. Elle autorise la parole.

### Actualité et perspectives

La pédagogie institutionnelle n'est pas un mouvement structuré. Des groupes, des écoles, des collectifs d'enseignant-es parfois constitués en associations, des formateurs, des formatrices et des universitaires la font vivre. Ils mènent un travail théorique-pratique artisanal, organisent des stages, écrivent et publient<sup>5</sup>, car la pédagogie institutionnelle ne se pratique pas par hasard. Sa maîtrise – toujours relative – prend du temps. S'y former avec d'autres est indispensable. Le Réseau Pédagogie Institutionnelle International<sup>6</sup> – dont nous avons pris l'initiative – est destiné à faciliter ces échanges, pour «ne pas rester seul».

### Le réseau PII, qu'est-ce que c'est?

Le réseau Pédagogie Institutionnelle International (<https://reseau-pi-international.org/>) est née en 2016 à l'initiative de neuf praticiens, enseignants et chercheurs français, allemand et belge. Léger et souple, il est un espace de rencontre, facilitant les échanges et la diffusion de la pédagogie institutionnelle entre des professionnel·les engagé·es dans ce champ, quel que soit leur statut: enseignant-es, éducateurs et éducatrices, chercheur-es, professionnel·les de la santé ou du travail social... Il n'a pas vocation à se substituer aux groupes et associations existants, mais à leur permettre de mieux communiquer entre eux et d'être plus visibles à l'extérieur. En effet, des collègues étrangers s'intéressent aussi à la pédagogie institutionnelle, en Europe (Allemagne, Italie, Belgique, Grèce, Luxembourg, Suisse) et dans le monde (Canada, Brésil). Qui le souhaite peut en devenir membre: [https://reseau-pi-international.org/?page\\_id=35](https://reseau-pi-international.org/?page_id=35). On peut alors déposer des informations, des textes, des vidéos, mais aussi prendre des contacts.

<sup>4</sup> Par exemple Laffitte, R., & le groupe Vers la Pédagogie Institutionnelle (1999). *Mémento de pédagogie institutionnelle*. Vigneux: Matrice, pp. 28-29. Pour en savoir plus, voir Héveline, É., & Robbes, B. (2000). *Démarrer une classe en pédagogie institutionnelle*. Paris: Hatier (réédité en 2010. Vigneux: Matrice).

<sup>5</sup> Voir ce lien: [https://reseau-pi-international.org/?page\\_id=15](https://reseau-pi-international.org/?page_id=15)

<sup>6</sup> Voir encadré.

# Nous vous parlons depuis La Neuville

Il y a longtemps, très longtemps... du temps où les enfants allaient encore à l'école, il y avait un lieu pédagogique, en France, qui s'appelait La Neuville, sur une autre planète. Ses fondateurs avaient été invités à l'Université de Genève pour une journée d'étude, afin de projeter un film, de parler d'éducation, et d'évoquer le devenir des archives neuvilloises avec des membres de la Fondation Institut Jean-Jacques Rousseau. Tout s'est immobilisé et même pétrifié en quelques semaines (qui nous semblent des années): le voyage qui devait nous conduire en Andalousie a été ajourné *sine die*, de même que les représentations de notre comédie musicale: variations sur *Le Cid* de Corneille et *To be or not to be* de Lubitsch. Et nos élèves, que nous suivons quotidiennement au téléphone, sont rentrés en confinement, dans des conditions difficiles, pour une durée indéterminée. En attendant des jours meilleurs? Notre dernier voyage en date reste donc celui d'avril 2019 en Belgique avec Jacques Pain pour compagnon de route, car nous avons improvisé un échange de correspondance et des rencontres, tout au long cette année-là, pour évoquer la pédagogie institutionnelle. Une publication en a gardé traces. Elle donne à lire quelque chose de la façon dont fonctionne notre projet permanent de faire l'école.

### Échange de savoir

Face à la caméra, dans son bureau de La Borde, Jean Oury évoque le poème de Machado et son lancinant leitmotiv: «Je dis tout le temps ça. Le chemin se fait en marchant. Si on sait d'avance où on va, ce n'est même pas la peine d'y aller. Peut-être qu'on ne trouvera rien mais il faut laisser la part du hasard, des rencontres, et c'est dans le hasard et les rencontres que va se faire ce chemin qui n'existe pas mais qu'on fait en marchant.» De l'autre côté de la caméra, Jacques Pain et Michel Amram enregistrent ce qui deviendra le film: *Fernand Oury, un homme est passé*. Or, c'est en lien avec ce tournage que l'année à La Neuville débutait, en septembre 2018, quelque dix années plus tard. Nous avons sollicité, pour parler de Fernand Oury ou de Pédagogie Institutionnelle, Jacques Pain. Qui d'autre? Il répondrait aux questions des enfants. Quoi de plus simple? Sauf que... Quand il fut sur place, Jacques comprit une fois de plus – tout comme lorsqu'il recevait les «Neuvillois» dans ses cours à Nanterre, que ces enfants en savaient long sur le sujet, plus long qu'on ne l'eût pensé.



## Echange de savoir

Correspondance entre les enfants de La Neuville et Jacques Pain  
(Février - Juin 2019)



Editions Ecole de La Neuville

Fernand Oury, ils ne le connaissent pas par les livres, ni par les films. Ils ne l'ont jamais vu, même si sa photo est à la place d'honneur dans leur école. Mais ils savent ce que peuvent savoir ceux qui, au quotidien, vivent dans un lieu où ses mots, ses outils, ses façons de faire, emplissent l'espace pédagogique depuis des décennies. Jacques, qui n'est pas Professeur émérite en Sciences de l'Éducation pour rien, pensa que du coup on pouvait pousser le bouchon plus loin. Il avait déjà vu des dialogues étonnants fleurir dans ses cours entre ces «élèves» et les étudiant-es de l'université de Nanterre, souvent des enseignant-es: «Ce qui serait bien c'est que la question, le questionnement puisse aller dans les deux sens», dit-il, le sourire aux lèvres, à la grande surprise de son auditoire qui prit cette initiative presque comme une provocation. «Donc, je répondrai à toutes vos questions, mais moi aussi je poserai des questions. Et... je souhaiterais des réponses écrites de votre part, également. Vous êtes d'accord?» À l'idée de jouer avec quelqu'un comme lui, les enfants dirent «oui» sans hésiter. Les adultes neuvillois, eux, se réjouissent à



l'idée du travail que cette demande allait les contraindre à faire, de leur plein gré, tant ils étaient fascinés par les compétences soulevées – phénomène que Makarenko avait déjà pointé dans *Poème pédagogique*. Cette scène se déroulait, en février dernier, dans la salle de Réunion à La Neuville.

Le courrier arriva. Le travail commençait. On convint de se revoir lors de notre voyage en Belgique, en avril. À La Panne, dans la structure qui nous accueille alors, se tiennent les échanges, à l'issue desquels Jacques propose de laisser *trace de ces faires*. Évoquant les éditions Matrice, qui ont démarré en 1983 avec entre autres la revue *Traces de Faïres*. Ce qui pouvait se réaliser d'autant plus aisément que si l'on a beaucoup discuté dès lors, l'essentiel est là, écrit sur les pages prévues à cet effet, du *Carnet de voyage*.

