

LA PÉDAGOGIE INSTITUTIONNELLE : LA P.I.

1 INTRODUCTION

2 DES ACTIVITÉS

2 1 DES ACTIVITÉS QUI ONT UN SENS EXISTENTIEL ET COLLECTIF

2 2 DES ACTIVITÉS QUI ONT UN SENS SOCIAL ET ÉDUCATIF

2 3 DES ACTIVITÉS QUI FAVORISENT L' APPRENTISSAGE ET L' EXPRESSION

3 DES INSTITUTIONS ET DES OUTILS

3 1 DES INSTITUTIONS

3 2 DES OUTILS

3 3 DES MÉDIATIONS

4 LE CONSEIL

5 LE RÔLE DU MAITRE

6 DOCUMENTS ANNEXES A CET EXPOSÉ

1 INTRODUCTION

Historiquement le courant de la PI s'est défini en référence à 3 auteurs : Célestin FREINET , François TOSQUELLES et Fernand OURY .Ce courant privilégie 3 champs d'intervention dans la classe :

- ⇒ Les activités de la classe
- ⇒ Les institutions de la classe
- ⇒ L' écoute de l'inconscient dans la classe

Ainsi, on peut dire que « La PI se caractérise par :

⇒ Des activités qui ont du sens (techniques Freinet) : correspondance scolaire, texte libre , journal, réalisation collective d'étude du milieu, entraînements individualisés par fichiers programmés, calcul vivant,...

⇒ Des institutions qui donnent parole, pouvoir et liberté : lieux de parole (Quid novi ?,choix de textes, conseils boîte à questions,...), ceintures de couleurs (évaluation), monnaie intérieure, métiers , table à exposition,...

Elle tend à remplacer l'action permanente et l'intervention du maître par un système d'activités, de médiations diverses, d'institutions qui assurent d'une façon continue l'obligation et la réciprocité des échanges dans et hors le groupe. » page 61 (4)

« La pédagogie institutionnelle pourrait aussi se définir comme une certaine ELABORATION DE PREALABLES, de ce qui rend possible l'accès à la scolarisation, à l'entrée dans les signes sociaux de la culture et du savoir. »

2 DES ACTIVITES

2 1 DES ACTIVITES QUI ONT UN SENS EXISTENTIEL ET COLLECTIF

« Le travail premier, fondamental est celui du SENS.

Non pas tant la signification des énoncés, des phrases scolaires, qu'un début de réponse à cette question première : QU'EST-CE QUE JE FAIS LA ?(3) :

« Quelle est la motivation de cet enfant à être présent à l'école ? Qui a le désir de l'y voir ? Pour quelle raison y est-il ? Dans quel but ?

Quel que soit son âge réel, son « moi », je veux dire son « moi-je » peut être ou n'être pas éclos, cela dépend de son passé familial, c'est-à-dire de beaucoup de facteurs émotionnels et sociaux.

Pourquoi mère, père, ou grand frère l'ont-ils conduit là ? pour se débarrasser de lui ? parce qu'il faut bien aller à l'école ? Ses parents lui ont-ils dit qu'il s'y plairait, apprendrait tout ce qu'eux savent de l'avoir appris à l'école ? ou bien est-ce parce qu'il faut avoir un maître ou une maîtresse comme eux ont un employeur. Il entend ses parents parler de leur patron, de leur chef opprimant et des exigences, de leur « travail » au nom duquel ils sont fatigués et de mauvaise humeur. Mais il sait aussi qu'ils ramènent de l'argent le samedi. Les papas et les mamans qui travaillent, tout enfant le sait, gagnent de l'argent.

Si, chez cet enfant le « moi-je » est éclos, « moi-je vais à l'école », « moi-je suis dans telle classe », il se sait promotionné.

Qui est-ce « moi-je » ? Nous savons que derrière cette expression se cache un fantasme infraverbal, un « moi-mon père. ..je », un « moi-ma mère... je ».

L'enfant en cours de structuration oedipienne est porté à l'identification désirée fantasmatique à un des pôles du couple géniteur .

Ou bien, ce « moi-je », en référence à un frère, à une soeur aînée ou puiné, est fantasmatiquement en couple de doublet « grand-petit » qui lui est référence. Ce « moi-je » encore coopté émotionnellement d'une façon étroite à un fantasme oedipien (ou paraoedipien frère ou soeur) que vient-il chercher à l'école qui satisferait son désir ?

De toute façon il lui faut défendre sa position connue qui lui garantit son intégrité sécurisante.

« Moi-mon père » ,ou « moi-ma mère » ne peut pas se transformer en « moi-le maître il dit. ..» ou « moi, la maîtresse elle dit ». ..suivi d'une vérité plus valorisante que celle prononcée par le père ou la mère. Et, si tel camarade prend la place admirée ou crainte électivement qu'avait le frère ou la soeur, son « moi » à la maison, peut sentir son statut sécurisant en danger. L'enfant se modifie, il n'est plus ce que jusque - là, il avait cru être, son valable et authentifié lui-même.

La relation en famille, si l'école absorbe les valeurs affectives avant la résolution oedipienne, devient malaisée, dépourvue de sécurité. Se sentir à l'aise hors de la famille plus qu'en son groupe familial, fait vaciller l'ordre de sa valeur narcissique en brisant les lignes de force de l'organisation oedipienne en cours.

