



HAL
open science

Du groupe-classe à la classe-groupes : contribution à l'étude de l'espace psychique de la classe à plusieurs cours : effets de l'institutionnalisation d'un réseau de groupes sur l'accueil de la singularité

Frédéric Canac

► To cite this version:

Frédéric Canac. Du groupe-classe à la classe-groupes : contribution à l'étude de l'espace psychique de la classe à plusieurs cours : effets de l'institutionnalisation d'un réseau de groupes sur l'accueil de la singularité. Education. Université Paul Valéry - Montpellier III, 2020. Français. NNT : 2020MON30018 . tel-03155801

HAL Id: tel-03155801

<https://theses.hal.science/tel-03155801v1>

Submitted on 2 Mar 2021

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

THÈSE

Pour obtenir le grade de
Docteur

Délivré par **Université Paul Valéry Montpellier 3**

Préparée au sein de l'école doctorale ED 58
Et de l'unité de recherche LIRDEF

Spécialité : **Sciences de l'éducation et de la
formation**

Présentée par **Frédéric CANAC**

Du groupe-classe à la classe-groupes

**Contribution à l'étude de l'espace
psychique de la classe à plusieurs cours**

**Effets de l'institutionnalisation d'un réseau de
groupes sur l'accueil de la singularité**

Soutenue le 19 novembre 2020 devant le jury composé de

Mme Ania BEUMATIN Professeure, Université Toulouse 2 Jean Jaurès	Examinatrice
Mme Sylvie CANAT-FAURE Professeure, Université Paul Valéry Montpellier 3	Directrice
M. Pierre DELION Professeur émérite, Université de Lille	Examineur
M. Arnaud DUBOIS Professeur, Université de Rouen Normandie	Rapporteur
M. Patrick GEFFARD Professeur, Université Paris 8	Co-directeur
Mme Magdalena KOHOUT-DIAZ Professeure, Université de Bordeaux	Rapporteure

Du groupe-classe à la classe-groupes

Contribution à l'étude de l'espace psychique de la classe à plusieurs cours

Effets de l'institutionnalisation d'un réseau de groupes sur l'accueil de la singularité

La présente recherche s'inscrit dans une approche clinique d'orientation psychanalytique des situations éducatives afin de (re)penser le groupe dans la classe et sa capacité à permettre un accueil de la singularité. Elle vise à discuter la possible opérationalité du concept de « fonction phorique » (Delion, 2011, 2018) dans le champ de l'éducation, du côté des situations groupales d'enseignement comme en ce qui concerne le positionnement de l'enseignant·e.

La première partie de ce travail montre le déplacement du praticien pour questionner son rapport à son sujet-objet de recherche. À ce titre, à partir de sa propre pratique, l'auteur reprend les liens qu'il entretient avec les pédagogie et psychothérapie institutionnelles et évoque les rapports entre pédagogie et psychanalyse notamment. Dans une deuxième partie, les analyses institutionnelle, historique de la classe et des références au groupe dans le champ pédagogique permettent de considérer les résistances et les empêchements à penser les conditions de l'accueil de la singularité dans un contexte groupal. Dans une troisième partie, à partir d'entretiens non-directifs avec des professeur·e·s des écoles ayant fait le choix d'exercer dans des classes à plusieurs cours, l'auteur cherche à rendre visible les dynamiques psychiques des enseignant·e·s et les potentiels effets d'un tel agencement groupal sur la possibilité d'accueil dans la classe. Dans les classes à plusieurs cours, l'enseignant·e est mis·e en tension dans son statut et ses rôles à la fois par rapport et dans son rapport singulier à un imaginaire social de la fonction enseignante se métaphorisant en « faire classe » ou « tenir la classe ». La dernière partie est une reprise des discours de l'ensemble des sept enseignant·e·s rencontré·e·s pour ce travail. L'analyse du corpus permet de formuler des hypothèses sur des effets de groupe relevant des fonctions phorique, sémaphorique et métaphorique.

Mots clés : fonction phorique, pédagogie institutionnelle, psychothérapie institutionnelle, classe à plusieurs cours, approche clinique, praticien-chercheur

Contribution to the study of the psychic space of the multigrade class

The effects from institution of a network of groups to deal with singularity

The present research is part of a clinical approach with a psychoanalytic orientation of educational situations in order to think about the group in the classroom and its capacity to allow singularity. The aim is to discuss the possible operativeness of a “phoric function” concept (Delion, 2011, 2018) in the field of education, from the point of view of group teaching situations as well as the teacher's posture.

The first part of this work analyzes the practitioner's movement to question his relationship to his subject-object of research. From his own practical experience, the author takes up the links he maintains with institutional pedagogy and psychotherapy and evokes specifically the relationships between pedagogy and psychoanalysis. Secondly, the different analysis (institutional, the history of the class and the references to the group in the educational field) allow to consider the resistances and obstacles to take into account the singularity in a group context.. Thirdly, based on non-directive interviews with teachers from schools who have chosen to practice in multigrade classes, the author seeks to highlight the teacher's psychical dynamics and the possible effects of such a group arrangement to the dealing of singularity in the classroom. In multigrade classes, teachers are put under tension in their status and their roles, both in relation to and in their singular relationship to a social imaginary of the teaching function that is metaphorized into « teaching » or « holding the class ». The last part resume the speeches of all seven teachers met for this work. The analysis of the corpus makes it possible to formulate hypotheses on group effects relating to phoric, semaphoric and metaphorical functions.

Keywords : phoric function, instituional pedagogy, institutional psychotherapy, multigrade class , clinical approach, practitioner-researcher

À l'heure où je quitte la table d'écriture, j'adresse mes remerciements

à Sylvie Canat-Faure pour avoir permis mon déplacement vers une thèse ;

à Patrick Geffard pour sa présence constante, sa détermination tranquille comme autant de repères pour m'autoriser à écrire ;

à Anïa Beaumatin, Pierre Delion, Arnaud Dubois, Magdalena Kohout-Diaz qui ont bien voulu accepter de participer à mon jury ;

à La Brique et aux groupes qui ont donné une autre perspective à ce travail ;

aux enseignant-e-s qui ont rendu possible les rencontres constituant la matière des entretiens ;

aux enseignant-e-s qui m'ont reçu et m'ont parlé ;

à mes collègues de travail et aux élèves qui m'apprennent quotidiennement un métier ;

à Julie, Patricia, Bruno, Céline, Christel, Emmanuel qui ont permis que cet écrit puisse être communicable ;

à Guillaume, compagnon de route ;

à Noëlle pour nos échanges passionnés et sa force de pensée créatrice qui m'ont permis de faire avec les obstacles ;

à toutes les silencieuses et tous les silencieux qui ont œuvré à travers moi.

*Pour Hannaë et Milo
pour qui la parenthèse est devenue périple
dévoreur de temps et d'espace.*

INTRODUCTION	7
1. PAYSAGES D'UNE RECHERCHE.....	15
1.1. UNE ENTRÉE EN RECHERCHE PAR LA PRATIQUE	15
1.1.1. Paroles de... Retour sur une situation groupale	15
1.1.2. Les pédagogies institutionnelles	23
1.1.3. Psychanalyse et éducation	29
1.1.4. Rupture avec l'Éducation nouvelle	38
1.1.5. La question du sujet et le malaise des enseignants.....	42
1.1.6. Accueil et emprise.....	50
1.1.7. Constellation : retour dans la classe	65
1.2. DÉPLACEMENTS : DU PRATICIEN AU CHERCHEUR ET DU CHERCHEUR AU PRATICIEN.....	73
1.2.1. Le praticien déplacé	78
1.2.2. La figure de l'exilé-e	89
1.2.3. Écriture autobiographique.....	102
2. APPROCHE SOCIO-HISTORIQUE DE LA CLASSE ET DU GROUPE	117
2.1. GÉNÉALOGIE DE LA CLASSE.....	117
2.1.1. Apparition de la classe dans l'enseignement	122
2.1.2. L'émergence de la classe	128
2.1.3. Un enseignement primaire « sans école »	135
2.2. SCOLARISATION ET MODES PÉDAGOGIQUES	140
2.2.1. Le mode pédagogique et la relation pédagogique	142
2.2.2. « Le Paradoxe Guizot »	153
2.2.3. Un modèle : l'école à trois classes	158
2.2.4. Reprise en deux temps : du groupement à la classe... ..	166
de la classe au groupe-classe	173

2.3. MISE EN QUESTION DE LA NOTION DE « GROUPE »	182
2.3.1. Quelques jalons du « groupe » au XX ^e siècle en contexte français	185
2.3.2. Dispositif groupal et vie quotidienne	200
2.3.3. Le groupe en pédagogie	214
2.3.4. La pédagogie institutionnelle comme hétérotopie.....	233
2.3.5. Import-export : passages entre sciences et pédagogie.....	246
2.3.6. Des rôles de l'adulte aux médiations.....	263
3 ENTRETIENS CLINIQUES.....	275
3.1. DE LA CLINIQUE.....	275
3.2. FRAGMENTS D'UNE CLINIQUE DE L'ENTRETIEN.....	283
3.3. MARIE	306
3.3.1. Niveau manifeste.....	306
3.3.2. Niveau latent	317
3.4. CLAUDE.....	325
3.4.1. Niveau manifeste.....	325
3.4.2. Niveau latent	335
3.5. LUCILE	347
3.5.1. Niveau manifeste.....	347
3.5.2. Niveau latent	362
3.6. GROUPE D'ENTRETIENS.....	373
3.6.1. Du côté des enseignants	375
3.6.2. Temporalité de la classe à plusieurs cours	379
4. VERS UN « PAS POSSIBLE »	400
BIBLIOGRAPHIE	419

INTRODUCTION

Le défi de démocratisation du système éducatif français enjoint par la représentation publique renvoie à la volonté que chacun·e puisse vivre et apprendre dans une école commune. Or, les travaux de différents champs disciplinaires (Houssaye, 2014 ; Veyrunes, 2017 ; Vincent, 1994) font le constat de résistances et d'un relatif échec politique et pédagogique à penser la transformation de la forme scolaire traditionnelle en vue d'accueillir de nouveaux publics. Le discours contemporain de l'Éducation nationale française met en avant des signifiants comme « parcours personnalisé des élèves »¹ ou « public à besoins éducatifs particuliers »² ou encore « école inclusive »³ afin de prendre en compte la diversité des élèves accueillis à l'École.