Pour finir cet ouvrage de voyage et de mémoire, au mois de juin les Neuvilleois furent conviés solennellement à commenter les phrases de Jacques suscitées par celles qu'ils ont eux-mêmes écrites.

Mais revenons un instant sur notre histoire, par des bribes de textes qui la scandent: une formation réciproque?

Plus d'un nouvel adulte a souligné la complexité d'enseigner, à la Neuville, à des enfants qui connaissaient mieux l'école que lui. De l'obligation qui lui a été faite, dès son arrivée, de rechercher une collaboration avec ses élèves sous la forme d'un dialogue: un «*comment faire*»? Ou plutôt, en décomposant: «*Comment faisiez-vous avant que j'arrive? Comment va-t-on faire avec moi?*» C'est dans la classe, lieu privilégié de la transmission des savoirs, que ce dialogue est le plus intéressant pour tous. Les élèves n'ont-ils pas, du coup, l'obligation de former leur maître, se découvrant ainsi une utilité nouvelle, incontournable? Mais la place de cet adulte n'en est-elle pas renforcée, légitimée, par cet enseignement personnalisé qu'il reçoit? Les enfants ne portent-ils pas la responsabilité, devant l'école, de ce qui se passera, avec lui, dans leur classe?

Et puis, il y a aussi le reste de l'équipe adulte... tous ceux qui sont arrivés avant ces mêmes enfants, qui les ont accueillis et ont discuté avec eux pour savoir comment serait l'école qu'ils allaient faire ensemble... Ainsi la boucle est bouclée.

En somme, il s'agit d'un jeu de propositions autour de ce qui reste toujours un projet. Les adultes qui y travaillent le redéfinissent en permanence, les enfants y sont plus qu'associés: ils constituent, ensemble, l'équipe pédagogique qui doit le mener à bien dans un lieu où *tous enseignent aux autres ce qu'ils savent* (ou «*intuitionnent*» comme disait Françoise Dolto) de la vie en société. Échanges qui passent par la parole et le geste.

Cette originalité fait que le groupe s'autorise, suivant le mot de Fernand Oury, à trouver les solutions pédagogiques les plus efficaces parce que les imaginations sont libérées. Les limites de ce que l'on peut entreprendre dans une école s'en trouvent profondément modifiées.



L'équilibre individuel qui pour tous résulte d'une telle réussite collective, n'empêche que de toute cette entreprise, on doit rendre compte à la Société. Réciproquement, cette dernière ne pourra ignorer qu'une autre façon de faire l'école est possible...

### Faire l'école ensemble

La Neuville, c'était une tentative de construire une école différente mais aussi de prendre en compte ce qui existait et qui n'était pas nouveau: les techniques Freinet (qui ont bientôt 100 ans), la Pédagogie Institutionnelle de Fernand Oury (qui en a plus de cinquante), les travaux de Françoise Dolto dont on ne peut pas dire qu'ils soient confidentiels... Et bien d'autres.

Ainsi furent posées les bases de cette école. Mais ce qui rendit le milieu vivant et la pédagogie efficace, c'est qu'on ne s'occupait guère de réaliser exactement le projet. On prit des idées à droite et à gauche, dans les livres, dans d'autres écoles, dans la vie de tous les jours. On emprunta beaucoup, notamment, aux différentes corporations, aux arts et techniques, aux sports, aux sciences humaines, car si le métier de faire l'école en est un, alors, il est une mosaïque des compétences nécessaires à une infinité de métiers.

Une nouvelle génération eut connaissance de «ce qui se passait là et qui nous dépassait». Ces personnes vinrent se joindre à nous avec leurs préoccupations propres et pas forcément pour être membre de l'équipe et y travailler quotidiennement. Il était tentant d'admettre que cette école appartenait, aussi, à tous ceux qui voulaient en être responsables. L'idée commença à faire son chemin.

Faire l'école est une chose sérieuse, certes, mais il ne faut pas gommer pour autant la dimension du jeu. Ni omettre de laisser du jeu entre le projet et la vie quotidienne. Admettre encore que les dysfonctionnements ne sont pas des ratés du projet mais d'innombrables occasions d'expliquer les raisons d'être des règles, de montrer que la

loi est là au service de tous et qu'elle n'a pas été créée d'abord pour contraindre.

À ces remarques de base, on peut ajouter le principe de nécessité. On ne fait semblant de rien. La part de travail confiée aux enfants est réelle, concrète. Sans leur participation, le projet commun ne pourrait être mené à bien. Ils le savent. Ils savent aussi que c'est en participant qu'ils ont le plus de chance que l'école ressemble à ce qu'ils désirent.

S'ils peuvent prendre des initiatives, des décisions, ils ont aussi des comptes à rendre, tout comme les adultes. Par contre, on ne finit rien derrière leur dos et c'est ce qu'ils ont préparé pour le dîner que l'on mangera.

L'école devient ainsi un lieu de solidarité et d'échanges, permettant aux enfants (et aux adultes) de s'approprier un langage, une culture, un style de vie, qui soient les leurs, qu'ils puissent revendiquer et transmettre comme tels même, et surtout, si leur environnement ne les y avait pas préparés.

Aucune pratique, exceptée la Réunion, n'est en soit essentielle. La pédagogie est la préoccupation de tous et l'école affaire de gestion en commun.

### Le document final de 2019

Aux trois questions posées par Jacques Pain aux enfants de La Neuville, tous ont répondu. Gardons-en ici une seule figure pour chacune, flanquée du commentaire de Jacques. À titre indicatif du travail effectué même si elle ne rend qu'imparfaitement compte de la démarche de l'un et des autres.

#### **Est-ce que votre éducation est une science, comme vous l'écrivez?**

– C'est une science. Avec des échecs et des réussites. S'il n'y avait que des réussites ce ne serait guère de la pédagogie (Hamza).

*On retrouve les essais et erreurs qui ont aussi inspiré la pédagogie Freinet, sous l'influence du complexe enseignement programmé, cet ancêtre de la pédagogie connexionniste, et des «machines» à enseigner, de l'auto-apprentissage, par les lectures du groupe Freinet, en particulier E. Thorndike (J. Pain).*

#### **Que pensez-vous de l'école de la Neuville?**

– La Neuville est une école où l'on peut apprendre et cela, sans vraiment s'appliquer scolairement, car on y a l'occasion d'en apprendre plus et autrement (Maël).

*En apprendre plus et autrement, ne se fait pas sans application; non pas l'application bornée de l'enfant dressé à la baguette, que Freinet et Fernand Oury nommaient la «scolastique», mais celle du désir, du désir de savoir, cette intelligence de la curiosité (J. Pain).*

#### **Qu'avez-vous appris à la Neuville, sur la vie, sur vous, sur les relations aux autres...?**

– J'ai appris à faire des responsabilités, à être autonome, à respecter les autres et à me faire respecter (Mariam).