Dans toute expérience nouvelle vécue, un être humain (quel que soit son âge) doit, par un fantasme inconscient, garder quelque chose d'intact du ressenti son moi je. son lui-même antérieur à l'expérience. Ce quelque chose (l'image du corps) est garant de son narcissisme préservé. Il cherche à l'expérimenter dans des patterns connus de lui pour se sentir être -et s'engager dans la nouvelle aventure émotionnelle.

Illustrant ce propos, on lira l'histoire de celui qui, pour de- venir présent au groupe, a apporté une pomme. Quelque chose sien, connu, qui soutient le « moi-je »/ passé à devenir le moi-je intégrable alors, avec son objet privilégié, au nouveau milieu qui s'y associera. Le lien intime au soi-même vivant n'est pas rompu. »

F. Dolto (1)

« L'hypothèse de la PI est que le travail de la forme compte, peut-être plus que le fond, le contenu; qu'un discours sans parole, sous-jacent, cause d'emblée bien plus fort que toutes ces paroles intentionnelles déversées sur l'enfant-élève. C'est qu'à ce niveau préalable, l'enfant ne s'y trompe pas. "L'insu est source de toute efficacité" (ultérieure) dirait DELIGNY.

Cet insu, cette "mise en forme", la PI la revendique comme lieu concret, premier, de son travail.

Ainsi, aux questions des enfants (formulées ou non, ces questions existent) :

-Qui suis-je, ?

-Pourquoi m'a-t-on mis là ? -Pour y faire quoi ?

-Pour devenir qui ? etc,

nous répondons d'abord par l'organisation progressive et analysée de la classe, par la mise en place d'occasions et de procédures de communication*, d'échanges. Frayer et viabiliser les chemins permettant les mises en commun*, les rencontres avant que de privilégier les thèmes. C'est cela le travail d'institutionnalisation du milieu, un travail au niveau des préalables, de la sous-jacence : une mise en oeuvre judicieuse, une orchestration des médiations appropriées qui ouvrent la voie à la reconnaissance.

Cette élaboration du contexte, des supports aux investissements, -les mots viendront s'y greffer à leur tour - vise à ce que chaque élève en vienne à (se) retrouver (dans) la lumière du nom qu'il porte et qui le porte, comme autant de levées, d'éclosions d'identités distinctes en marche. ...Nous sommes loin de la communication !...

Quand le sujet se retrouve, grâce à l'acceptation de ce qu'il a de plus personnel, de plus intime, voire de plus bizarre, l'image qu'il a de lui dans l'autre qui est à ses côtés, en train de fabriquer un objet pour son correspondant, de recopier un texte pour le journal ou de prendre la parole au Conseil, par exemple, est peut-être plus structurante que celle du rival à supplanter que lui renvoie le système scolaire habituel.

Cette mise en jeu des fantasmes introduit au problème de l'énergie laquelle a à voir avec la violence ou l'anorexie scolaires. Quand les techniques scolarisantes mises en place intéressent (permettent des investissements) n'y a-t-il pas mobilisation et relance du narcissisme, ce concept fondamental et singulièrement délaissé par les Penseurs de l'Education. Il serait tout de même étonnant que la possibilité de prendre la parole n'ait rien à voir avec l'image que l'on a de soi !

Sait-on bien que l'interrogation sur le NOM est le préalable à toute possibilité ultérieure d'accéder à la syntaxe ? "Ce travail du nom, de l'appartenance, est la condition de tout accès ultérieur à la syntaxe" (Jean Oury). Encore faut-il que cette énergie foncière ne soit pas utilisée "à cadenciser l'angoisse mais qu'elle puisse s'investir dans les activités scolaires et culturelles que la classe propose.

Peut-on avancer que se réalise ainsi une "sublimation des pulsions" par leur implication dans les lois du langage et du faire ?

Une telle dimension de métaphorisation, de civilisation de l'énergie foncière -laquelle ne saurait exister sans retenues ni interdits -ce travail de transformation, cet apprentissage de la courtoisie, sont peut-être le coeur même de la tâche éducative. **(3)**

2 2 DES ACTIVITES QUI ONT UN SENS SOCIAL ET ÉDUCATIF

« Combien de fois avons-nous entendu de jeunes élèves dire: « A quoi ça sert d'apprendre tout cela ? " avant de céder progressivement à la déprime qui précède l'échec scolaire à court ou à long terme. Et s'il est de moins en moins possible, pour re motiver les élèves en échec, de dépeindre des horizons lointains auxquels les connaissances scolaires devraient permettre d'accéder, il est en revanche tout à fait indispensable d'ancrer les apprentissages dans la vie: celle de nos élèves, celle de la classe. Donner du sens, c'est-à-dire une direction, celle qui part d'eux, de leurs représentations d'abord, de leurs expériences, leur vécu, leurs histoires, leurs rêves, leurs désirs, leur démarche, puis construire avec ce matériau des compétences, des savoirs qui s'enrichissent au fil des tâtonnements et des confrontations puis des productions collectives et utilisables par d'autres: albums, textes, journaux, lettres, chansons, films... Donner du sens, c'est-à-dire aussi quelque chose lié au

sensoriel : « Ouvrez grandes vos oreilles », dit le magister debout devant sa classe silencieuse. Mais ce n'est pas à un impotent potentiel qu'on s'adresse, pas à un enfant dont l'envie de dire, de faire, étouffée dans l'oeuf, resurgit d'une manière incontrôlée, réduite et intempestive, mais à un être parlant, respirant, sentant, désirant. Bref, un enfant qui mobilise ses facultés, ses sens, un enfant vivant ». Marguerite BIALAS, Martine BONCOURT(4)

2 3 DES ACTIVITÉS QUI FAVORISENT L' APPRENTISSAGE ET L' EXPRESSION

« Le choix des ateliers :

Au début, pour des enfants n'ayant pas encore eu accès ni à la communication des mots ni à celle des gestes, perdus dans une relation à l'autre fusionnelle, immédiate, la seule possibilité d'inscription comme sujet était le choix :

- d'un travail qui plaît
- en un lieu donné
- à un moment prévu.