Néanmoins, ce projet est souvent source de tensions quand il s'agit de prendre en compte les individualités dans un cadre scolaire groupal. La question de l'articulation du « commun » avec le registre du singulier se pose avec insistance lorsqu'est affirmée la volonté de reconnaissance des sujets tout en veillant à ce que le lien social n'éclate pas face aux revendications des particularités.

La scène scolaire se spécifie d'une forme sociale particulière résidant dans l'agencement de groupes prenant la forme de regroupements d'enfants dans un même espace-temps au sein d'une classe. En ne questionnant plus le type de regroupement, ne voit-on pas affleurer un manque à la pensée scolaire ? Dans le champ de la pratique, la tension entre le groupe et les individualités se trouve bien souvent réduite à des principes d'intention généraux et généreux mais sans effets performatifs ou donnant lieu à une individualisation effrénée dans laquelle le commun se perd. Plus souvent encore, cela conduit les enseignant·e·s à un aveu d'impuissance source de culpabilité, de souffrance et de renoncement. Le renoncement ne concerne pas que

¹ L'article D 351-5 du code de l'éducation définit le projet personnalisé de scolarisation en lien avec la scolarisation d'élève en situation de handicap. L'article L 311-3-1 du code de l'éducation motive la mise en place de dispositifs d'aide pouvant prendre la forme d'un programme personnalisé de réussite éducative lorsqu'un·e élève risque de ne pas maîtriser les connaissances et les compétences indispensables à la fin d'un cycle. [en ligne].

<https://www.legifrance.gouv.fr/affichCode.do?cidTexte=LEGITEXT000006071191> (09/09/2020).

² La circulaire n°2002-111 du 30-4-2002 relative à l'adaptation et l'intégration scolaires et la loi n°2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées promeuvent la scolarisation en milieu ordinaire de tous les élèves en adaptant et en aidant ou en compensant la scolarisation. La circulaire n°2019-088 du 5-6-2019 précise la création d'un service École inclusive dans le cadre académique. Ce service a pour attributions l'organisation, la mise en oeuvre, le suivi et l'évaluation de la politique de scolarisation des élèves à besoins particuliers, dont les élèves en situation de handicap. [en ligne]. <https://www.education.gouv.fr/bo/19/Hebdo23/MENE1915816C.htm> (09/09/2020).

³ La loi n° 2013-585 du 8 Juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République introduit dans le Code de l'éducation la notion d'École inclusive (article L 111-1). La circulaire n°2019-088 du 5-6-2019 actualise les dispositifs institutionnels afin de répondre à l'idée d'école inclusive.

la tâche d'enseignement, mais bien plus la tâche primaire, celle de permettre à tous d'apprendre. Le discours des sciences de l'éducation n'est-il pas lui aussi « prisonnier d'un paradigme, le paradigme scolaire, à l'instar de l'éducation elle-même, “prisonnière de la forme scolaire” (Vincent, 1980) » (Monjo, 1998, p. 83) ?

Un risque réside alors dans le fait de réduire l'accueil des élèves à un simple accès matériel à la scolarité transformant l'inclusion des élèves singuliers à un « encampement » (Augier, 2015)⁴. Gardou recentre ainsi le sens de la logique inclusive : « être inclusif n'est donc pas faire de l'inclusion, pour corriger a posteriori les dommages des iniquités, des catégorisations et des ostracismes. C'est définir et redonner sens à la vie sociale dans la maison commune » (Gardou, 2012, p. 152). Le projet scolaire et éducatif induit donc le passage d'une logique ségrégative à une logique inclusive. Celle-ci renvoie à l'idée de transformer l'école dans son ensemble pour qu'elle puisse répondre aux besoins d'apprentissage de tous les élèves. Néanmoins, n'y a-t-il pas un paradoxe ou au moins un écart entre une demande institutionnelle et sociale qui cherche à inclure des « élèves BEP » dans le commun à partir d'une science tendant à penser, au nom de l'objectivité, le travail de recherche en termes de catégories ? Comment articuler ce particulier avec du commun s'il n'est pas pensé en amont, si le sujet n'est pas pris, en tant que sujet, dans la théorie qui le pense ? L'enfant doit-il être étiqueté pour bénéficier de mesures de compensation alors que son pair « “non-étiqueté” mais présentant cependant de graves troubles de l'apprentissage continue de vivre toutes les “maltraitements” d'un système normatif » (Bonjour et Lapeyre, 1992, p. 17) ?

Malgré les questionnements éducatifs et politiques dont témoignent l'histoire de l'éducation et les discours éducatifs, l'Institution scolaire semble se heurter à un double impossible :

- structurel – comme fait de structure – en ce qu'elle ne peut penser l'hétérogénéité des publics sauf à les réduire en classes homogènes. La forme scolaire (Vincent, 1980, 1994) représente la forme de la classe imaginée pour répondre à la visée sociale et éducative de l'école dès la fin du XVII^e siècle ;
- structural à l'endroit de l'organisation psychique du groupe tendant à l'homogénéisation et au rejet du singulier. Les travaux sur le groupe montrent une tendance des petits groupes à s'uniformiser et à empêcher le travail au profit d'une

⁴ Augier parle d' « encampement du monde » pour désigner « une expérience du monde vécue dans un maintien à la marge des États, des maintiens dans l'interstice et l'intervalle spatial, juridique et politique » (Augier, 2015, p. 25). Or, c'est le « camp qui fait l'étranger » précise ce dernier (*Ibid.*), qui le rend inaccessible au commun.

diffusion affective (Bion, 2002a ; Kaës, 2010, 2013). Le groupe de travail est animé par des hypothèses de base (Bion, 2002a), attitudes collectives, effets de groupe...

Double impossible que l'on pourrait questionner comme un double impensé, politique et psychique, à l'endroit d'un « vivre ensemble » capable de faire œuvre éducative avec et grâce à l'hétérogénéité des publics. Un des obstacles ne résiderait-il pas dans l'« oubli » de ce qui structure la scène scolaire, c'est-à-dire le groupe ? L'enjeu démocratique ne vient-il pas buter sur une conception des humains réduisant leur nombre à une masse ou, porté par la valeur d'égalité, à les considérer comme des individus les situant dans une série d'unités sans lien entre eux ?

Pour autant, l'histoire de la pédagogie montre que la question du groupe a donné lieu à des débats et des expériences depuis plusieurs siècles. Qu'en reste-t-il aujourd'hui ? Peut-on apprendre de ce qui a été pensé autrefois et ailleurs ? Comment prendre en compte le groupe dans la situation éducative ? Il existe peu de travaux portant sur la dimension groupale en situation scolaire. Les travaux de J. Filloux (1996) et Yelnik (2012) montrent combien le groupe est mis à distance par les agents du système d'éducation. D'autre part, F. Giust-Desprairies (2003a, 2003b) fait ressortir que le discours passé et actuel de l'Institution scolaire est porté par une logique universaliste et générale qui vient barrer l'accès aux logiques singulières, en premier lieu celle de ses agents. Dans ces conditions, la figure de l'autre ne peut être pensée que dans une « logique du même ».

Dans ces conditions, comment penser un groupe qui ferait de l'hétérogénéité une base de travail ? Comment penser un groupe dans la situation scolaire groupale capable de dialectiser le singulier et le commun ? Comment penser un groupe dans lequel « la figure du différent » pourrait être un point d'appui et non d'exclusion ? En suivant l'enseignement des pédagogie et psychothérapie institutionnelles, je fais l'hypothèse que le groupe peut être envisagé comme le support d'« un vecteur de singularité » (J. Oury, 2005) dans la situation éducative groupale. En effet, le contexte groupal de la scolarité amène à s'interroger sur les effets de groupe dans le groupe et ce qu'il fait aux sujets et au processus d'enseignement-apprentissage.

À partir de travaux socio-historique, pédagogique, politique, philosophique, esthétique et psychanalytique, il s'agit de penser l'homologie entre des « métiers de l'humain » (Cifali) relevant du soin et de l'éducatif tout en articulant celle-ci à l'hétérogénéité des fonctions présentes dans les deux champs. La première partie de la thèse intitulée *Paysages d'une recherche* rend compte de ce mouvement d'élaboration pour inscrire ma recherche dans une théorie du sujet s'actualisant dans le débat entre pédagogie et psychanalyse et venant questionner ma propre implication en tant que praticien-chercheur. Ce premier mouvement s'est appuyé sur les travaux d'une clinique psycho-sociologique consistant en « une mise au jour des liens conscients à l'objet » (Gavarini, 2017, p. 100) de recherche faisant apparaître la position occupée dans le jeu social de la situation. Mais, il m'est apparu nécessaire de m'écarter des ensembles théoriques précédemment évoqués pour reprendre la pluralité de la personne à partir de la notion de « place ». C'est à partir des travaux sur la clinique de l'exil et de l'errance que je me suis engagé dans l'analyse de la double place ou, du moins, de la double appartenance du praticien-chercheur, selon un axe théorique travaillant la question du sujet et de son espace psychique. L'expérience de l'exil est pensée comme le passage éventuel d'un lieu à un autre voire comme « expérience d'un hors-lieu » (Benslama, 2009, p. 34). L'exil intérieur, « qu'il procède de la revendication d'avoir des limites, de l'obsession d'un lieu à trouver ou à conquérir, atteste du caractère insupportable de l'indétermination entre le dehors et le dedans, de l'épreuve attachée au paradoxe de leur échange possible » (Huguet, 1997, p. 16). L'apprentissage du praticien-chercheur est celui d'un déplacement d'une place à une autre, d'un groupe à un autre. Il concerne également la résistance interne et externe à se faire une nouvelle place dans un contexte culturel où les places sont moins identifiées mais surtout moins « consolidées par un rapport social institué » (Gavarini, 2007, p. 5), là où la société traditionnelle pense dans un même mouvement à la fois « la possibilité de vivre et la forme de cette possibilité » (Hatchuel, 2010, p. 107).