*Le respect est aussi un dû, il responsabilise. Il est essentiel à l'être humain. Attention! Être humain! (J. Pain).*

Parachevons ce travail, – une œuvre dirait Fernand Oury – par la conclusion du document *Échange de savoirs*, qui fait sens d'autant plus à présent:

### L'école de La Neuville et «ses» enfants (Lettre de Jacques Pain aux Neuvilleois, septembre 2019)

C'est une école qui témoigne du patrimoine de l'humanité, elle nous arrache chaque année le désir d'en être et de subitement tout plaquer comme on dit; tout larguer, pour aller y vivre; et y voir s'ériger cette personne entière et responsable qu'ils portent, héritière d'un avenir partagé, construit en société par ces enfants et ces adultes éducateurs armés d'une pensée des autres toujours renouvelée. Ils restent avec force des enfants, ils seront des adultes bientôt, ils vivent aiguisés par la parole commune, à l'orée d'un siècle où des choix radicaux s'imposent au monde. Je les ai rencontrés quelquefois, assez souvent, à Tachy ou encore à Nanterre, où je les invitais régulièrement dans mes «cours» de Pédagogie Institutionnelle. Il y eut là des moments de belle ampleur, où les étudiants nanterriens, enseignants, éducateurs, cadres, ou futurs professionnels en formation tout comme moi restions littéralement sidérés par la justesse, la force, le savoir qu'elles et ils manifestaient, ces «enfants»; relevant avec panache toutes les questions, et ciselant eux-mêmes des interrogations dignes de nos cursus de licence. Il y a ce charme incontournable dans l'enfance à l'école, lorsqu'elle tient la sécurité et la connaissance d'un seul mouvement: la lucidité de l'intelligence, désentravée des tutelles protectionnistes, grave la pensée dans le marbre; dès lors les débats laissent s'effacer les âges, au point que l'on ne sait plus où nous sommes, sinon dans un espace de transcendance investi par la philosophie humaine, encore et toujours, à nouveau, et nous y sommes presque éternels.

Elle est là l'école de la confiance, dans cette conjonction sociétaria où nous continuons de grandir, de nous grandir, en vivant une vie habillée par l'exception et le goût d'apprendre, ensemble. Voyons et revoyons encore ces réflexions échappées du temps ordinaire, elles scandent la possibilité d'avoir et d'être une grande école dans la vie, de la vie, en toute simplicité. On pourrait les réciter, les chanter, les psalmodier à la tombée de la nuit, elles s'envoleraient comme les fleurs de pissenlits s'envolent avec la brise. Pour d'autres lieux. Où on les espère bien sûr.



# Mais au fait, c'est QUOI une institution?

Le terme d'«institution», qui signe la spécificité de la tradition de la pédagogie institutionnelle, nécessite sans doute d'être clarifié, tant son usage contemporain se caractérise par sa dimension polysémique. Au près des professionnel·les de l'enseignement, il évoque, me semble-t-il assez spontanément, les établissements actifs dans le domaine de la pédagogie spécialisée (centres de jour, école spécialisée, etc.), comme pour mieux les différencier des établissements scolaires ordinaires: ainsi a-t-on coutume, lorsqu'un·e enfant ou un·e adolescent·e désigné·e comme ayant des besoins éducatifs particuliers devant faire l'objet d'une prise en charge spécialisée, de l'orienter depuis l'école ordinaire vers «une institution» (je n'aborderai pas ici les débats actuels sur l'école inclusive...).

Dans un usage plus commun encore, il tend à désigner tout établissement prenant en charge des personnes se caractérisant par une fragilité particulière, notamment en raison de leur âge, précoce ou avancé (crèches, établissements médicaux sociaux). Toujours dans un usage courant, l'institution peut se référer à des instances sociales investies d'une mission fondamentale et dont l'utilité semble revêtir une importance particulière au sein d'une communauté humaine: la Famille, l'État, l'Église, l'Armée, etc. sont ainsi considérés comme «des institutions».

Et bien évidemment, ainsi qu'en témoigne le dossier dans lequel s'insère la présente contribution, le terme d'institution, tel qu'il est utilisé dans le contexte spécifique de la *pédagogie institutionnelle*, se réfère à l'ensemble des rituels pédagogiques développés par cette tradition de pensée, et destinés à faciliter le «vivre ensemble» (Pain, 2015).

Ainsi, la variété des usages dont ce terme est l'objet ne semble jamais totalement se défaire de l'idée proposée par Eugène Enriquez d'une «organisation» ou d'un «dispositif» chargé, au nom d'un collectif humain, d'initier «une modalité spécifique de rapport social», de «former et (...) socialiser les individus suivant un *pattern* spécifique» (Enriquez, 1987, p.62), d'opérer en somme *une transformation psychique et symbolique* sur des sujets humains.

Cette «transformation psychique et symbolique» induite par l'institution peut se concevoir selon un processus complexe, sophistiqué, validé par des théories pédago-

**(...) le terme d'institution, tel qu'il est utilisé dans le contexte spécifique de la pédagogie institutionnelle, se réfère à l'ensemble des rituels pédagogiques développés par cette tradition de pensée, et destinés à faciliter le «vivre ensemble».**

giques ou des conjectures plus ou moins savantes (ou plus ou moins profanes, voire plus ou moins mystiques), relatives au développement de l'individu, et donnant lieu à des énoncés normatifs et pragmatiques, tels que des textes de loi, des plans d'étude, des protocoles de prise en charge thérapeutique ou rééducative – ce que François Dubet, pour le cas spécifique de l'école, de la médecine et du travail social, a pu désigner par l'expression générique de «programme institutionnel» (Dubet, 2002).

Mais cette transformation peut aussi bien se limiter à une opération quasi incantatoire dont les effets demeurent hypothétiques («l'Armée fait de vous un homme», «l'École forme des citoyens»). À la limite, elle pourrait se réduire en une opération strictement symbolique – arbitraire pour ainsi dire – sans que cela annule les effets de conversion psychique dont elle est traditionnellement investie. Ce qu'illustrerait à sa manière la figure de Don Quichotte, qui ne peut envisager «accomplir son destin» sans avoir été préalablement muni du sacrement faisant de lui un «authentique» chevalier errant (quand bien même ce geste est en fin de compte accompli par un aubergiste incrédule, avant tout soucieux de se débarrasser d'un hôte importun).

Cette acception assez large s'inscrit ainsi logiquement dans la continuité de l'hypothèse de René Kaës, selon qui l'institution ne constitue pas «seulement une formation sociale et culturelle complexe», mais, plus profondément, «réalise des fonctions psychiques multiples pour [des] sujets singuliers, dans leur structure, leur dynamique et

leur économie psychique personnelle» (Kaës, 1987, p.10). Un postulat similaire à celui qu'ont mobilisé les traditions de la psychothérapie institutionnelle, puis de la pédagogie institutionnelle: partant du constat (développé par la recherche psychanalytique et/ou psychosociologique) selon lequel toute institution humaine tend à induire «naturellement» ce type de transformation intérieure – on parle alors de l'institution comme *fonction générique* –, ces traditions ont développé une «méthodologie de l'organisation» convoquant «des instances de parole, de fonctionnement et de décisions, des règles et des lois, des activités, des ateliers, une dynamique «culturelle»» ayant pour finalité de faire advenir «une cohérence et un confort épistémologiques et éthiques dans [la] vie quotidienne» (Pain, 2015, pp.43-45).

On peut de la sorte faire l'hypothèse que cette «fonction générique de l'institution» constitue une sorte d'*invariant anthropologique*, s'ancrant dans la capacité de l'être humain d'articuler un langage et d'élaborer un imaginaire. Les «micro-institutions» qui peuvent émerger spontanément des jeux d'enfants peuvent nous en fournir un exemple...