Inscrire son nom quelque part, fût-ce par l'accrochage d'une étiquette personnalisée, pas n'importe où: dans une classe institutionnelle, c'est peut-être le passage de la dépendance à l'existence : "pour pouvoir exister, il faut d'abord pouvoir se situer quelque part".

Repérage des lieux, conflits, naissance de lois reconnues comme nécessaires, parlées puis écrites, de questions, de projets individuels et collectifs, naissance de la parole, entre nous.

Ici, en ce lieu, nous avons un bout de route à faire ensemble.

Le temps :

Que va-t-il (m) arriver aujourd'hui ? demain ? plus tard ? Quelle trace ai-le de ce qui s'est passé avant ?

Quelle place ai-je là-dedans ?

Chaque matin, nous décidons collectivement de notre emploi du temps de la journée -lequel est noté ensuite sur un grand panneau mural.

Point de repère très lisible pour tous.

"J'ai intérêt à savoir lire ce qui est prévu si je veux vraiment en être".

La ré-assurance qu'a apportée cette inscription systématique de nos projets dans le temps a été si forte que très rapidement les enfants, même les plus perdus, ont su lire le sens de tout ce qui figure sur le panneau (et ce, sans recours nécessaire à la langue orale).

Ne plus se sentir indéfiniment trimballé, pouvoir peu à peu devenir maître de son temps repéré par la langue signée, puis par la langue écrite, ça ne doit pas être rien pour un enfant sourd.

"Mon enfant jusque là, il n'était même pas comme un chien pour moi" disait une maman. Et pour lui, qu'en était-il ?

Les responsabilités :

S'inscrire, s'engager à rendre compte de son travail, être responsable de quelque chose qu'on aime, ça mène parfois fort loin... sur le plan de la lecture.

Pour pouvoir s'engager dans une responsabilité, il faut savoir lire son prénom et la responsabilité en question. Pierre, privé lors d'une décision du conseil, de la responsabilité des cochons d'Inde pendant un mois, sera si impatient de pouvoir, à nouveau, s'occuper de ses amis tendrement chéris que, non seulement il fera l'acquis de la notion de durée, du mois -et il n'est pas prêt de l'oublier! -mais encore, par la même occasion, il apprendra le nom de tous les mois de l'année, faisant participer tous ses camarades à son importante découverte. ..Bien mieux que n'eût pu l'enseigner le professeur le plus expérimenté...

Le coin-lecture :

Régulièrement, deux fois par semaine, à l'aide de la langue des signes, nous contons des histoires aux enfants, enchantés: quelle aventure cela fut !

Au début, la pauvreté extrême de leur bagage linguistique gestuel et par la suite oral et écrit, l'absence de la notion de "maintenant", "d'avant" et "d'après", rendaient impossibles, désespérantes, toutes les tentatives...

Puis un beau jour, on se retrouve embarqué par l'histoire. Depuis, les enfants aiment, au moment des ateliers, s'inscrire au coin bibliothèque.

On n'en est pas encore à la lecture de longs textes écrits mais l'appétit y est..

Un trio majeur: conseil, correspondance, causerie :

Des activités qui scolarisent, socialisent en apportant

-La liberté sur le plan de l'imaginaire (textes libres... etc)

-La soumission au réel (imprimerie, plans de travail, délais...)

-L'ancrage aux lois symboliques (les affects, les fantasmes, verbalisés, écrits, parfois imprimés deviennent commercialisables dans l'ordre du langage et du travail -travail en équipes, hiérarchie des compétences. ..) .

-La correspondance :

Ecrire oui, mais à qui ? pour quoi faire ? En général, on écrit à, on lit un absent (surtout s'il est présent en son cœur...)

Comment, pourquoi apprendre à lire si ça ne vous concerne pas ? D'ailleurs, on n'apprend pas à lire, on est pris par la Lettre. L'élève sourd doit apprendre à lire... Mais, au fait, qui se soucie de déchiffrer ses messages, à lui ? A qui écrit-il pour de vrai ?

Pourtant, avoir des amis entendants au loin, organiser avec eux des projets, des rencontres, des échanges. Quelles aventures !

-La causerie :

Apporter là, dans ce moment de répit au sein du travail scolaire, dans cette aire de liberté, sa touche personnelle (un mot, un objet, une phrase, un dessin, etc) offerts à tous, aussi inattendue puisse-t-elle paraître. Zone privilégiée du paraître justement, vivier de tout langage ultérieur.. .

Chaque matin, librement, nous prenons le temps de faire un brin de causerie. ..souvent si peu badine que les enfants, à notre grande surprise, nous demandent d'écrire ce qu'ils diront dans le journal de la classe : GARDER (LA) TRACE... de soi (?). S'inscrire dans la mémoire collective: s'assurer que l'on existe vraiment, soi-même.

-Le conseil : (voir la suite plus loin dans : **4 LE CONSEIL**) »(3)

Les activités proposées par la pédagogie Freinet : le texte libre , l'imprimerie, l'informatique, la bibliothèque de travail, la correspondance scolaire, ...