La présente thèse cherche à contribuer à penser l'hétérogénéité et la singularité dans le groupe aussi bien en tant que support à un discours à visée scientifique que comme pratiques quotidiennes. La « boîte à outils » (Guattari, 2009, p. 216), des théories et concepts issus des travaux de la théorie institutionnaliste développée par les « psychistes » des pédagogie et psychothérapie institutionnelles, m'a paru opportune pour penser la dynamique de la situation éducative. Aussi, j'ai cherché à penser l'opérationnalité du concept de « fonction phorique » (Delion, 2011, 2018) dans le champ de l'éducation, du côté des situations groupales

d'enseignement comme en ce qui concerne le positionnement de l'enseignant-e/formateur-trice. Cet axe participe à l'œuvre collective d'élaboration d'une clinique d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation dont l'hypothèse de l'inconscient structure le sujet et l'objet.

J'ai mobilisé deux types de dispositifs comme double entrée nécessaire pour penser le sujet-objet. La deuxième partie intitulée *Approche socio-historique de la classe et du groupe*, développe une perspective généalogique multiréférentielle basée sur la reprise d'éléments de l'histoire de la pédagogie et du système scolaire. J'ai cherché à identifier des points de résistance, des nœuds ou des limites à conceptualiser l'accueil à l'école d'un public par définition hétérogène. Cela a donné lieu dans un premier temps à l'étude de la forme scolaire à partir de la constitution de la notion de « classe ». Elle devient la forme sociale d'une mise à l'écart collective des enfants afin de les instruire et de les éduquer. Je présenterai trois modes pédagogiques distincts venant structurer l'espace physique et psychique du lieu classe à partir desquels la forme scolaire contemporaine s'est constituée comme classe d'âge homogène. De plus, la notion d'hétérotopie (Foucault, 1966, 1967) montre que le lieu scolaire est le support d'imaginaires religieux puis laïc – militaire et économique – sur lequel s'est constituée la classe homogène comme espace physique et élaboration imaginaire d'une pensée homogénéisante participant de la « logique ensembliste-identitaire » (Castoriadis, 1975). Dans un second temps, la recherche montre comment la notion de groupe est venue s'imposer dans la langue de la forme scolaire actuelle à partir des pédagogies issues de l'Éducation nouvelle puis des travaux de la psychosociologie américaine. Les travaux de Meirieu (2000) et Snyders (1985) m'ont permis d'extraire les points saillants et les résistances à penser le groupe et le groupal dans la classe. Le trait d'union du mot composé « groupe-classe » s'est révélé être le trait d'une unification forcée entre deux notions hétérogènes mais dont les effets – sur le plan social-historique et sur le plan psychique – donnent forme à un processus d'homogénéisation des sujets.

J'ai cherché, à partir de l'étude du « courant psychanalytique de la pédagogie institutionnelle » (Dubois, 2017) qui soutient une attention particulière à la dimension groupale et reconnaît explicitement les effets *du* et *de* groupe dans le processus éducatif, à comprendre comment cette pédagogie a pu mettre en œuvre un autre imaginaire afin d'élaborer une nouvelle forme scolaire concrète, « l'atomium » (Oury et Vasquez, 1995).

Cette élaboration m'a conduit à l'explicitier et à mettre en avant les liens conceptuels entre la psychothérapie et la pédagogie institutionnelles dans leurs références communes à certaines orientations psychosociologie et psychanalytique. Je fais l'hypothèse que la mise en forme de la pédagogie institutionnelle est intrinsèquement liée à sa manière de penser les faces internes et externes du groupe.

Dans une troisième partie, j'ai développé une perspective clinique afin de comprendre les enjeux psychiques au sein du groupe et de la classe en particulier. Pour cela, je me suis basé sur des entretiens non-directifs proposés à sept professeur·e·s ayant fait le choix d'exercer dans des classes élémentaires à plusieurs cours. En me centrant sur un type de regroupement d'élèves différent de celui qui est le résultat de la forme scolaire, j'ai cherché à penser et à rendre visibles une autre manière de « faire groupe-classe ». Les enseignant·e·s travaillant dans des classes à plusieurs cours portent et montrent un mouvement singulier d'institutionnalisation d'un réseau de groupes à l'intérieur de la classe voire de l'école. Dans ce type de classe, l'enseignant·e est mis en tension dans son statut et ses rôles, à la fois par rapport et dans son rapport singulier à un imaginaire social de la fonction enseignante se métaphorisant en « faire classe » ou « tenir la classe ». Je fais l'hypothèse que la classe à plusieurs cours permet de mobiliser différemment les effets de groupe potentiellement supports d'une fonction phorique. Pour autant, il ne s'agit pas de dénier les fonctions portées par la classe en tant que forme instituée, mais, au contraire, de la prendre en compte et d'entendre comment le/la professeur·e pense l'espace psychique de la classe à plusieurs cours. Je fais donc l'hypothèse que les classes à plusieurs cours modifient l'économie et la dynamique des liens *du* et *dans* le groupe-classe. Les places sont questionnées et permettent l'invention d'autres formes et espaces, en dialogue avec la forme scolaire instituée. Quelles sont les configurations, les modes de liaison de et dans l'espace psychique de la classe que le/la professeur·e des écoles d'une classe à plusieurs cours instaure ? De quelles dynamiques instituant se soutiennent les professeur·e·s des écoles de classe à plusieurs cours ? Qu'est-ce qui vient étayer les modes de liaison dans le groupe d'une classe à plusieurs cours ?

Une quatrième partie, *Vers un « pas possible »*, reviendra sur les analyses des entretiens cliniques et proposera une perspective plus unifiée de ces dernières. Elle prendra la forme d'une ouverture vers un « pas possible » pour travailler la forme scolaire dominante mettant en résonance la possibilité d'un pas et son impossibilité. La classe à plusieurs cours semble permettre la constitution d'un espace d'intergroupes dans la classe souvent en lien avec

d'autres espaces pour le/la professionnel·le et les élèves. Elle ouvrirait également à une temporalité plurielle permettant un espace de jeu. Une forme stable/instable se dégage de cet espace-temps propice à l'accueil de la singularité et au maintien de l'hétérogénéité dans le groupe. Cependant, la forte prégnance de la forme scolaire dans les relations avec les familles et l'Institution, en résonance avec l'espace psychique propre de l'enseignant·e, peut être un élément important dans l'impossibilité du « pas possible ».

Avant de terminer cette introduction, je souhaite m'arrêter sur la structure de la présente recherche et son écriture. J'ai tenu autant que cela s'est imposé à moi à maintenir un certain degré d'informe à l'ensemble rassemblé dans ce volume. Plusieurs raisons président à cet état. Je pourrais invoquer l'« impossible syncrétisme des conceptions des auteurs » (Gavarini, 2017, p. 85) d'un même champ ou la nécessité d'établir des passages entre auteur·trice·s et disciplines venant soulever la complexité de l'objet-sujet et les différentes manières de l'appréhender. Je n'ai peut-être pas su complètement manier ce qui pourrait apparaître comme des mouvements de cadrage trop abrupts provoquant des zones floues moins bien cernées que l'on aurait pu le souhaiter. Néanmoins, j'assume le choix du mouvement champ/hors champ comme possibilité de questionner les limites et les liens ignorés entre auteur·trice·s de champs disciplinaires différents. Pour autant, je ne peux pas me « soustraire à une exigence de cohérence » (Castoriadis, 1999, p. 264) attendue dans le champ d'une recherche universitaire. Par provocation, Zazzo oppose « recherche sale » et « recherche propre » (Zazzo, 1983, p. 186). La seconde renvoie à un plan de recherche où tout serait prévu d'avance. Le psychologue incite à la prudence les tenants d'une psychologie prenant pour modèle les sciences physiques. À se tenir trop près d'un cadre théorique permettant de reproduire les faits et d'énoncer des preuves, « la recherche propre court le risque du dérisoire » (*Ibid.*, p. 186). La prudence consisterait « à ne pas courir le risque de passer à côté de l'essentiel, parce qu'il se présente sous les aspects de l'inattendu, de l'incertain, de l'improbable » (*Ibid.*, p. 189). À l'opposé, la recherche sale risquerait la prolifération des idées folles à partir de constats inattendus, mais mal contrôlés, et mal coordonnés entre eux » (*Ibid.*, p. 186). Aussi ma rigueur, sans se confondre avec de la rigidité, s'est établie à partir d'« un désir d'éthique cohérent avec la psychanalyse » (Gavarini, 2017, p. 90) tout en mettant en question la place de la praxis psychanalytique dans une recherche s'inscrivant en sciences de l'éducation et de la formation.