Je me souviens ainsi avoir observé dans une cour d'école le rituel qu'un groupe d'élèves avait inventé pour se divertir (ou, plus profondément, se «récréer», si l'on prend au sérieux le substantif de «récréation» que l'on emploie traditionnellement pour désigner la pause scolaire). Se servant d'un objet très courant dans les préaux – une poutre d'équilibrisme placée parallèlement au sol à une



**On peut de la sorte faire l'hypothèse que cette «fonction générique de l'institution» constitue une sorte d'invariant anthropologique, s'ancrant dans la capacité de l'être humain d'articuler un langage et d'élaborer un imaginaire.**

quarantaine de centimètres de celui-ci –, ces enfants avaient *institué* un jeu collectif, une médiation symbolique rudimentaire obéissant à des règles élémentaires sur lesquelles ils s'étaient préalablement entendus: deux élèves s'affrontaient sur la poutre en se déséquilibrant mutuellement – le but pour chacun étant de faire tomber l'autre. À l'issue de la joute, le «perdant» rejoignait la file d'attente située à l'une des extrémités du dispositif, d'où un nouveau concurrent affrontait à son tour le «vainqueur».

À partir de ce que Winnicott appellerait un objet «trouvé/créé» (la poutre, *institué* en un espace d'affrontement ludique), ils avaient inventé une manière d'être ensemble, mais également de mettre en jeu leur agressivité (comme composante saine de la personnalité), par le biais d'un simulacre de combat – tout en évitant que celui-ci ne dégénère en une véritable bagarre, dans la mesure où les règles adoptées étaient suffisamment indiscutables pour prévenir toute tricherie, et où la difficulté de maintenir son équilibre tout en poussant son adversaire limitait nécessairement la portée des coups...

Le fait que ce type de «micro-institutions» peuvent émerger à la faveur d'un geste créatif résolument spontané et «gratuit», nous indique en outre en quoi les dispositifs développés par la pédagogie institutionnelle, s'ils rendent possible une certaine idée du «vivre ensemble» à l'école, ne le font pas en s'appuyant sur des arrière-pensées manipulatoires ou des fantasmes d'emprise, mais bien en établissant avec autrui un dialogue, une rencontre, où l'imagination est non seulement autorisée, mais plus encore *considérée*.

## Références bibliographiques

- Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris: Seuil.  
 Kaës, R., Bleger, J., Enriquez, E., Fornari, F., Fustier, P., Roussillon, R., Vidal, J.-P. (1987) *L'institution et les institutions. Études psychanalytiques*. Paris: Dunod.  
 Pain, J. (2015). Pédagogie institutionnelle et psychothérapie institutionnelle: l'institution au centre du changement. *VST - Vie sociale et traitements*, 125(1), 40-46.



# «Commencer à penser à sa propre violence»

**Mireille Cifali: Jacques, nous nous sommes rencontrés en 1983, c'est par toi que je me suis rapprochée de la pédagogie et de la thérapie institutionnelles, et que j'ai pu en transmettre aux étudiant·es les essentiels. Tu es aussi celui par qui j'ai apprivoisé les passages à l'acte violents. Tu viens d'écrire un article qui déroule tes propositions et tes pratiques: *Violence et société-limite: à la recherche de l'autre*<sup>3</sup>. Un article fondamental, qui interroge le présent et lui rappelle ce qui s'est déjà construit, qu'il s'agirait de ne pas perdre. C'est ce lien entre violence, angoisse, parole et pédagogie institutionnelle que j'aimerais évoquer avec toi. D'abord, comme tu l'as écrit maintes fois, comment différencies-tu, avec d'autres auteur·es, agressivité et violence?**

Jacques Pain: L'agressivité est une fonction pourrait-on dire «étho-défensive», au sens où elle couvre en spectre: de l'éveil de contrôle qui nous fait vivre, entreprendre, risquer l'agir; à la pulsion réactionnelle de dégagement d'une situation difficile. Rappelons que l'étymologie d'«*agredire*» renvoie à la rencontre avec l'autre, et à ses arrangements, ses aménagements. C'est le point nodal de l'agressivité et de la violence: la relation humaine, la place de l'autre dans ma construction psychique. La violence c'est le recours à la force, au sens large, physique, psychique, directe ou indirecte, et là on voit bien désormais qu'elle est assumée, volontaire, disons même intelligente. L'agressivité pulsionnelle est alors mobilisée par la destruction. Nous sommes anthropologiquement égocentré·es, mu·es par une préservation «égoïste» qui nous porte et nous emporte. L'autre, oui, mais jusqu'où? On est dans le schéma archaïque contrôle/destruction. On scotomise l'autre. Mais il reste toujours quelque chose de ces morts «effacés», non morts: des morts vivants<sup>4</sup>. L'autre a son cadastre, où nous figurons. La violence aujourd'hui est tellement généralisée que nous en sommes nourri·es, transfusé·es, et que la dénégation d'humanité qui l'accompagne ouvertement ne peut que jumeler la honte et la haine dans des passages à l'acte réactionnels.

**Comment l'angoisse est-elle tapie derrière l'acte violent, le passage à l'acte? Comment s'agit-il de tenir compte des émotions? Tu soulignes que l'important dans une transmission d'humanité n'est pas de nier l'agressivité qui est en chacun d'entre nous, mais d'accompagner chacun pour qu'il puisse la canaliser, «lui of-**

**frir des exutoires». Tu insistes qu'il s'agit «d'intégrer la violence», et non de l'exclure.**

L'angoisse n'accompagne pas plus spécifiquement la violence ou le passage à l'acte. Elle est originaire, dans ce vide initial où l'autre est interpellé par ma seule présence, même hypothétique, elle est la marque de ce fond de lien qui qualifie l'humain.

C'est cette inquiétude d'être. Elle peut varier de la petite lumière dans la nuit au feu de forêt lancé sur les arbres. Ce souffle distillé ou exalté par la poitrine, ce souffle du corps qui se prémunit de cette sauvegarde interne, n'a pas d'objet, l'objet c'est nous, c'est nous qui sommes sur la sellette. C'est ce vide qui nous travaille et nous mobilise. Et les émotions sont le visage multiple de l'angoisse «qui prend corps», ai-je écrit. L'angoisse met en mouvements les émotions, d'où bien sûr l'importance d'une plasticité des émotions, d'une revue et d'un examen de nos états d'âme sans facilité. C'est dans son rapport avec sa propre angoisse et ses propres émotions qu'on va pouvoir évaluer ses actes, et dépasser l'acte, disons le métaboliser – c'est le travail émotionnel – ou au contraire passer à l'acte. Partir de soi, et mailler, démailler ces pointes critiques qui nous seraient réactionnelles, elles sont toujours narcissiques, elles frappent en silence.

Ces dernières années, on a beaucoup vu émerger la honte et la haine, bien sûr elles font la paire depuis longtemps, mais là elles sont sur la scène sociale. De la radicalisation aux gilets jaunes. L'humiliation fait la honte puis la haine et fabrique le ressentiment. Tant que les politiques de ce monde de nantis triomphants n'auront pas compris que les attitudes, le moindre mot, les gestes malvenus, la condescendance, le mépris, l'ignorance de l'autre, se métabolisent désormais en ressentiment – au sens nietzschéen, ils ne comprendront pas pourquoi on leur en veut.