« Les techniques employées dans la classe: techniques d'expression libre motivée par le journal scolaire, correspondance inter- scolaire, coopération sur le plan de l'administration de la classe, techniques d'étude du milieu, etc., doivent être nombreuses, non limitées et très diverses. Elles sont le support des relations, elles permettent la mise à jour d'affinités inexprimées, la médiation dans certaines relations, un réseau matériel institué. Sur ce fond de techniques très diverses, quelques techniques privilégiées sont plus aptes à agir plus directement dans l' ordonnance du groupe.

Ces techniques doivent amener à l'édification d'un milieu éducatif tolérant :

-où les facultés de chacun, sur un registre très étendu, puis- sent se déceler, se développer et être utilisées par le groupe en une complémentarité positive, faisant de chacun l'aide de l'autre;

-où toutes les formes d'expression et de curiosité soient acceptées par le groupe à l'intérieur du groupe;

-où une discipline précise naisse de la volonté de tous de travailler et de progresser en commun, par l'établissement d'une répartition rationnelle des fonctions de décision;
-où la compétition ne soit pas établie entre les enfants, les facultés intellectuelles et verbales ne devant pas être seules cultivées et n'étant pas le seul critère de réussite;
-où tout apport extérieur à la classe soit considéré comme pouvant être un élément de culture et d'éducation.

Cela exige de la part du maître vigilance et disponibilité et permet de lutter contre l'uniformisation néfaste des enfants, avec mise en valeur des particularités de chacun tout en respectant la loi de l'ensemble.

Dans ce milieu éducatif et culturel, l'enfant doit pouvoir puiser :

-les connaissances qui lui permettront de s'insérer dans la société actuelle en fonction de ses possibilités réelles;

.des méthodes de travail assurant ses possibilités de culture permanente;

-le sentiment des responsabilités de l'individu dans la société;

-des possibilités d'initiative dans tous les domaines; -une formation de l'esprit qui lui permette une attitude à la

fois scientifique et prospective devant tous les problèmes;

-une autonomie basée sur la juste considération de l'existence d'autrui.

Le maître doit pouvoir participer à la mise à jour des facteurs complexes qui orientent la personnalité de chaque enfant. »

Groupe Techniques Educatives (février 1962) en annexe de **(5)**

3 DES INSTITUTIONS ET DES OUTILS

3 1 DES INSTITUTIONS

Première approche : « Toute activité nécessite organisation et lois de fonctionnement. L'expérience prouve qu'il est impossible d'emprunter des livres, d'imprimer un journal, de nourrir un serin à dix, de rédiger à cinq sans instituer des règles, déterminer des fonctions, parfois des statuts. Sinon, rien ne marche.

Nous avons vu que, si la coordination et la régulation ne sont pas, en permanence, assurées par quelque système de réunions, la classe, comme un moteur sans huile ou une chaudière sans thermostat...

Inutile de confondre droit au bavardage et droit à la parole, d'accorder des pouvoirs ou des responsabilités illusoire, de faire du Conseil une réunion d'évaluation. Impossible de tenir longtemps pour imbéciles des gens -enfants ou adultes -qui sont en situation d'être intelligents. Règles de fonctionnement, lois de relation dans le groupe, réunions diverses, procédures, fêtes même: autant d'institutions qui donnent pouvoir.

Au départ, le maître aide les enfants à créer des institutions qui répondent à des besoins ressentis, mais aussi et c'est là l'important des «institutions institutantes » Chacun alors est en situation pour proposer, décider, instituer: être intelligent (s'il l'est). » **(5)**

Deuxième approche :

"La simple règle qui permet à dix gosses d'utiliser le savon sans se quereller est déjà une institution Mais nous appelons aussi « institution » ce que nous instituons : la définition des lieux, des moments, des statuts de chacun suivant son niveau de comportement, c'est-à-dire selon ses possibilités, les fonctions (services, postes, responsabilités), les rôles (présidence, secrétariat), les diverses réunions (chefs d'équipe, classes de niveau, etc...), les rites qui en assurent l'efficacité, etc...

L'ensemble des règles qui déterminent « ce qui se fait et ce qui ne se fait pas » en tel lieu, à tel moment, ce que nous appelons « les lois de la classe », en sont une autre.", dit F. Oury

(1)

« Par 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. »(2)

3 2 DES OUTILS

Les outils sont des propositions d'organisation qui structurent la classe et qui au fil du temps et de l'usage s'institutionnalisent. Leurs créations et leurs mises en œuvre et adaptations sont fonction de ce qui est analysé dans ce que vit le groupe classe.

En voici quelques uns :

LE QUOI DE NEUF ?

« Dès le premier jour je mis en place le Quoi de neuf afin de leur donner un lieu de paroles mais aussi pour mieux les connaître. Je fus immédiatement frappée par le sérieux, la gravité mais aussi la violence de leurs propos. Drogue, sida, meurtre, suicide, chômage, divorce et autres catastrophes familiales et sociales furent le lot de ces Quoi de neuf ? des premières semaines. Moi, abasourdie, je ne pouvais qu'écouter et entendre la détresse que ces enfants de six ans décrivaient comme banale. Ils ne cherchaient pas à me dire « Aide-nous. » , mais ils profitaient du fait que je leur donnais cet espace de paroles pour dire leur vie, confronter leurs expériences. Vouloir les aider autrement qu'en les faisant parler et en les écoutant eût été déplacé. Certes, je pouvais répondre à certaines questions qui attendaient réponse: « Pourquoi on est là ? A quoi ça sert d'apprendre, puisque même sans métier on a de l'argent ? (RMI, allocations, « deals » de toutes sortes) » Certes, je pouvais expliquer certains phénomènes, maladies, chômage, mais je ne pouvais pas agir directement sur ces drames. Je ne pouvais que les rassurer et leur dire : « Parlez, vous n'êtes pas seuls. » Et c'était déjà beaucoup. Il me fallait rester solide face à ce qu'ils racontaient, même si chaque matin apportait son lot de violences sociales. Il me fallait me « blinder » en quelque sorte et accepter mon impuissance à résoudre tous ces problèmes.