Selon le poète, « la pensée du poème est dans ce que le poème fait » (Pey, 2018, p. 91). J'entends dans cette voix que la pensée du poème ne se réalise que dans sa production, dans ce qu'elle provoque. La praxis devient le signifiant du mouvement d'une théorie-pratique. Or, dans la dialectique de la connaissance abstraite, « le retour au concret est un moment capital » (Gauthier, 1996, p. 156). Dans ce retour, le concret devient une pratique sociale qui produit une connaissance pour le sujet. L'écriture, en tant que pratique sociale, conduit à entretenir ce lien entre le concret et l'abstraction se traduisant comme le rapport entre un fond et une forme. Dans un entretien à trois, Morin, Ardoino et Peyron-Bonjan paraissent en accord sur le fait que la compréhension de la complexité passe par un travail sur la langue. Morin précise qu'il faudrait « effectivement se résoudre à ne plus rédiger sous forme de discours organisés » (Morin, Ardoino et Peyron-Bonjon, 1995, p. 44). Je ne me suis pas référé directement aux pensées de la complexité (Morin) et de la multiréférentialité (Ardoino) mais l'expérience du groupe, ses effets et sa pensée amène à subir la pluralité et les antagonismes. D'autre part, la vie professionnelle du praticien-chercheur participe de la discontinuité et de la reprise incessante de sa recherche sans cesse influencée par sa pratique et le passage entre plusieurs lieux et plusieurs temporalités. Cet hétérogène (matériel, historique, sociologique, psychologique...) paraît être ce qu'il conviendrait de mettre de côté. Or, le dépassement des contradictions, contradictions que la pensée dialogique tente de maintenir en complémentarité, « ne peut se faire que par le vécu » (*Ibid.*, p. 44). Une part de notre engagement de chercheur dans la clinique se fonde sur ce point nodal, « l'hétérogénéité qui, sous le nom d'inconscient, travaille la fonction signifiante » (Kristeva, 1983, p. 235). La gageure est d'en faire un savoir communicable, une pratique singulière et collective.

1. PAYSAGES D'UNE RECHERCHE

1.1. Une Entrée en recherche par la pratique

1.1.1. Paroles de... Retour sur une situation groupale

En ouverture de mes recherches, j'ai choisi de donner à lire et peut-être à entendre deux instantanés (Temps 1 et Temps 4)⁵ d'un moment de classe particulier sur lesquels portera, comme situation princeps, la première partie de la thèse. Le verbatim – retranscription littérale des propos échangés – complet de la réunion se trouve dans les annexes. La réunion a duré 20 minutes et 54 secondes. J'en ai dégagé la structure suivante :

- Un temps 0 correspondant aux instants avant le démarrage de la réunion où il est question de l'enregistrement que je dis vouloir faire de la réunion. Ce temps dure 28 secondes.
- Temps 1 : la réunion est introduite et un premier tour de table sur « ce qui dérange... chez lui [Gabriel] » a lieu. La durée est de 3 minutes et 14 secondes.
- Temps 2 : a lieu une reprise de ce qui a été dit en ce qui concerne la place de Gabriel dans la classe. Il s'agit de la lecture de son statut et de son rôle à partir d'outils de la classe. Ce moment dure 4 minutes et 10 secondes.
- Temps 3 : un troisième temps s'amorce où il est exclusivement question du retrait de la ceinture de Gabriel. La durée en est de 2 minutes et 30 secondes.
- Temps 4 : vient un quatrième temps, marqué par des propositions et que l'animatrice finit par indiquer comme un temps pour faire des propositions. J'ai découpé cette séquence en trois moments :
 - G. : « puisqu'il est complètement détaché... » (durée : 3 min 24 s)
 - tour de table : (durée : 2 min 49 s)
 - P.-L. : une proposition différente : (durée : 2 min 25 s)
- Temps 5 : dernier temps pourrait s'intituler « Pour finir » puisque qu'il est fait usage de ces mots pour terminer la discussion. Il dure 1 minute et 54 secondes.

⁵ Afin de simplifier la lecture et la compréhension, j'ai établi une ponctuation minimale au verbatim composant cette partie.

Le maître : On est réuni pour voir un petit peu comment on peut faire avec G... Alors je ne sais pas comment on peut s'organiser... t'as un peu l'habitude des médiations (à N.), tu peux peut-être commencer... voir comment tu fais et puis... et puis on va voir

N. : Donc... du coup qu'est-ce qui vous dérange... chez lui. Sa manière de parler ou des choses comme cela... On va commencer par (désigne le tour de table).

Lo. : Alors moi, ce qui me dérange, chez lui, à la table, c'est qu'il fait que m'insulter. Je lui dis d'arrêter et il continue.

G. P. : Moi, même si je ne suis pas à côté de lui, il part tout le temps au fond. Et j'aime pas parce que, au fond, il fait des bruits et tout ça, au fond il bouge l'armoire.

Li. : Moi en fait ce qui me dérange, parfois quand tu lui demandes d'arrêter et ben il... commence toujours à me dire : « Mêle-toi de tes affaires ». Après quand je commence à (inaudible), il commence à m'insulter.

Lu. : ben moi ce que je trouve énervant chez Gabriel, c'est quand on est en plein travail, il discute, il discute, il joue, il fait des bruits et il lit donc ça me dérange.

S. : Moi ce qui me dérange le plus chez Gabriel c'est qu'il est jamais dans la classe, tout le monde écoute, lui il part au fond, il lit, il fait jamais ce qu'il faut faire et c'est un peu énervant.

E : Moi ce qui me gêne chez Gabriel c'est que souvent quand on est en entretien ou en présentation, il m'énervé, il se balance ou il sourit. Il me regarde comme ça (de manière intense et fixe) et ça commence à m'énervé. Il le fait tout le temps.

A. : Moi ce qui m'énervé chez Gabriel, c'est que déjà c'est qu'il insulte assez souvent et c'est aussi qu'il part souvent au fond que.. je sais pas je le vois lire au fond tranquille pendant que nous on est en train de galérer sur nos plans de travail ou d'autres trucs et lui il est tranquille au fond en train de lire. Donc moi, ça m'énervé.

Cl. : Ben en fait, Gabriel, quand on lui demande d'arrêter, il continue, il nous insulte, il fait... il ne veut pas nous entendre en fait.

N. : Ouais en fait quand on est en plan de travail ou quand on est en train de faire la mise en commune... et bé il fait des bruits avec ses bras. Il fait des trucs comme ça (montre ses mains) et ça nous gêne parce que cela nous déconcentre à cause de ses bruits. On lui dit... euh... on lui dit est-ce que tu peux t'arrêter ? Il nous fixe comme ça et après il nous dit (inaudible)

E. : (inaudible)

N. : Tour de table...

Le maître : après ce tour de table, maintenant, de ce que vous entendez... (à voix plus basse). Je ne sais pas.

.../... quatorze minutes plus tard

P.-L. : Moi je propose qu'on peut le mettre avec quelqu'un qui peut l'aider à travailler.

Li. : Mais personne va vouloir l'accueillir...

N. : En fait le truc...

Lu. : On a qu'à le mettre avec sa punaise rouge

P.-L. : Moi j'aimerais bien l'aider...

N. : Chut...

G. : Déjà... qui voudra l'aider ?

P.-L. : moi... si

Le maître : Tu vois il y en a un...

N. : Attends...

Le maître : Oui mais ça, G. tant que l'on ne l'aura pas fait on le saura pas... si on dit que tout est impossible... ça veut dire qu'on accepte que Gabriel B.... reste comme cela toute sa vie.

N. : Et en plus ça concerne.... (inaudible) ils veulent pas que P.-L. l'aide

Lu. : ...

Le maître : Moi, je pense que l'école ça sert aussi à changer un petit peu dans sa tête, à apprendre des choses mais aussi à changer des choses...

P.-L. : et à l'aider aussi

Le maître : à aider... il y a des choses... Je peux me permettre P.-L. de parler de toi ? (fais signe oui de la tête). P.-L. quand il est arrivé ici, il est arrivé avec pleins de choses et il utilisait plutôt la bagarre. Ben aujourd'hui, il est avec nous, il parle davantage,... Il est moins dans la bagarre. Il n'est pas parfait mais il y a des choses qui ont changé. Et ça je ne sais pas si au mois de novembre vous pensiez que... il arriverait à le faire. Je ne suis pas sûr. Aujourd'hui, lui, il est prêt à aider quelqu'un... Laissons lui le faire. Si Gabriel, après quelques temps dehors accepte l'aide de P.-L. ...

N. : Oui c'est ça

Le maître : Essayons. Si ça marche pas, P.-L. nous dira ça marche pas

N. : Après nous, dans la table, moi je dis ça, euh, on essaie de l'aider pour qu'il travaille un peu. La première fois on a dit d'accord peut-être que la prochaine fois il dira pas comme ça, parce qu'il est surpris. Parce que c'est la première fois qu'on lui dit ça et qu'il croit que... Non ! la deuxième fois c'est pareil, encore, encore, encore

Le maître : Oui... J'entends bien. Moi je ne reproche rien à personne

N. : Donc voilà... après on essaie de l'aider et donc voilà... Si cela se trouve ça va mieux marcher avec P.-L..

Le maître : Peut-être qu'il veut que quelqu'un... après avoir été sanctionné, parce qu'il va être sanctionné... Ce n'est pas juste le pauvre malheureux, on va t'aider... À un moment donné, il a fait il parle mal, il parle mal à tout le monde

N. : Ça fait longtemps

Le maître : Il fait des bagarres... Ca suffit. On lui dit ça suffit.