<sup>1</sup> Professeure honoraire de l'Université de Genève (FPSE).

<sup>2</sup> Professeur émérite de Sciences de l'éducation, Paris Ouest Nanterre La Défense.

<sup>3</sup> *Violence et sociétés limites: à la recherche de l'autre*, in *Arts Martiaux, entre enseignement et intervention* (Hommage à Jacques Hébert), 23 pages, Presses Universitaires Laval, 1er trimestre 2019.

<sup>4</sup> Pain, J., *L'adolescent sans société, le bal du vampire et de la méduse*, in *Comportements délictueux II, Déviances, délinquances et violences juvéniles*, Hommage au professeur Jacques Selosse, *Bulletin de Psychologie*, tome 52 (3), n° 441, Paris, mai-juin 1999.

C'est le premier moyen archaïque d'expulser et d'exorciser ce qui tourne au dégoût de soi.

J'ai parlé du «coefficient angoisse-émotion», il y a quelques années, on peut le saisir au plus près dans des analyses de situations, des reconstructions de positions psychiques en situation. On peut ainsi assez facilement solliciter un premier niveau défensif, et le modeler en pleine conscience avec souplesse, les exutoires sont multiples. Mais ensuite, les canaux sont souvent des méandres, des rivières souterraines, des deltas éclatés. Mais il faut s'en approcher, et c'est un engagement vital. Repérer la cartographie de ces champs émotionnels pilotés par l'angoisse qui font notre faiblesse et notre force. Ce serait ça «Intégrer la violence», beaucoup y parviennent et ne sont pas pour autant «limite». Vivre et faire avec. Il n'y a rien à exclure. Nous sommes des êtres de parole et d'écriture, les mots et les morts nous gardent tout aux archives.

**Tu as travaillé avec des adolescent·es qui ont passé à l'acte, tu évoques une «carence profonde du rapport à l'autre». Quelles sont les fausses images que nous avons d'eux et qui ne favorisent pas la rencontre? Et qu'en est-il de l'impasse de l'exclusion?**

La question des adolescent·es est complexe, et elle se complexifie encore avec la société qui nous enveloppe, au plus mal d'ailleurs, incapable de fournir des références de justice et de morale au quotidien. Le monde n'est plus enviable. Car nous manquons de morale. À qui peut bien s'identifier un·e adolescent·e du XXI<sup>e</sup> siècle? Ou sont les héros et qui sont-ils? Sinon ces jeunes révolté·es qui hantent les rues, les écoles et nous maudissent à raison. Souvent la famille et les parents sont encore des marqueurs positifs, dans la quotidienneté «invisible». Mais l'effondrement est en cours, et bien avancé. Un·e adolescent·e a besoin d'idéal autant que de confort. Ou disons plutôt que c'est la qualité des relations qui l'emporte souvent, y compris dans les couples adolescents. Comme me disait une professeure de français de banlieue parisienne: si j'en vois un – un garçon, ce sont eux qui vont le plus mal – qui se soigne un peu, qui se surveille, qui se coiffe, qui nous regarde, c'est un bon départ, on peut accrocher. Il y a très peu d'adolescents enkystés dans leurs problèmes de longue date, mais il y en a.

Dans tous les cas de figure, comme des émissions de TV récentes l'ont montré en suscitant le scandale, ils sont confrontés à des adultes démissionnaires, égocentriques, depuis certains de leurs parents à des éducateurs et responsables éducatifs paumés. Peut-être «mal finis», dirait-on en rappelant le mot de Jean Oury, qui dénonçait la mutation des nourrissons en «pourrissons». Mais cette société bancaire mondialisée n'a plus le goût de ses gens, elle est indifférente aux problèmes humains, ceux qui échappent aux algorithmes et aux plans financiers. Il y a un énorme travail à faire entre 8 et 15 ans, un accompagnement à plein temps parfois. Il y a encore des groupes,

**Les pédagogies dites actives, Freinet, Oury, et toutes celles qui les inspirent, sont nécessairement de la démocratie directe, de la parole travaillée.**

des associations, qui font beaucoup, mais ce sont des lumières dans la nuit. Et heureusement, partout dans le monde, des lumières dans la nuit surgissent toujours. Une partie de l'humanité a compris que le lien nous est originaire et vital, organique. L'individualisation sociale actuelle ne permet pas toujours la rencontre. C'est ce double lien pulsionnel, narcissique à soi, narcissique à l'autre, qui construit ces captures sociales qui nous spécifient, et plus particulièrement nos accrochages affinitaires.

**Pour accompagner de la maternelle au lycée, tu écris qu'il faut du cadre, de la contenance, et des paroles, pour qu'une rencontre puisse avoir lieu qui ne débouche pas sur la destruction de celui qui fait face. Tu tiens comme nodale la précaution de «soigner le milieu», pour «qu'une mutation personnelle opère», qu'est-ce à dire?**

Un cadre encadre, et il sert à ça, encore faut-il qu'il soit varié, inventif, qu'il contienne mais permette la parole, en fait c'est la société qui ouvre ses ressources et les met à disposition. Les pédagogies dites actives, Freinet, Oury, et toutes celles qui les inspirent, sont nécessairement de la démocratie directe, de la parole travaillée. L'humain passe toujours par un cadastre.

Nous avons eu la chance d'en connaître ça, se tracer un chemin dans les bois, à la quête de ces champignons qui nous sont chers<sup>5</sup>. Et là, entre mycologues, vous comprenez que l'autre est une espèce rare, oui: indispensable. Or comme le dit un auteur, aujourd'hui nos sociétés autorisent une bonne partie de nos décideurs à ignorer l'existence même de l'autre, voire à parier qu'ils n'ont plus leur place. La violence est structurelle à présent, ouverte, assumée, revendiquée. Le milieu est programmé par et pour quelques-uns. Or c'est le milieu qui soigne, porte ou non les problèmes, répond aux appels des urgences de tous ordres. Tous les pédagogues – comme des politiques de la rue, j'en ai connu, dans nos banlieues, plus investis que d'autres dans la «cité» –, soignent le milieu, le confort des déplacements, des activités, de la vie quotidienne. Nous en sommes là, dans cette lutte contre l'égoïsme, centré clairement sur cette violence originaire duale, c'est lui ou moi, et sur l'hypothèse de son élimination. Jamais cette proposition n'est apparue aussi évidente. Un monde sans autre, la science-fiction l'avait prévu.

<sup>5</sup> Les champignons dans la pédagogie institutionnelle sont les groupes de travail de base.



**En quoi la pédagogie institutionnelle offre-t-elle les «institutions», le cadre pour accompagner chacune dans son rapport à son agressivité? En quoi est-elle exigeante, et ne peut se résumer à un «conseil de classe» par exemple?**

La pédagogie institutionnelle met en place le «kit» de base pour nos sociétés démembrées, elle cadre, recadre, elle nomme. Elle qualifie les faits de la vie en commun, mais toujours à partir du groupe, de la parole, et la subjectivité se noue en boucles de «collectif», ce beau mot que beaucoup ont voulu rayer de la carte humaine.