Le Quoi de neuf ? fut l'une des premières institutions mises en place dans la classe et il parut aussitôt à chacun tout à fait indispensable. C'était la soupape du matin. Une fois dite la violence de la cité, origine en partie de la violence à l'école, le travail d'apprentissage pouvait commencer. Car je ne pense pas, comme le dit Bernard CHARLOT dans le numéro de septembre 1995 du magazine La Rue, qu'en « réintroduisant [seulement] la notion de savoir » on puisse « pleinement comprendre » et venir à bout du « phénomène de la violence à l'école ». Comment, en effet; un enfant peut-il accéder au désir et au plaisir de réfléchir et, pour commencer, d'être effectivement présent en classe, autrement qu'en se libérant par la parole de certaines de ses peurs qui peuvent le paralyser ? Comment un enfant qui vit les difficultés que j'ai évoquées, peut-il trouver sa place dans l'école autrement qu'en participant activement au fonctionnement de la classe, à l'élaboration de réseaux d'échanges qui structurent les conditions d'un vivre-ensemble ? » **(4)** Marie-Hélène Imbert-Vaillant

LES MÉTIERS , voir le document joint

LES CEINTURES

LA MONNAIE INTERNE

3 3 DES MÉDIATIONS

Ces règles n'existent que parce que le maître et les élèves ont quelque chose à faire ensemble.

« Mais, pour que cette règle existe, encore faut-il qu'il y ait un savon!.L'institution n'est possible que par la médiation d'un objet. » **(2)**

« Ainsi le correspondant, le journal, l'objet que l'on fabrique, l'enquête que l'on prépare permettent à l'élève, au maître, aux élèves entre eux de parler de -ou à propos de -quelque

chose: de communiquer. On peut ranger le discours sur la bonne relation pédagogique: l'éducation devient possible; il s'agit de choisir une médiation, un objet **M**, support des investissements libidinaux; or, de ce choix, « on peut parler » , Certes, quand il s'agit de groupe, d'inconscient et de langage, l'affaire se complique, mais c'est la réalité, et tout le monde s'en sert: le bifteck, c'est l'objet **M** entre la ménagère et le boucher. Ils se rencontrent à propos du bifteck, échangent et parlent. Tout cela n'a rien de bien original. »

(5)

« La médiation contraint, en effet, à repenser l'organisation des relations; elle évite que le groupe ne se fige dans l'idéalisation de l'un de ses membres ou ne se réduise à un ensemble d'identifications ou de contre-identifications vis-à-vis du maître. 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" 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 œuvre ." (F .Oury), lui imposer cette "soumission au réel" (ibid., p. 53) à travers laquelle une communauté va pouvoir s'instituer.**(2)**

« Les praticiens-théoriciens de la pédagogie institutionnelle, F. OURY, A. VASQUEZ, J. PAIN..., avec l'aide des psychanalystes, considérant le rapport essentiellement duel qui caractérise l'expérience éthique en éducation, ont mis l'accent sur le versant fascination/répulsion dans lequel elle risque sans cesse de basculer. En outre, le savoir étant le plus souvent superposé à la personne de l'enseignant, il importe de placer entre les élèves et le maître des médiations de tous ordres, destinées à casser cette interdépendance, ce jeu de miroirs pervers où s'anéantissent les libertés. L'enfer binaire (MEIRIEU) a besoin d'être médiatisé. On doit pouvoir s'accrocher à un objet, quelque chose qui permette « de se mettre en jeu, de réguler les investissements et d'éviter cette surchauffe affective qui survient inévitablement quand la relation est massivement transférentielle . Cet objet médiateur qui permet de prendre du champ peut revêtir des formes multiples : objets matériels qu'on saisit dans ses mains et dont on va faire quelque chose: un exposé, des caractères d'imprimerie, une page du journal, un fragment d'album collectif, un dessin, la monnaie; objet humain : enfants, ceux de l'équipe d'atelier, du groupe de besoins, les correspondants, mais aussi objets symboliques : Conseil, loi, ceintures, fragment de savoir, etc. Cet objet médian offre un appui à l'élève pour tenter de grandir, de se détacher, d'accéder, pour employer le langage des psychanalystes, à la castration.

Car c'est dans cet enfer binaire que la violence qu'on rencontre dans la classe trouve sa substance. On ne saurait dire qu'elle y trouve son origine; mais on peut penser qu'elle s'en nourrit. » Marguerite BIALAS , Martine BONCOURT **(4)**

4 LE CONSEIL

Un espace de parole, un lieu d'organisation, de régulation et d'éducation qui peut fonctionner comme un groupe thérapeutique.

« Nous ne donnerons qu'un exemple: le Conseil de Coopérative que nous considérons un peu comme la clé de voûte du système puisque **cette réunion a pouvoir de créer de nouvelles institutions, d'institutionnaliser le milieu de vie commun.** La forme de la réunion varie évidemment mais toutes nos classes coopératives sont caractérisées par l'importance donnée à ce Conseil.