Lo. : Tous à la table on fait que lui dire d'arrêter d'insulter,... on lui dit d'arrêter mais... je ne sais pas s'il comprend trop mais c'est pour qu'il ne se prenne pas énormément énormément de barres et en fait il continue, il continue

Le maître : Heum

Lo. : Et après on ne sait plus quoi faire

J'exerce dans une classe dite multiâge (CE2, CM1, CM2) située dans une école urbaine ayant fait le choix pédagogique d'organiser toutes les classes en classe à plusieurs cours⁶. Des outils, des techniques et des institutions sont communs à toutes les classes : le conseil, les ceintures de comportement, l'entretien du matin, le plan de travail et des brevets d'apprentissage, pour en nommer quelques-unes⁷.

⁶ Bien que l'adjectif « multiâge » soit de plus en plus utilisé, j'utiliserai la traduction de la terminologie anglaise « multigrade class » pour désigner des « classes à plusieurs cours » ou « classe à cours multiples ». La « classe à plusieurs cours » ou la « classe à cours multiples » évite de réduire le regroupement d'élèves au seul élément de l'âge. Une classe à un seul cours pourrait être qualifiée de multiâge du fait des maintiens, des passages anticipés, des inclusions... Or, l'élément discriminant les classes évoquées repose sur la présence de plusieurs cours dans une seule classe et non pas seulement sur la présence d'enfants d'âge différent.

⁷ Canac, F., Grosjean, S., Magnard, P. (2018). Multiâges. *Cahiers pédagogiques*, 547, 41-42. L'article donne un rapide aperçu du fonctionnement de l'école.

Durant l'été 2016, j'ai décidé de me pencher sur une discussion de groupe s'étant déroulée fin mai de la même année et que j'avais enregistrée. J'y voyais une manière de me lancer dans un premier travail d'analyse d'un matériau à visée de recherche. Une manière d'entrer « dans le vif du sujet » car, depuis de longs mois, le chercheur avait pris la place d'une voix intérieure, cherchant à penser un objet que le praticien habitait sans rien en lâcher. En effet, depuis deux années d'inscription en doctorat, après un Master 2 dans lequel j'ai pu pleinement écrire et penser, je me pensais en errance. Je multipliais les lectures. J'y trouvais sans doute une satisfaction mais l'objet-sujet de la recherche m'échappait.

En prenant comme exercice l'enregistrement audio d'une réunion de régulation, je pensais donc, dans un premier temps, m'exercer aux tâches du chercheur : retranscrire un support audio en verbatim, m'essayer à opérationnaliser des concepts et à les traduire du champ de la psychanalyse groupale au champ éducatif et scolaire. Or, il m'a été renvoyé lors du premier retour⁸ une intrication des positionnements et en fin de compte une question : qui parle ? Les deux retours de ma directrice et co-directeur de thèse, malgré une réécriture de l'ensemble, confirmaient une confusion dans l'énonciation.

Il m'est apparu, après plusieurs relectures espacées de plusieurs mois, combien le praticien tenait à quelque chose au-delà de l'analyse de recherche. Ce premier travail d'analyse montrait, d'ailleurs, combien j'avais du mal à fixer mon attention sur les éléments latents du matériel. Je cherchais les logiques manifestes. J'essayais de plaquer des bribes de modèle théorique pour valider ou illustrer la situation. La situation proposée m'apparaissait nouvelle et porteuse d'évolution dans ma pratique. Nonobstant, elle venait en quelque sorte transgresser dans sa mise en œuvre tout un ensemble d'institutions qui s'avéraient plus instituées qu'instituantes (Castoriadis, 1975). Mais sur un autre plan, elle transgressait un héritage pédagogique dans lequel j'œuvrais et sur lequel je reviendrai dans la partie 1.2 suivante. Elle venait surtout répondre à une urgence qui résistait et persistait. La situation se focalisait sur Gabriel, peut-être « porte-symptôme » (Kaës, 2013, p. 160) du groupe. La situation de cet enfant dans le groupe n'évoluait pas. Par ailleurs, se jouait pour moi la quête d'un groupe mythique, la « constellation », institution de la psychothérapie institutionnelle.

⁸ Lectures, discussions et propositions soutenues par Guillaume Subra.

La situation de recherche était, néanmoins, bien confuse au point où j'avais le sentiment en après-coup que le praticien barrait la route au chercheur et que la coexistence des deux positions dans le même corps ne semblait pas tenable. Aucun chemin ne paraissait pouvoir se dégager de la pratique du terrain. Le praticien occupait la place au sens d'une place forte. Pour autant, je restais marqué et empli par une forte impression produite lors de la transcription de l'enregistrement audio. Je me découvrais partie prenante du groupe constitué. Je n'occupais pas seulement l'espace de la classe. J'étais un membre du groupe. Les différentes réécritures et ré-réécoutes ont permis d'« entre-voir » et de mettre au travail les intrications des différentes positions que j'occupais : la personne, le praticien et le chercheur⁹. Les différentes versions écrites permettaient de lire la confusion entre les places occupées. Aussi, ce qui m'apparaissait comme un ratage voire un dérapage dans le cadre d'une classe se voulant coopérative et institutionnelle, prenait tout son intérêt pour le chercheur : le praticien pris dans une situation dans laquelle son statut est moins clair et moins assuré laisse entendre quelque chose. Là où le praticien cherchait à répondre à une situation qui insistait puis à conforter sa place par l'analyse, le chercheur peut mettre au travail les « positions enchevêtrées du praticien-qui-devient-chercheur » (Kohn, 2001) voire analyser le passage d'un « praticien-réflexif » (Schön, 1994) vers un praticien-chercheur (Kohn, 2001).

Une situation particulière : du ratage comme entrée du chercheur sur la scène scolaire

Suite à des conflits importants entre élèves, dans la cour de récréation notamment, l'équipe enseignante avait décidé, en fin d'année passée, de s'informer et de se former à « la communication non-violente » à partir du « message-clair »¹⁰ et des médiations entre élèves. Dans ce contexte-là, les adultes, professeur·e·s mais aussi animateur·trice·s, essayaient de mener une formation commune avec l'aide d'une collaboration avec des chercheurs de l'université Jean Jaurès¹¹. Nous expérimentions divers dispositifs. En tant que praticien et militant de la P.I., c'est vers un travail de médiation entre élèves que je me dirigeais en référence aux pratiques de Connac (2009). Néanmoins, j'avais davantage en tête, pour certaines situations intriquées et répétitives, de travailler sur le groupe plutôt que sur les individus contrairement à la perspective du dispositif des messages clairs.

⁹ Ces intrications seront développées dans la partie 1.2. Déplacements : du praticien au chercheur et du chercheur au praticien.

¹⁰ Un message clair est « une petite formulation verbale entre deux personnes en conflit. Il s'agit d'un mode de résolution des conflits basé sur l'énoncé des faits et l'explicitation des émotions » (Connac, 2009, p. 234).

¹¹ Recherche collaborative entre les groupe scolaire Calas-Dupont et Remi Bonasio, Gwénaél Lefevre, Bruno Fondeville et Philippe Veyrunes enseignants-chercheurs associés à l'Unité Mixte de Recherche (UMR) Education, Formation, Travail, Savoirs (EFTS) de l'université Toulouse 2 Jean Jaurès.

Depuis le début de l'année, Gabriel était situé un peu à côté du groupe-classe. Le groupe lui reprochait son manque de participation à la vie coopérative de la classe, le ton supérieur de ses propos, son agitation permanente. En fin d'année scolaire, Il était blanc-jaune sur le tableau des ceintures de comportement¹² ce qui dénotait un statut qui n'avait guère évolué. Sur le plan des apprentissages, les brevets de compétences¹³ n'étaient que peu avancés pour un élève qui montrait une relative aisance et une grande culture. Par ailleurs, les remarques et les reproches semblaient se renouveler sans parvenir à des changements notables tant du groupe vers Gabriel que pour Gabriel lui-même. La situation semblait donc s'enkyster.

Depuis deux semaines, la situation semblait même se dégrader dans les relations avec les autres dans la classe et en dehors. Les violences physiques et verbales prenaient de plus en plus d'importance dans la cour. Durant les récréations, les bagarres devenaient quotidiennes. Les enfants et les adultes ne parvenaient pas à prévenir les coups de poings. En classe, Gabriel ne tenait plus sur sa chaise ou bien s'y faisait oublier en se mettant à lire durant les situations collectives notamment, et cela, malgré les demandes de ses pairs et des adultes. Il montrait une forte agressivité et une forte émotivité lorsque ses pairs essayaient de l'enrôler dans le travail. Par ailleurs, sur les temps de parole collectifs comme l'entretien du matin¹⁴, il finissait souvent par être rappelé aux règles de fonctionnement : « au bout de deux gênes, on ne peut plus participer au temps de parole et on est placé à l'écart du groupe ». Les mises hors groupe devenaient quotidiennes¹⁵ et sans effet pour Gabriel.

¹² Dans le Glossaire Techniques Freinet Pédagogie Institutionnelle de numéro 14 de la revue Cliopsy, Geffard présente les ceintures dites « de comportement » comme il suit. Elles « s'obtiennent au moment du Conseil et font référence à l'implication des élèves dans le fonctionnement de la classe coopérative. Elles sont à entendre du côté de la reconnaissance d'un statut dans le groupe. À travers elles, les élèves exercent diverses responsabilités (présidences et direction d'équipe, entre autres). Le degré de pouvoir sur l'organisation coopérative de la classe croît avec le niveau atteint, tout comme augmente le degré d'exigence vis-à-vis de l'élève, en fonction de cette même progression » (Geffard, 2015b, p. 118).