Un conseil n'a rien de non violent, encore moins les lois qu'il fabrique et énonce. Et l'inter-Dit: *Attention être humain!* Ce mot de passe qui protège les uns des autres.

Ou encore les 4L: des Lieux, des Limites, des Lois, du Langage. Je renvoie ici fragmentairement à un document que j'utilisais en intervention: *La Loi* ce sont les axiomes, les principes humains fondamentaux de vie en collectivité. Ne pas nuire. Attention être humain. Les règles elles-mêmes portent sur le fonctionnement de l'institution. *Les Limites*, ce sont des barrières physiques ou morales à ne pas franchir, par mesure de sécurité physique ou mentale. Les limites sont à penser à partir de l'autre, c'est le respect comme protocole. Les Lieux sont nos espaces physiques et psychiques de vie, nos arrangements symboliques, y compris de rencontre. *Le Langage*, c'est ce montage structurant qui autorise l'expression; la parole est la seule manière qu'il y a de se faire connaître, de nouer du lien, des amitiés, des coopérations, du voisinage tout simplement. Les grands singes que nous sommes selon des chercheurs, ont inventé la parole pour s'entendre, s'aider, se nourrir, se défendre bien sûr, en somme voisiner au mieux, gagner l'Eldorado.

Dans une classe de pédagogie institutionnelle, on peut avoir sa cabane, mais aussi son compte en banque, dans une démocratie conseiliste tout est prêt pour l'expérimentation sociale. L'anthropocène reste à discuter, c'est l'homme qui commande après tout.<sup>16</sup>

**Tu tiens le paradoxe d'une «non-violence par la violence», ou «faire de la violence non violente», avec la figure d'un «guerrier non violent». Comment te situes-tu par rapport à une «pédagogie non violente»?**

Évidemment, ce n'est pas très enthousiasmant pour les pacifistes ou les groupes «non violents» d'entendre ces paradoxes que j'ai partagés avec quelques-uns. Il ne s'agit pas pour moi de partir de la non-violence, d'expériences ou de micro-sociétés non violentes, elles ont existé, elles existent, mais quand on les étudie attentivement, elles sont toujours le résultat, la conjonction inédite de projets et de destins spécifiques. La non-violence se construit. Sinon, de quoi parle-t-on dans ce système élitaire forcené où la distinctivité se veut à nouveau hérétaire et transmise? Une pédagogie non violente, c'est une pédagogie de banlieue, de prison, de classes «relais»

à demi asilaire, de centre aéré, tout comme de collège, de lycée, de grande école. Et ce n'est pas si difficile à faire. Certain-es d'entre nous, et nous sommes des milliers, savons réimplanter du désir et du savoir dans les lieux les plus écrasés. J'ai suivi des élèves de Sciences Po dans des classes de quartiers difficiles, ils réapprenaient le monde! Certain-es ne décrochaient plus du terrain. Qui le leur rendait bien. Il y avait une déférence, une attente, sidérantes. Au Brésil, nous avons vu des écoles avec des orchestres «philharmoniques» au cœur même des bidonvilles. Et des élèves émerger debout dans la volonté inexpugnable d'étudier. Les éducateurs, les éducatrices, les enseignant-es d'aujourd'hui, sont de fait des intervenant-es sociaux.

**On invoque aujourd'hui comme hier la prévention de la violence, souvent comme si elle était une affaire d'individus et pas un construit social, comme si la société n'y était pour rien dans les passages à l'acte violents. Tu parles de «société-limite», peux-tu préciser? Qu'en est-il de l'École comme institution?**

Pour qu'on commence à penser à sa propre violence, et à la prévenir, par le biais de mises en situations, de stages, de confrontations, de prises de risque, graduelles, il faut avoir cheminé, et la plupart du temps avec d'autres, dans des recherches du sens social, du moment de réussite commune, dans l'effort partagé. C'est inoubliable. Un «chef d'œuvre» est une pièce d'identité. Mais un poème aussi, un dessin, une signature travaillée. Un journal de classe. Heureusement que l'école est encore là pour baliser les parcours, apprendre avec l'autre, développer la coopération intéressée par la seule idée d'un problème, par le don, la solidarité. L'école est la seule entité fiable qui reste partout où s'ouvre le chaos. Elle a cette puissance d'institution qui l'autorise à proposer des contre-espaces, des havres libertaires, de l'autogestion.

D'ailleurs le meilleur des Techniques Freinet, des méthodes de groupe, est depuis longtemps dans nos grandes écoles. J'ai même vu la pédagogie institutionnelle, camouflée en pédagogie innovante, dans la formation de cadres d'entreprises nationales. Je suis resté proche de Félix Guattari, qui considérait l'individu – le leur bien sûr – comme un leurre. Ce qu'ont bien mal compris les nouveaux philosophes, et surtout les économistes du système, ces idéo-économistes qui peuplent en rondes et chaises musicales les débats TV et les médias. La voix de son maître! ironisait Fernand Oury.

<sup>16</sup> Pain J., *L'individu sans collectif, un mal d'institution*, in *Le sujet en questions, revue Les Sciences de l'Éducation pour l'ère nouvelle*, vol. 32, n° 1, 31 pages, 1999, CERSE, Université de Caen.

## Une école en pédagogie institutionnelle: un projet politique d'école inclusive

L'élève qui vient pour la première fois à La Voie Lactée, orienté par l'office médico-pédagogique (OMP), arrive habituellement avec ses parents dans le but de se faire une idée de l'école dans l'éventualité d'une inscription pour l'année scolaire suivante. Enfant timide, erratique, au regard tantôt fuyant tantôt explorateur, à l'échange langagier désordonné, avec une parole exprimant quelquefois des états d'âme. Lors d'une première approche de la part d'un de nos collègues avec qui l'accueil s'est organisé, une phrase nous frappe souvent dans la bouche de l'enfant: «Je suis nul-le!» Ces trois mots véhiculent une souffrance, une blessure

et pourquoi pas un appel. Plusieurs de ces enfants fréquentent divers établissements spécialisés. Ils-elles donnent l'image d'être installés dans une psychologie d'échec, ils-elles sont habités par le sentiment de médiocrité. Les parents, à l'écoute de nos explications, expriment l'espoir profond de pouvoir inscrire leur enfant à La Voie Lactée parce que «ici c'est une vraie école», comme ils disent.

Inclure leur enfant dans une structure scolaire, dont le programme fait partie du PER (Plan d'études romand), restaure le narcissisme blessé des parents et cela génère de l'espoir pour l'avenir de leur enfant.

### École active spécialisée

La Voie Lactée, créée en 1986, est une école primaire spécialisée, subventionnée par l'État de Genève. Elle fait donc partie du réseau de l'enseignement spécialisé genevois. Les 35 élèves, répartis dans cinq classes, souffrent de troubles psychiques (troubles envahissants du développement, traits psychotiques, autistiques, problèmes de comportement, difficultés de communication et du langage). Les Pédagogies Freinet et Institutionnelle forment la base de la «théorie pratique» adaptée dont les valeurs guident la praxis éducative.

L'élève est un-e enfant en phase de développement psycho-affectif, social et intellectuel. L'enfant est un sujet unique et son potentiel se dévoile, se développe, s'affirme, s'épanouit et s'émancipe dans un collectif dont il est membre actif. Les techniques Freinet et la Pédagogie Institutionnelle permettent à l'élève de prendre une place active dans le collectif du groupe classe en vivant dans une ambiance participative. L'apprentissage scolaire est à la fois un moyen et un but qui soigne et construit la personnalité de l'élève.