En nous limitant dans ce premier livre à la description commentée du Conseil dans une classe nous proposons une vision partielle, incomplète mais, croyons-nous, significative des Institutions dans la classe.

La correspondance, le journal, les enquêtes ont amené la vie dans la classe. Les événements ont été vécus par tous mais aussi par chacun et pas obligatoirement de la même façon. La structuration de l'espace et du temps, l'organisation du travail et le système des médiations ont évité, provisoirement, les tensions. les éclats Mais ce qui n'est pas apparu, joué. Invisible, le désordre est là et peut-être l'éparpillement et l'éclatement du groupe. Tout a besoin d'être repris sur un plan symbolique, et au besoin remanié: c'est peut-être le rôle essentiel du Conseil de Coopérative.

Car c'est un moment privilégié de langage: les participants abandonnent leur rôle, leur statut habituel et, par là même, un certain nombre de défenses, pour parler ensemble à propos de quelque chose d'actuel, de vécu, voire de traumatisant. » **(5)**

« Le conseil

Qu'est-ce à dire ?

1er janvier 1980

A un moment donné : par qui ? moment prévu par l'emploi du temps, choisi par tous, intangible, connu, affiché: Rendez-vous

Le travail cesse : coupure introduisant dans un autre lieu, à une autre dimension de langage.

On parle ensemble: mais pas tous en même temps.

De ce qui se passe: encore faut-il qu'il se passe quelque chose qui ne soit pas d'avance réglé, ordonné.

Pour le changer : si, pour eux, il ne se passe rien, pourquoi les participants participeraient-ils ? plus sérieux que bien des adultes, les enfants préfèrent jouer au ballon qu'au conseil.

La place du Conseil n'existe pas seulement dans l'emploi du temps de la classe, il a aussi un autre lieu : l'Imaginaire des enfants et du maître: 'je le dirai au Conseil... ". Mais il devient nécessaire d'écrire si l'on veut que son projet soit mis à l'ordre du jour... passage difficile... l'adulte a intérêt à être vigilant, aidant les inhibés, les maladroits...etc.

Au pouvoir fantasmé de la relation duelle de dépendance, (qui est la relation pédagogique habituelle) se substitue un pouvoir médiatisé autrement plus efficace. ..

L'adulte est là, présent, gardien d'une loi locale, mandataire de la loi sociale, et support d'une autre loi, la loi humaine, celle du langage et du travail créateur, permettant que s'accomplisse chaque destinée. » **(3)**

« 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" (1974, p. 100), chargé de l'organisation du travail de groupe et, d'autre part, il fonctionne comme un groupe de thérapie, permettant que tout ce qui se passe en classe puisse être repris et revécu sur le plan de la parole" (1974, p. 127).

« Il semble bien que souvent, à une période de silence où l'on n'a « rien à dire », où l'on n'ose pas parler, où chacun se méfie des autres, succède une période de tumulte, où les tensions, les conflits viennent au Conseil. Le président, le maître, l'Institution risquent d'être emportés par le flot de manifestations agressives et, s'il devient impossible de s'entendre, la réunion apparaît inopérante au moment même où son utilité ne fait plus de doute pour personne. Régression collective, mais bouillonnement qui peut être fécond s'il a été possible d'organiser la réunion, de capter ces forces vives pour faire du Conseil un lieu d'expression et d'authentique langage. C'est évidemment à ce niveau, et à ce niveau seulement, que le Conseil

joue son rôle d'organisateur, de régulateur et, souvent, de groupe de thérapie. Pièce importante dans l'ensemble articulé des activités, des réunions, des institutions et surtout, organe du pouvoir collectif, institution instituante, nous considérons cette réunion régulière comme la clef de voûte de la classe institutionnelle. » (5)

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" (1971, p; 635).

Il y a donc une continuité nécessaire et c'est cette continuité qui constitue précisément l'institutionnalisation. 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" (C. Pochet et F. Oury, 1977, p. 386).(2)

5 LE RÔLE DU MAITRE

Rappelons que les fondateurs de la PI se sont inspirés de la psychothérapie institutionnelle, de l'approche centrée sur la personne et sur la psychologie sociale des groupes, ce qui nous donne une indication sur la toile de fond de l'attitude du maître face aux élèves .

La place du maître : un sujet parmi les autres, oui

« Dans ses textes, ses lettres, dans les histoires qu'il raconte au Quoi de neuf ?, les problèmes, les revendications, les désirs qu'il expose sur la table du Conseil, dans les objets à montrer, les objets à étudier qu'il apporte en classe, c'est un sujet qui s'exprime à un sujet qui en rencontre d'autres et un autre dans la personne de l'enseignant. C'est l'inverse de ce qui se passe en pédagogie traditionnelle où le maître prend, par la parole qu'il monopolise, par son omnipotence supposée, par la convergence des regards sur lui, toute la place dans la classe. " Il est la mère, savoir nourricier ». Étant partout, ce maître-là ne peut être nulle part. Étant tout, le savoir auquel il est identifié et la classe utérus (ibid.) elle-même, il ne peut être comme l'enseignant PI, simplement quelqu'un, un sujet comme un autre, avec qui l'échange est possible, un sujet qui aurait les mêmes droits, mais aussi les mêmes devoirs, aidé en cela par les enfants de la classe. L'enseignant PI est aidé aussi par le groupe des adultes dont il fait partie, hors des circuits proposés par l'institution, groupes constitués d'autres praticiens, comme lui en recherche et avec qui il confronte ses expériences. La PI offre ici une parade à la solitude de l'enseignant, relais écho de la parole des autres, relais savoir et, a posteriori, relais d'identification. »

« Tout être humain est langage humain et toute expression sourd de son individualité laquelle est toujours ordonnée par d'autres s'ils l'accueillent en humain, par des mots qui l'honorent.