¹³ Les brevets de compétences renvoient à Freinet pour le terme de « brevet » mais également aux ceintures de compétences de la pédagogie institutionnelle. Il s'agit d'une répartition des attendus scolaires en plusieurs niveaux. « Les ceintures liées aux apprentissages sont acquises grâce à des réussites validées devant l'enseignant et le groupe-classe. Un élève peut ainsi être dit, à un moment donné, « vert » en lecture ou « bleu » en numération. On en trouve l'inscription dans de nombreux documents collectifs ou individuels (tableaux des ceintures, tableaux des métiers, livret personnel « Mes progrès », plan de travail individuel...). Elles permettent aux élèves d'accéder à différents rôles dans la classe (secrétariats, certains métiers), mais aussi d'organiser l'entraide dans le travail d'acquisition des savoirs » (Geffard, 2015b, p. 118).

¹⁴ L'entretien se réfère au « Quoi de neuf ? ». Il est un espace et un temps possibles où les élèves peuvent s'inscrire pour parler (informer, expliquer,...) ou présenter quelque chose venant de la maison. Pour une vision plus complexe de ce moment, je renvoie lecteur et lectrice à la quatrième partie de l'ouvrage de Connac, *Apprendre avec les pédagogies coopératives* (2009) et au chapitre 3 du livre *Une journée dans une classe coopérative* (1997) de R. Laffitte.

¹⁵ Lors des temps de parole, les notes prises par le secrétaire de séance et par moi-même corroborent cette affirmation.

Depuis plusieurs jours, la nécessité d'un moment de parole au sujet de la situation de Gabriel était dans l'air du temps. Les élèves avaient une pratique, depuis les classes de maternelle, des réunions de type conseil de classe¹⁶ organisées selon des rubriques. Par ailleurs, ils pratiquaient un moment d'entretien le matin en arrivant en classe. Ils écrivaient des textes libres et les présentaient, faisaient des présentations (exposé, lecture...), participaient à un débat à visée littéraire hebdomadaire. Mais malgré la présence de nombreuses institutions¹⁷, rien ne changeait. Albert m'interpella pour me rappeler que nous avions dit que « nous devons en parler ». Les ordres du jour du conseil étaient saturés. Nous avions à travailler sur plusieurs situations complexes notamment celle de P.-L. En regard, celle de Gabriel n'apparaît pas aussi urgente. Dans tous les cas, personne ne s'inscrivait à l'ordre du jour du conseil pour l'évoquer.

La situation changea et se précipita après l'intervention d'une mère d'élève de la classe. Cette dernière vint me trouver un matin sur le temps d'accueil enfants/parents. Elle parlait de manière très vive et paraissait très affectée par la situation entre son fils et Gabriel. Durant et après l'échange, je ne savais plus qui se faisait apostropher : était-ce l'adulte qui ne pouvait empêcher les coups de Gabriel ou Gabriel qui ne savait plus réagir autrement ? En discussion avec les autres adultes de l'école, je m'aperçus que Gabriel était également pris à partie, durant les moments péri-scolaires, par des groupes d'enfants qui réglaient leurs comptes en dehors du temps proprement scolaire et en dehors de toute institution.

Durant le temps de conseil d'organisation de la journée¹⁸, je proposais la tenue d'une réunion/médiation pour parler de la situation de Gabriel.

¹⁶ Selon une vision simple et descriptive, le conseil pourrait se voir ainsi : « à un moment donné, la classe cesse ; on parle ensemble de ce qui se passe pour le changer, puis on décide... » (Oury et Vasquez, 2000, p. 464).

¹⁷ En 1980, F. Oury définissait l'institution en ces termes : « La simple règle qui permet à dix gosses d'utiliser le savon sans se quereller est déjà une institution. "Décisions communes" ou "lois de la classe", l'ensemble des règles qui déterminent ce qui se fait et ne se fait pas, en tel lieu, à tel moment en est un autre. Nous appelons institutions ce que nous instituons ensemble en fonction de réalités qui évoluent constamment : définition des lieux et moments pour... (emploi du temps), des fonctions (métiers), des rôles (présidence, secrétariat), des statuts de chacun selon ses possibilités actuelles (niveaux scolaires, comportement). Les rituels, les réunions diverses qui en assurent l'efficacité (maîtres mots, etc.) sont aussi des institutions » (F. Oury, 2004).

¹⁸ La classe-groupe réunie en cercle après les rituels du matin établit l'emploi du temps de la journée. Il permet de gérer les projets, les diverses inscriptions, de connaître les différents temps de la journée. Il permet également de se projeter au-delà de la journée lorsque c'est nécessaire.

1.1.2. Les pédagogies institutionnelles

À l'instar d'Ardoino et Lourau (1994), il conviendrait de parler des pédagogies institutionnelles plutôt que de la pédagogie institutionnelle. En 1961, un groupe d'instituteurs anciennement de l'Institut parisien de l'École moderne (I.P.E.M.) créé par Fonvieille et F. Oury en 1955 se constitue en Groupe techniques éducatives (G.T.E.) (1961-1966). Le groupe publie une revue *Éducation et Techniques*, collabore avec l'Institut pédagogique national (I.P.N.), tient des congrès et assure des formations. Pour autant, dès 1964 des lignes de fractures apparaissent. La scission du G.T.E. aurait suivi, selon Lapassade, les lignes de fractures présentes dès la création du groupe entre d'un côté Fonvieille et F. Oury de l'autre (Lapassade, 1980, p. 149). Avant leur démission du G.T.E., en 1966, Fonvieille et Bessière, fondent avec Lobrot et Lourau le Groupe de Pédagogie Institutionnelle (G.P.I.) alors que Vasquez et Oury œuvraient déjà ensemble dans le G.E.T., Groupe d'Éducation Thérapeutique (1965-1977). Ainsi se forment deux courants de la pédagogie institutionnelle : un premier « courant d'orientation psychanalytique » (Dubois, 2011, p. 12), centré sur « la réorganisation des relations, dans la classe et dans l'établissement, à partir d'une prise en compte explicite de l'inconscient dans les processus éducatifs » (Ardoino et Lourau, 1994, p. 15), se structure autour des figures de Vasquez et F. Oury ; un second courant d'inspiration psychosociologique et autogestionnaire, regroupé autour de Fonvieille, Lobrot, Lapassade et Lourau, se centre davantage sur l'analyse de la bureaucratie des systèmes scolaires traditionnels. L'approche sociologique y est dominante. Vasquez et Oury publient en 1967, *Vers une pédagogie institutionnelle*, tandis qu'une année auparavant Lobrot avait publié *La Pédagogie institutionnelle* (1966).

Les deux groupes se réclament donc de la mention « pédagogie institutionnelle ». J. Oury aurait utilisé le terme de « pédagogie institutionnelle » en 1958 lors du XIV^e congrès de l'École Moderne de la même année, ce que Fonvieille conteste puisque, d'après ce dernier, le compte rendu de la conférence établi lors du congrès ne mentionne pas le terme (Fonvieille, 1998, p. 71). Mais en 1962, J. Oury publie un article¹⁹ dans la revue *Éducation et Techniques* dans lequel il utilise le terme. Au-delà de la querelle sur la paternité du terme, la dénomination inscrit le courant pédagogique dans la parenté de la psychothérapie institutionnelle ce que confirment Ardoino et Lourau dans l'ouvrage *Les pédagogies institutionnelles* (Ardoino et Lourau, 1994, p. 14). De plus, le courant incarné par Lapassade

¹⁹ Oury, J. (1971/1962). Quelques problèmes de groupes en pratique psychiatrique et pédagogique. Dans A. Clause et al. (Eds), *Pédagogie : éducation ou mise en condition ?* (pp. 77-91). Paris : Maspéro.

va se diriger vers l'analyse institutionnelle et élargir son champ d'application dans le champ de la formation et de l'intervention tout en prenant pied à l'université. Tandis que le courant Vasquez/Oury reste ancré dans les classes de primaire et se centre sur l'élucidation de ce qui se passe dans les classes.

Ardoino et Lourau montrent que la question de la dénomination autour du terme « institutionnelle » ne paraît pas avoir été un acte simple autant pour le courant thérapeutique que pour celui de la pédagogie. L'appellation de « psychothérapie institutionnelle » n'apparaît qu'en 1952²⁰ alors que l'aventure des fondateurs commence avec le travail de Tosquelles en tant que médecin-chef des services psychiatriques de l'armée sur le front Sud pendant la Guerre civile espagnole puis se poursuit dans les années 1940 à l'hôpital psychiatrique de Saint-Alban-sur-Limagnole en Lozère. Tosquelles ne serait pas, d'ailleurs, très satisfait du terme. Il en est de même avec le courant pédagogique. Le terme apparaît à la fin des années 1950 ou début des années 1960 alors que Fonvieille et F. Oury ont créé l'Institut parisien de l'Ecole Moderne I.P.E.M en 1955 et que F. Oury a déjà publié plusieurs articles entre 1955 et 1958. Dubois et Geffard recensent treize publications durant la période dans lesquelles F. Oury parlerait de « mise en place d'institutions dans la classe » selon Lapassade (Bénévent et Mouchet, 2014, p. 216) mais pas encore de pédagogie institutionnelle.