Le dispositif institutionnel, établi à La Voie Lactée, comprend un ensemble d'outils, de concepts et d'institutions médiatrices interagissant entre eux et rendant l'accompagnement des élèves et de leurs apprentissages mobilisant, enrichissant et dynamisant.



Dessin réalisé par Tom Tirabosco

#### École active spécialisée

##### La Voie Lactée

7, rue des Arpenteurs

1217 Meyrin

Tél. 022 785 02 02

E-mail: [ecole@lavoielactee.ch](mailto:ecole@lavoielactee.ch)



## Le projet de l'école

### L'enfant est une personne

#### L'émancipation et l'épanouissement sont des droits<sup>1</sup>

Le projet de l'école La Voie Lactée mène l'élève vers des situations d'apprentissage dans un cadre organisé selon les «trois pôles de la pédagogie»<sup>2</sup> (voir encadré ci-dessous).

Ces pôles – dont les éléments sont inspirés par le mouvement de l'Éducation Nouvelle et plus précisément par les pédagogies Freinet et Institutionnelle – forment la base qui met en marche des adaptations évolutives de la praxis pédagogique. Adaptations permanentes aux particularités des élèves et à la complexité des apprentissages.

L'orientation psychopédagogique qui se révèle exprime un choix éthique et politique. Les finalités visent à respecter, d'un côté, le devoir de la société d'égalité d'accès à l'apprentissage, et de l'autre, l'équité des conditions du développement global de l'enfant.

Le fait d'inclure dans une école les enfants souffrant psychologiquement, désaffiliés des structures scolaires en usage, est un acte de cohérence avec la déclaration des droits de l'enfant et des avancées des sciences humaines (sciences de l'éducation, sciences politiques et sociales, psychologie). L'engagement des élèves est investi grâce au dispositif d'institutions médiatrices et aux outils conceptuels mentionnés dans le schéma des «trois pôles».

## Le conseil: organe fondateur, fédérateur, formateur (Les 3 F)

Le conseil est une réunion de toutes et tous les membres de l'école ou de la classe.

Il s'agit d'un lieu de parole parmi d'autres, mais le seul qui a le pouvoir d'instituer d'autres institutions. Il est un lieu-temps pour informer, proposer, délibérer, décider, organiser, critiquer, sanctionner, réguler, remercier, féliciter. Son rituel met l'élève dans une position de pouvoir déterminer les conditions du travail et la vie du collectif. Cette position de pouvoir de détermination fait naître et développer le désir de participer au sort de l'école et de la classe et aussi le désir de savoir et apprendre.

Le conseil se tient dans un lieu précis, à un moment précis, avec un ordre du jour précis, régi par ses propres règles.

### L'ordre du jour

- Lecture des dernières décisions – Procès-verbal
- Lecture des informations des délégués des groupes de travail
- Informations générales
- Propositions – débats – décisions
- Point sur: journal, métier, ceinture d'évaluation
- Critiques
- Félicitations

Le cadre du conseil avec ses principes et règles par rapport à l'écoute, la prise de parole, l'argumentation, l'expression de point de vue, la responsabilité, représente un lieu d'apprentissage de la démocratie parce que mobilisateur à la participation de l'élève au pouvoir collectif:

Pouvoir judiciaire - lors de critiques et de félicitations

Pouvoir gouvernemental - lors de propositions et de projets

Pouvoir législatif - lors d'élaboration des règles de vie et de travail

«Le processus d'élaboration collective est à la fois thérapeutique et politiquement formateur», dit Raphaël Doriant (enseignant français en PI).

### Les deux lois de l'école

«Je viens à l'école pour travailler et apprendre.»

«Je n'ai pas le droit de faire mal ni physiquement ni moralement.»

Au début de chaque année scolaire, nous présentons et explicitons ces deux lois non négociables tant lors du conseil de classe que lors du conseil d'école. Ensemble, nous cherchons à faire apparaître les représentations que les élèves se font de ces deux lois.

Les séances interactives des conseils, cadrées par le rituel rigoureux et sécurisant, mobilisent la participation des élèves et les aident à exprimer et en même temps à élaborer des règles s'inspirant des lois. C'est à partir de cette réflexion que nous négocions, établissons et affinons des règles de travail et de vie scolaire. Les règles font sens ici et maintenant et projettent l'élève dans les conditions du vivre ensemble. Étant donné que ces règles sont le résultat d'une élaboration commune, elles représentent la réalité des besoins et des attentes du groupe et forment la base du sentiment d'appartenance. Chaque participant-e, élève ou adulte, dispose d'une seule voix et l'adoption de la règle se fait à la majorité. Ces règles sont «nos règles» qui assurent les conditions indispensables à la vie commune, à notre travail et à notre apprentissage. Ainsi les adultes et les élèves sont égaux devant les lois et les règles.<sup>3</sup>

### L'ère nouvelle

«Rien n'est permanent, sauf le changement.»

Héraclite (VI<sup>e</sup> siècle av. J.-C.)

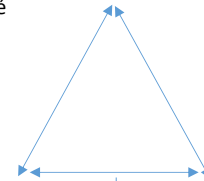
La Voie Lactée, en septembre 2018, s'est installée dans ses propres locaux qui font partie d'un ensemble de quatre bâtiments d'Établissements Publics dans l'écoquartier des Vergers (Meyrin). C'est un aboutissement et en même temps, cela signifie une étape supplémentaire pour La Voie Lactée. Aux Vergers, il y a deux écoles qui ont la volonté d'étudier une expérience collaborative nourrie par

### Les 3 pôles de l'école La Voie Lactée

#### NOS VALEURS

Solidarité, altruisme, participation, coopération, autonomie, liberté, émancipation (expression libre), communication, socialisation démocratique

Interaction entre : je-nous / moi-les autres / égalité-équité / individuel-collectif / intellectuel-socioaffectif / être-faire / école-société



#### DIMENSION THEORIQUE

La pédagogie institutionnelle et la pédagogie Freinet, selon lesquelles :

- L'élève est auteur de son apprentissage
- La classe est un lieu où « les institutions médiatrices » dynamisent le désir d'apprendre, organisent le travail.
- Le dispositif institutionnel régule les rapports interpersonnels, prévient la violence, assure à l'élève une place qui bannit toute logique d'exclusion grâce à la participation démocratisante de tous les partenaires de la praxis pédagogique.
- L'élève est dans une dialectique qui rend possible la construction du savoir, la constitution de la loi et la construction de la personne.