Tant qu'il est vivant, si muet (infans) qu'il soit encore, ou qu'il soit redevenu par rapport au langage qu'on parle autour de lui, l'être humain respire et ses échanges respiratoires en milieu humain accueillant, s'accompagnent de fantasmes d'aise qui structurent et éclairent son image. Il se sent accueilli dans une impression de « plus être » du seul fait des autres présences humaines qui l'acceptent sans détruire sa forme de présence aux autres, ni sans lui surimposer la charge d'un « paraître » autre que celui qu'il manifeste.

Lorsqu'un groupe, à l'exemple de son guide, le maître, accepte ou tolère en son sein un membre nouveau avec bienveillance, attentif à toute expression qui émane de lui, comme une preuve nécessaire de sa présence, nécessaire aussi au groupe, l'impression de « plus

être» que le groupe manifeste, engendre chez ce moindre membre du groupe un sentiment de « plus être » contagieux et libérateur de ses entraves internes.

Si pour certaines disciplines les enfants qui n'y ont aucun intérêt sont occupés et intéressés ailleurs, ils ne sont pas évincés du groupe scolaire dans son ensemble.

Qui dira le rôle positif des régressions tolérées, des crises caractérielles non suivies d'éviction scolaire « pour faire un exemple» les premiers jours de rentrées des classes, dans les premières récréations après vacances, après de longues absences par maladie ou dans les jours d'épreuves familiales vécues par tel ou tel enfant, quand le maître sait garder la face et contenir chacun des élèves du groupe dans l'attention à ses propres occupations en cours. » F.DOLTO (1)

« Aussi est-il nécessaire, lorsqu'on travaille en ZEP, de ne pas rester seul face à ce travail: donner la parole aux enfants c'est se confronter à un monde de violence et de difficultés sociales et économiques, qui, bien souvent, n'est pas le nôtre. Je disais qu'il fallait, d'une certaine façon, se blinder, ne pas se laisser envahir et déborder par la « pitié » ou un sentiment de révolte, certes légitimes, mais qui risqueraient de nous rendre plus fragiles que ces enfants, qui ne trouveraient plus alors, en nous, de repères suffisamment solides. En revanche, comme eux lors du Quoi de neuf 1, ou du Conseil, nous avons besoin de lieux pour parler, partager, pour nous décharger de toutes ces misères et souffrances qui risqueraient de nous user jour après jour. Partager, travailler avec d'autres enseignants au sein de l'équipe pédagogique, lorsque c'est possible, sinon dans des groupes extérieurs (groupes de pédagogie institutionnelle, groupes Balint, etc.) permet à chacun d'être moins seul et, par là même, plus apte à se repérer dans des situations difficiles. Cela permet également de recentrer notre travail sur la pédagogie, d'accepter de nous limiter dans notre intervention, de ne pas nous donner un rôle de « missionnaire » dans lequel, si on ne prend pas de recul, on risque de se perdre à trop vouloir donner. De plus, parler et confronter nos expériences et difficultés peut permettre de se réinscrire dans un métier dont on risque de décrocher tant la tâche et le sentiment d'isolement peuvent parfois paraître immenses. » (4) Marie-Hélène Imbert-Vaillant est institutrice à la cité des Bosquets, ZEP de Montfermeil.

L'écoute, le travail d'observation, d'analyse (les monographies, le journal de bord) et d'auto - analyse, : les groupes de paroles, les groupes Balint.

6 DOCUMENTS ANNEXES A CET EXPOSÉ

- **Bibliographie de PI**
- **Les métiers : une institution parmi d'autres**
- **Quatre courtes monographies d'enfants de Marguerite BIALAS et Martine BONCOURT**
- **L'école de La Neuville**

(1) : « Vers une PI ? » Fernand OURY, Aïda VASQUEZ , introduction de F.DOLTO Collection Matrice Paris première édition 1966

(2) : " ITINERAIRES DES PEDAGOGIES DE GROUPE : apprendre en groupe ? Tome 1" P.MERIEU CHRONIQUES SOCIALES LYON 3 ième EDITION mars 1989

(3) : Michel & Françoise EXERTIER démarrage d'une classe institutionnelle de jeunes enfants sourds dans : « Paysages » La PI C.E.P.I., communication à la Biennale de L'Éducation avril 1994

(4) : « Cahiers pédagogiques » n° 342 343, , Mars Avril 1996.

(5) : « De la classe coopérative à la PI » Fernand OURY, Aïda VASQUEZ Édition MASPERO Paris 1971, réédition Martice 2000.

Les métiers : une institution parmi d'autres

CE MATIN, nous recevons deux nouvelles stagiaires. Elles s'installent sagement pour observer comment je travaille, pour apprendre leur futur métier.