La question de la dénomination permet de révéler le lien avec la psychothérapie institutionnelle comme indiqué précédemment mais également le travail conjoint entre les frères Oury. Ainsi F. Oury par l'intermédiaire de son frère a rencontré Tosquelles en 1948 (Bénévent et Mouchet, 2014, p. 105) et établit, dans le cadre du groupe parisien de l'éducation moderne puis du G.E.T., des liens avec le milieu psychiatrique. Mais les liens sont réciproques puisque Tosquelles et J. Oury mettent en œuvre des techniques Freinet (imprimerie et journal) et promeuvent la coopération notamment à partir du Club. J. Oury, pour sa part, participe et intervient régulièrement lors des congrès Freinet dans ce moment de la fin des années 1950 et du début des années 1960. F. Oury aura à partir de son séjour en 1948 à Saint-Alban découvert l'imprimerie à l'école et une indication pour un suivi avec Lacan (*Ibid.*, p. 106-107)²¹. Dès 1949, F. Oury participe à un stage proposé par les

²⁰ Daumézon, G. et Koechlin, P. (1952). Psychothérapie française institutionnelle contemporaine (« *Psicoterapia francesa institucional contemporânea* »). *Anais Portugueses de Psiquiatria*, IV, 4, 271-312.

²¹ Dans l'entretien avec Martin, F. Oury indique : « Saint-Alban? C'est en 1948 que, invité par Jean Oury, j'ai rencontré, pour la première fois Tosquelles et la psychothérapie institutionnelle. Le mot n'existait pas, la chose existait : des êtres humains terriblement handicapés travaillent, construisent, échangent, retrouvent (parfois) la

pédagogues de l'École moderne et met en œuvre durant les années qui suivent les techniques Freinet dans un contexte très différent des écoles rurales. En effet, en 1953, F. Oury s'adresse directement à Freinet dans une lettre qu'il rend publique dans *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle* (F. Oury et Vasquez, 2000, p. 76-81) pour lui indiquer les difficultés en milieu urbain pour mettre en pratique des techniques issues de son mouvement. F. Oury indique son projet de faire ce que le pédagogue de Vence a fait dans les écoles rurales. À partir de la rencontre avec Freinet, F. Oury travaille avec des institutrices et instituteurs de l'école moderne jusqu'à la création de l'I.P.E.M.²².

Le G.E.T. poursuit son travail autour d'une vingtaine d'instituteurs et institutrices. Vasquez soutient une thèse, *Contribution à l'étude des relations humaines dans la classe. Études des classes primaires actives françaises. Pédagogie institutionnelle*, en 1966, à Paris Sorbonne sous la direction de Favrez-Boutonier dont l'ouvrage *Vers une pédagogie institutionnelle* (1967) reprendra une grande partie. Vasquez et Oury publieront, en 1971, *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle* tandis que *Chronique de l'école caserne* coécrit avec Pain paraîtra en 1972. À cette époque, le travail de rédaction mobilise donc Oury et Vasquez. À partir de 1968, F. Oury devient formateur d'enseignants et prend sa retraite de l'Éducation nationale en 1975. Il manifeste également la volonté de « se mettre en retrait d'un mouvement à obédience nationale » (Bénévent et Mouchet, 2014, p. 279).

Son retrait puis le départ de Vasquez (1973) conduisent à la création de G.E.Ts, collectifs locaux autonomes, puis à la mise en sommeil, en 1977, des instances de liaison des GETs. Se crée autour d'Exertier le groupe Collectif des Équipes de Pédagogie Institutionnelle C.É.P.I. Le C.É.P.I. deviendra C.E.É.P.I. Collectif européen des Équipes de Pédagogie institutionnelle en 1978. La même année, F. Oury est contacté par des membres du groupe de travail Genèse de la coopérative exerçant par ailleurs des responsabilités à l'Institut coopératif de l'École Moderne (I.C.E.M.) et à la Coopérative de l'Enseignement laïc (C.E.L.) – Marteau, Colson, Maudrin et R. Laffitte²³ – pour participer à leurs travaux. En 1979, F. Oury participe au congrès I.C.E.M. de Caen. Il faut signaler la rencontre entre Pochet et F. Oury en 1974, au

parole. Ils impriment un journal : *Le chemin*. Et théoriquement ça tient debout. Moi je pense à Makarenko (le chemin de la vie) mais ici on connaît Marx, Freud, Moreno, Lewin ... et Freinet » (Martin, Meirieu et Pain, 2009, p. 45-46).

²² Je renvoie le lecteur ou la lectrice au texte *Parcours croisés : Fernand Oury, René Laffitte et Francis Imbert* contenu dans les annexes de la présente thèse.

²³ Colson, Laffitte et Maudrin étaient membres du comité directeur de l'I.C.E.M. et Marteau était P.D.G. de la C.E.L.

stage organisé par le *G.E.T.* Il suivra la publication de *Qui c'est le conseil ?* en 1977. De 1979 à 1992, Genèse de la coopérative œuvre à travers des stages et la publication de livres « individuels-collectifs » signés d'un auteur et portés par un groupe : *Une journée dans une classe coopérative* de R. Laffitte puis un nouveau livre autour d'une monographie de Pochet, *L'année dernière j'étais mort, signé Miloud*, en 1986. En 1992, le groupe Genèse de la coopérative se divise en deux entités pour former *L'association Vers la Pédagogie Institutionnelle et Pratiques de la Coopérative*²⁴. En 1995, F. Oury publiera avec Thébaudin un dernier ouvrage, *Pédagogie institutionnelle. Mise en place et pratique des institutions dans la classe*. R. Laffitte et le groupe V.P.I. publieront *Mémento de Pédagogie institutionnelle* en 1999 puis en 2006 *Essais de pédagogie institutionnelle* poursuivant le travail théorico-pratique commencé cinquante ans auparavant.

La Pédagogie institutionnelle d'orientation psychanalytique

L'ancrage théorique dans la psychanalyse reprise par la psychothérapie institutionnelle permet à F. Oury de formuler, dès les années 1957-58, les questions des effets de la « classe Freinet » d'une manière renouvelée, en mettant sur le devant de la scène la question des « rapports affectifs » (Bénévent et Mouchet, 2014, p. 117) et de leurs modifications comme effets de transformation du milieu. En outre, son parcours dans le mouvement Freinet puis sa sortie, marquent une impossible inscription du courant « psy » dans l'Éducation nouvelle. Savoye parle d'une manière plus générale d'une « crise de la transmission » (Savoye, 2007, p. 262) en évoquant l'impossible inscription d'apports extérieurs aux courants de l'Éducation nouvelle constitués après 1945.

Néanmoins, lors de la présentation des premières monographies, J. Oury fera remarquer à son frère que ses écrits sont trop « psychanalytiques » dans le sens où ce dernier se centrerait trop sur la relation entre l'enfant et le maître (Bénévent et Mouchet, 2014, p. 120). Il s'agit, pour J. Oury, de soigner le milieu et son pouvoir instituant. C'est bien parce que le milieu scolaire est analysé comme nocif que la pédagogie institutionnelle vise à son changement. Elle construit des outils conceptuels propres à lire la réalité scolaire et ses effets, mais propose également de changer le milieu, soit les relations entre les personnes et le type de relation : multiplier les échanges et les rencontres médiatisés ou triangulés par un objet tiers. La lecture et l'action se centrent sur les médiations plutôt que les relations duelles. Il revient à Tosquelles d'avoir, dès

²⁴ Devenues respectivement aujourd'hui « Association VPI - Fernand Oury » et « Techniques Freinet - Pédagogie institutionnelle. T.F.P.I. ».

1934, « tiré les conséquences des difficultés structurelles rencontrées par l'introduction de la psychanalyse classique "avec divan", d'une part, dans les institutions, et d'autre part, en ce qui concerne les enfants et les psychotiques, voire les psychopathes » (Delion, 2011, p. 50).

Bénévent et Mouchet montrent comment dans les écrits concernant la période à Herbault (1952-1955), F. Oury cherche à articuler « la direction de l'enfant et son devenir-sujet (sa "personnalité") » (Bénévent et Mouchet, 2014, p. 112). Or, c'est d'un enjeu éthique qu'il s'agit avant tout. Ainsi, le travail éducatif ne viserait pas une meilleure constitution de la personnalité ou de son comportement mais obligerait plutôt à nous poser la question de « qu'est-ce que je fais de cette "saloperie" qui est en moi ? » (Lapeyre, 1996, p. 12). Il revient de questionner la place que l'on occupe et d'y répondre. En effet, l'enseignant est pris dans le processus d'éducation et le principe d'éducabilité s'applique tout autant à lui qu'à l'enfant. C'est la condition, selon Imbert, pour ne pas réduire l'éducation à une « visée fabricatrice » (Imbert, 1992, p. 143), qui mettrait en demeure l'enfant et l'adulte à des places assignées, qu'elles soient, respectivement, celle de « patient » ou celle d'auteur (*Ibid.*, p. 144). Prairat (2012) montre le passage d'une éthique de l'exemplarité comme responsabilité de soi à une responsabilité consistant « à répondre d'autrui, à répondre de ce qui est fragile, de ce qui se donne comme éminemment vulnérable » (Prairat, 2012, p. 19). Une éthique de la responsabilité « attentive à ce qui de l'avenir semble déjà donné et à ce qui du présent s'indique comme a-venir » (*Ibid.*, p. 34).

En 1958, F. Oury peut expliciter que les techniques Freinet « ne déterminent pas à elles seules les processus de mutation qu'elles enclenchent indubitablement » (Bénévent et Mouchet, 2014, p. 140-141). L'apport de la théorie psychanalytique paraît essentiel sur ce plan. Le dialogue incessant avec la psychothérapie institutionnelle et J. Oury en particulier permet notamment à F. Oury de se décentrer des questions du maître. C'est avant tout sur le milieu scolaire, « ce "collectif" institué par l'École et le Maître », qu'il convient d'intervenir rappelle J. Oury lors du congrès de 1958 suite aux interventions de F. Oury (*Ibid.*, p. 136). Le conseil de coopérative se substitue à la nécessité d'un éducateur aux qualités thérapeutiques. « C'est le conseil qui détient les qualités de psychothérapeute qu'on ne peut demander à l'instituteur » (*Ibid.*, p. 133). C'est bien à ce qui se nomme désormais *institution* que Vasquez et Oury consacrent, dans *Vers une pédagogie institutionnelle* un chapitre entier intitulé « Une institution : le conseil de coopérative » (Oury et Vasquez, 1995, p. 81-100).