#### Nos références

La pédagogie : Célestin Freinet, Fernand Oury, Aïda Vasquez, Catherine Pochet, René Laffitte, Maurice Marteau, Danielle & Marcel Thorel, Paolo Freire, Daniel Hameline, Philippe Meirieu, Etienne Vellas

La psychanalyse : « L'inconscient est dans la classe et parle » (Fernand Oury), Sigmund Freud, Jacques Lacan, Jean Oury, Pierre Delion, Françoise Dolto, Mireille Cifali, Francis Imbert

La psychosociologie de groupe : Kurt Lewin, J.L. Moreno, Karl Rogers, Wilfred Bion, Jacques Lewin

Sociologie : Pierre Bourdieu, Jacques Pain

Psychologie : Henri Wallon, Jean Piaget, Lev Vygotski

La relation éducative : Mireille Cifali, Jeanne Moll

L'autorité éducative : Patrick Robo, Martine Boncourt

La sanction éducative : Eirick Prairat, Janusz Korczak

#### DIMENSION PRAXEOLOGIQUE

##### Les lieux de parole :

Quoi-de-neuf ; Nos nouvelles du week-end ; Conseil de classe et d'école ; choix de textes ; philosophie ; bilan de la journée ou çavati.

-Projet d'école, de la classe, de l'élève

-Contrat psychopédagogique négocié et signé par l'élève, les parents et les enseignants

-Plan de semaine et journalier

-Evaluation formatrice : système de ceintures de niveaux ou de couleurs ; monnaie intérieure ; sanctions positives et négatives ; marché.

##### Techniques :

Textes libres ; journal ; correspondance ; albums-enquêtes ; présentation de recherches ; recherches mathématiques ; mathématiques vivantes.

Travail individualisé, par petits groupes, collectifs

Les responsabilités (métiers d'élèves)

Mutualisation d'apprentissage

Echanges ou travail interclasse

L'espace classe est vivant, décoré avec les œuvres des élèves mais aussi avec des panneaux de toutes informations : projets ; calendriers ; dates importantes de la vie de la classe.

La mémoire collective est conservée dans le livre de la classe.

Référence : E. Vellas, Pour parler clair, définir la pédagogie, Dialogue N°141, 2011

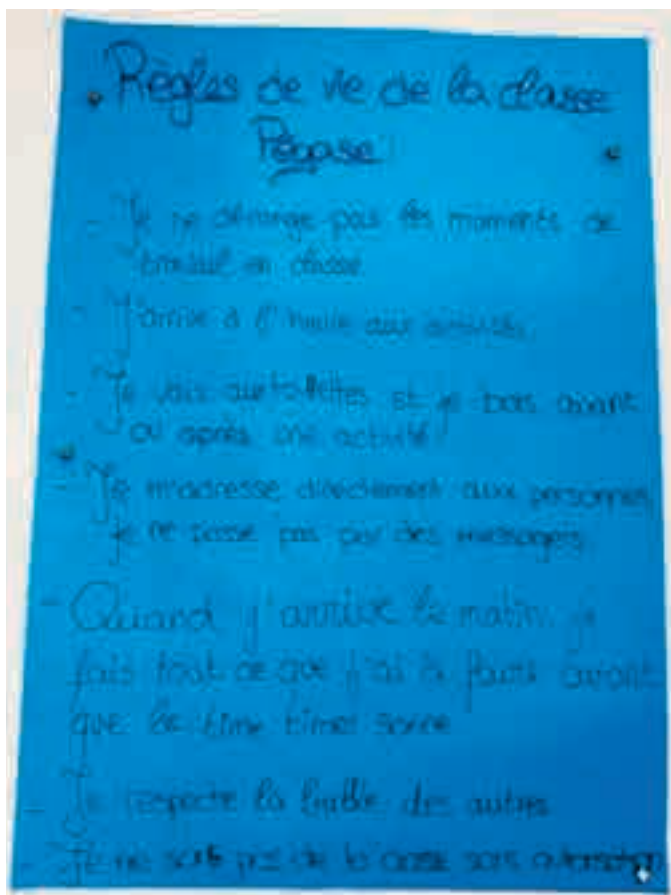


<sup>1</sup> 2e page de la charte de l'école La Voie Lactée

<sup>2</sup> Vellas, Etienne (2011). Pour parler clair, définir la pédagogie, Dialogue N° 141, pp. 3-6.

<sup>3</sup> Les règles de vie dans l'école La Voie lactée





Un exemple des règles d'une classe

le concept d'école inclusive. Grâce à l'ensemble architectural, nous pouvons dire qu'une inclusion physique s'est déjà réalisée. Bien sûr, il s'agit de deux entités distinctes : deux écoles primaires, l'une régulière, les Vergers, et l'autre spécialisée, La Voie Lactée, chacune avec sa propre direction et orientation pédagogique. Cette inclusion architecturale nous permet une forme de coexistence qui nous mènera à un projet de mutualisation d'activités selon la volonté des équipes des deux écoles. Pour l'instant, nous partageons avec bonheur des espaces de récréation que nous prenons au même moment. Nous partageons aussi le même repas de midi dans le bâtiment réservé au restaurant scolaire et mélangeons nos élèves pour les activités parascolaires durant la pause de la mi-journée. Nous organisons ensemble des activités culturelles et sociales: la fête des Écoles (promotions), la fête de l'Escalade, la chorale, le tournoi de football, les semaines à thèmes. Sept élèves de la Voie Lactée, selon des projets personnalisés, participent au travail de quatre classes de l'école des Vergers, pour les cours de géographie, histoire et anglais.

Ce que nous avons entrepris jusqu'à maintenant nous motive à poursuivre nos échanges et dialogues entre les hiérarchies administratives et les équipes respectives des deux écoles. Nous considérons d'ailleurs que sa réalisation forme une étape du processus vers une école inclusive.

## Règles de vie dans l'école

Je respecte l'environnement...

Je jette mes déchets à la poubelle et je laisse les toilettes propres.

Je n'endommage pas le matériel

Je prends soin des fleurs, des plantes et des arbres.

Je respecte les limites...

Je reste dans les limites de la récréation.

Je respecte le moment du repas...

Je ne joue pas avec la nourriture ou avec l'eau.

Je ne me lève pas et ne quitte pas la table avant la fin du repas.

Je parle, je ne crie pas.

Je n'apporte pas de boissons ou de nourriture personnelle à table (sauf si je suis un régime.)

Je me déplace dans l'école...

Je mets mes pantoufles.

Je ne cours pas.

J'entre et je sors par la porte principale.

Je sors à la récréation et je reste dehors jusqu'à la fin.

Je reste dans l'école pendant les heures de classe.

Je vais au bureau seulement accompagné d'un adulte.

Je me déplace en dehors de l'école...

J'attends la permission pour traverser la route.

Je reste dans le groupe / je ne dépasse pas le chef de file.

Je suis poli et je ne crie pas.

Je sais vivre avec les autres...

Je ne dis pas de vilains mots.

Je ne fais pas de gestes déplacés.

Je ne fais pas de bruits incongrus.

Il est nécessaire d'étudier la faisabilité, les enjeux, et l'impact dans le paysage pédagogique genevois d'un tel projet. Ce concept de mutualisation d'activités nous mènera à réfléchir à une conception d'école où le choix et l'articulation des outils pédagogiques permettront à chaque enfant d'exercer, le plus consciemment possible, son métier d'élève et où l'hétérogénéité dans la classe est une source du «penser» et de «l'être».

Cette école inclusive ne se réalisera pas par décret.

Cela nécessite de mettre en perspective, de revoir et d'analyser le système scolaire et de s'éloigner de l'idéologie de la sélection et de la compétition qui mène à l'exclusion.

*Vivre c'est formidable, apprendre à mieux vivre ensemble sera un des buts des écoles des Vergers et de la Voie Lactée.*