Les lumières de la classe s'allument, la porte et les fenêtres se ferment, une serviette propre est accrochée au lavabo de la classe, un gobelet propre est déposé à côté, la plante verte est arrosée, les cahiers rouges sont distribués... mais elles ne voient et n'entendent que le brouhaha tranquille des vingt-cinq élèves déballant leur cartable et s'installant en rond. Elles n'ont pas vu non plus Thérèse consulter le tableau de présidence et s'adresser rapidement à Vincent. Elles constatent simplement que comme par magie, tout le monde s'assied, le silence se fait et Vincent commence à présider le Quoi de neuf ? Maintenant, les enfants se parlent, s'écoutent, se répondent... De temps en temps, la maîtresse aussi demande la parole à Vincent et pose une question. On ne m'a pas encore entendue autrement ce matin ! Vu d'un oeil extérieur et novice, le métier d'enseignant dans une classe TFPI paraît vraiment de tout repos ! Tout a l'air de se faire tout seul. Et ce n'est que peu à peu que les stagiaires comprendront qu'ici, ce n'est pas la maîtresse qu'il faut regarder, et que cette activité de ruche est en fait planifiée sur des tableaux muraux dont chacun est tout un programme...

Ainsi le tableau des métiers. A côté de chaque métier, le nom d'un élève. Voici la liste des métiers qui existent aujourd'hui dans ma classe :

cahiers de TL	infirmière	porte
cahiers de correspondance	téléphone	colle
balai	pain	gommettes
corbeille à papiers	ordinateur	tableau des présidences
cahier d'absence	tableau	lumières
cour	date	gêneurs
heure	papier w-c	fenêtres
tableau des exposés	lavabos	argent
distribuer JDE	cahiers rouges	le cahier de comptes
peintures	cahiers bleus	classeurs
gobelets	pochette correspondance	distribuer feuilles
fichiers	serviettes	secrétaire BTJ
table d'exposition	bibliothèque	ordre dans la classe
boîte à questions	photocopies	soit 44 métiers pour 25
imprimerie C 24	imprimerie C 18	élèves

Si je voulais, je pourrais tout faire moi-même. Ce ne serait même pas une faute professionnelle ! Instits, nous avons un pouvoir énorme. Peut-être même est-ce pour cela que certains choisissent ce métier ?

Quand nous étions enfants, effacer le tableau, distribuer les cahiers, écrire la date au tableau... étaient de suprêmes récompenses : faire un petit bout du travail de l'instit n'était ce pas être un peu l'instit elle-même, le temps de quelques minutes s'identifier à cet adulte détenteur de tous les pouvoirs dans la classe ?

Bien sûr, on peut appeler " services " toutes ces tâches. Je préfère les appeler " pouvoirs " parce que je suis persuadée que c'est à ce niveau-là que ça se joue.

Donc, ayant fait le choix d'une classe coopérative institutionnelle, je partage mon pouvoir en une multitude de petits pouvoirs que les élèves peuvent s'approprier. " L'enfant ne s'intègre au groupe que lorsqu'il s'y sent nécessaire. C'est sa fonction qui le fait reconnaître par les autres, donc mieux vaut ne pas parler de coopérative avant que tous aient une responsabilité. " (De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle A. VASQUEZ et F. OURY, p. 395).

Chaque enfant a donc un ou plusieurs métiers :

-Lorsqu'il propose un nouveau métier, réponse à un besoin ressenti, il en est le titulaire pendant un trimestre environ.

-Nous changeons les métiers à peu près tous les trimestres. Mais des échanges par deux peuvent être proposés au Conseil.

-Lorsque plusieurs enfants veulent le même métier, nous procédons généralement par tirage au sort.

Certains métiers sont réservés à certaines couleurs de comportement. C'est au Conseil que chacun rend compte de son métier: il peut parler en tant que responsable de son métier, ou bien être critiqué ou félicité à ce propos. Il rend compte au groupe-classe non à l'institut seul et c'est peut-être cela qui change tout.

Avec son métier, chaque enfant a une place dans cette société qu'est la classe. Et gare à celui qui fait le métier d'un autre! Je pense au métier "porte" de Miloud, l'enfant psychotique de la classe de C. POCHET. " C'est la première fois que Miloud exerce un pouvoir légal. Il ne s'en laisse pas déssaisir: C'est mon métier, c'est pas ton métier ! La maîtresse obtempère. Pouvoir de la parole, pouvoir de la loi... " (" L'année dernière, j'étais mort... " signé Miloud, éditions Matrice, p. 78).

Dans mes classes normales, avec enfants normaux, je constate la même jalousie de chacun pour son métier. Pour toute modification, une négociation entre enfants est nécessaire. C'est entre eux que ça se passe, et le Conseil officialise ou non. " Ce qui se passe entre eux... réjouis-toi pédagogue, c'est avec ça que tu travailles: tu vas pouvoir faire avec, intervenir, favoriser les groupements, utiliser les constellations, remanier les équipes de travail et même... parler au Conseil. " (Miloud, p. 126).

La distribution des métiers réduit au maximum la nécessité, pour l'institut, de désigner un élève pour faire ceci ou cela, désignation arbitraire ou considérée comme telle, qui ne peut qu'engendrer des frustrations pour les autres. C'est vrai qu'il y a aussi frustration quand tous ne peuvent avoir certains métiers très convoités. Mais, au moins, ils en ont un autre, grâce auquel ils ont leur parcelle de pouvoir dans la classe. Et puis, ils savent comment faire légalement pour en changer. Je pense que la transformation des services en métiers est un acte politique: c'est la transformation d'une banalité quotidienne en une activité noble. C'est faire évoluer une société de type tribal en une société de droit.

« Cahiers pédagogiques » n° 342 343, page 64, Mars Avril 1996.