Avec le concept d'institution, la pédagogie institutionnelle trouve le tiers qui permet d'articuler sujet et groupe, mais également singulier et universel. F. Oury actualisera ainsi, dans le champ scolaire, les principes de la psychothérapie institutionnelle. Mais la « scène éducative » n'est pas la « scène analytique » (Paturet, 2012, p. 52). Si la psychanalyse fait rupture, ce n'est pas parce qu'elle apporte une « nouvelle technique de la relation humaine » (Lapeyre, 1996, p. 9), mais bien, poursuit Lapeyre, en ce qu'elle propose une « expérience qui nous permet d'interroger le sens, les conditions, les buts et les limites de la relation et de l'action humaines » (*Ibid.*). Or, si l'enseignant n'est pas l'analyste, ils sont tous les deux engagés dans une relation : le premier avec des élèves et un groupe, le second avec un patient ou un groupe même si l'analyse sur divan prédomine.

Aussi, la pédagogie institutionnelle entreprend de théoriser sa praxis à partir de « trois dimensions au moins » (Oury et Vasquez, 2000, p. 649) : les techniques à partir des techniques d'expression libre et d'échange issues du mouvement Freinet (texte libre, correspondance, journal scolaire,...) reposant sur l'imprimerie ; le groupe avec l'apport des sciences humaines ; l'inconscient avec la psychanalyse freudienne et l'enseignement de Lacan. La pédagogie institutionnelle se veut être « 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 » (Oury et Vasquez, 1995, p. 245).

J'ai mis l'accent sur l'apport de la psychanalyse non dans sa dimension métapsychologique mais sur sa dimension éthique et anthropologique. En effet, la rapide évocation de la position d'un de ses créateurs montre que F. Oury a d'abord été questionné en tant qu'agent et a commencé à penser la question d'un maître ayant les qualités d'un thérapeute avant de penser le groupe-milieu comme l'auteur des effets thérapeutiques dans la classe. À la lecture de Bénévent et Mouchet (2014), il semblerait que ce soit l'influence de son frère et de la psychothérapie institutionnelle qui l'ait conduit à cette réorientation. En effet, l'œuvre de jeunesse de F. Oury n'est pas marqué par les travaux psychanalytiques à visée groupale comme le montrent Dubois et Geffard (2015). Le groupe sera ensuite essentiellement élaboré à partir des travaux de la psycho-sociologie américaine à travers Moreno et la critique notamment de la dynamique de groupe.

La référence à la psychanalyse est très présente mais limitée, selon Oury et Vasquez, à l'utilisation de « notions psychanalytiques pour éclaircir, expliquer ce qui se passe dans une classe ». Néanmoins, les deux auteurs ajoutent, « ce qui suppose d'abord une reformulation des notions psychanalytiques en termes de groupe » (Oury et Vasquez, 1995, p. 233). Or, comme il a été mentionné, peu de textes reprennent les théories psychanalytiques de groupe dans les ouvrages et articles cités précédemment (Geffard, 2018, p. 10-12). Comment faut-il entendre alors la « reformulation des notions psychanalytiques » dans l'oeuvre de la pédagogie institutionnelle ?

Je reprendrai ces éléments dans la deuxième partie consacrée au groupe en milieu scolaire. Mais auparavant reprenons le débat entre psychanalyse et éducation et travaillons les orientations liées aux usages de la théorie psychanalytique dans le champ pédagogique. Le parcours de F. Oury paraît reprendre et prolonger le travail de la pédagogie psychanalytique et les préoccupations de Zulliger.

1.1.3. Psychanalyse et éducation

La pédagogie institutionnelle initiée par Oury et Vasquez doit notamment sa singularité par rapport au courant autogestionnaire de la pédagogie institutionnelle et à l'Éducation nouvelle à sa référence à la psychanalyse. En cela, la pédagogie institutionnelle s'inscrit dans un mouvement commencé par Freud lui-même et quelques-uns de ses proches comme Ferenczi (2006) – dont la conférence *Psychanalyse et pédagogie* (1908) montre l'intérêt pour ces questions – et poursuivi par sa fille, Anna Freud, qui fut une des premières psychanalystes à entreprendre des psychanalyses d'enfants. Elle publie notamment en 1956 *Initiation à la psychanalyse pour éducateur*. Par ailleurs, cette dernière s'implique directement dans l'éducatif en fondant la *Hampstead War Nursery*, institution pour les enfants orphelins alors qu'elle est en exil à Londres.

L'« intérêt de la psychanalyse pour la science de l'éducation » (Freud, 1984, p. 212) que montrent Freud et le mouvement psychanalytique s'inscrit également dans un contexte d'effervescence dans le domaine éducatif. En effet, un mouvement porteur d'un projet d'une « Éducation nouvelle » selon le titre de l'ouvrage de Demolins (1898)²⁵ essaime un peu partout en Europe à la fin du XIX^e siècle. Le modèle de l'Éducation nouvelle au début du XX^e

²⁵ Demolins, E. (1898). *L'Éducation nouvelle : l'École des Roches*. Paris : Firmin-Didot.

siècle désigne « un modèle éducatif incarné par des écoles secondaires de statut privé, créées à la campagne et organisées selon le régime de l'internat » (Savoye, 2010, p. 111). L'ensemble de ces caractéristiques est synthétisé par Ferrière, fondateur du Bureau international des écoles nouvelles (1899). Ce dernier nommera en 1922 ce courant « école active », terme qui connut un engouement important résumé par la formule de l'auteur lui-même : un « terme inconnu en 1918. Dès 1920, il était courant » (Ferrière, 2004, p. 35). Il s'agit selon Ferrière d'un « mouvement de réaction contre ce qui subsiste de médiéval dans l'école actuelle » (*Ibid.*, p. 36). « L'activité spontanée, personnelle et productive tel est l'idéal de l'École active » (*Ibid.*, p. 37). Ce mouvement s'appuie sur l'avènement des travaux scientifiques de la psychologie de l'enfant naissante qui fait de l'enfant un nouvel objet d'étude. Binet, Montessori, Decroly, Claparède et leurs émules explorent à partir du savoir médical et psychologique les conduites des enfants et « convertissent leurs découvertes en des principes d'action éducative » (Savoye, 2010, p. 112). « L'alliance de la théorie et de la pratique, de la science psychologique et de l'action éducative constitue un ressort essentiel du mouvement de l'Éducation nouvelle » (*Ibid.*). Ce point est une singularité de l'Éducation nouvelle que le père de la psychanalyse ne fait pas sien. L'intérêt de Freud pour l'éducation se trouve « fondamentalement lié à sa théorisation sur la Culture » (Cifali et Imbert, 1998, p. 7). Et si Freud voit un intérêt à l'application de la psychanalyse à l'éducation, il « se déclare incompétent pour analyser la façon dont ces “pédagogues-analystes” ou “analystes-pédagogues” tentent, dans leur classe, de mobiliser les découvertes de la psychanalyse » (*Ibid.*). Freud laisse en quelque sorte libre le champ d'application de la psychanalyse, ce qui peut expliquer les nombreuses controverses, les débats et les diverses modalités d'application de la psychanalyse au « champ pédagogique » (Rabant, 1968) jusqu'à nos jours.

J.-C. Filloux (2000) distingue quatre périodes de l'histoire de la pédagogie et de la psychanalyse :

- Avant 1925, période des premiers disciples éducateurs de Freud. Des analystes comme Oskar Pfister se veulent éducateurs et des instituteurs comme Hans Zulliger veulent modifier leurs attitudes à la lumière de la psychanalyse ;
- De 1925 à 1945 période de la pédagogie psychanalytique et des premières analyses de l'école du point de vue psychanalytique. La *Revue pour une pédagogie psychanalytique* (*Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik*) paraît en 1926 et permet la publication de 300 articles où les disciples de Freud publient des récits

d'expériences, des théorisations étendant le savoir analytique à des méthodes pédagogiques ;

- De 1945 à 1970 période partagée entre le souci pédagogique et l'intention de recherche. C'est dans cette période que les publications de la Pédagogie institutionnelle s'ancrent ;
- Après 1970, période de travaux de recherches spécifiques ou de renouveau de pédagogies d' « inspiration » psychanalytique, études sur les textes de Freud et sur l'application de l'analyse à la pédagogie allant de Janine Filloux (1974), Claude Pujade-Renaud (1983), Maud Mannoni (1973), Francis Imbert (1994), Daniel Hameline (1977), Catherine Millot (1979) Mireille Cifali et Jeanne Moll (1985). (J.-C. Filloux, 2000, p. 22-24).

Hans Zulliger et la pédagogie psychanalytique

Les travaux de Zulliger sont très intéressants par rapport à mes recherches car il essaya d'utiliser la psychanalyse de sa place d'instituteur mais également parce qu'il avait perçu la dimension groupale de la scène scolaire. Ainsi dans sa conférence *Un manque dans la pédagogie psychanalytique*, Zulliger reproche aux tenants de la pédagogie psychanalytique d'avoir beaucoup trop tourné leur attention vers le domaine de la psychologie individuelle et négligé le champ de la psychologie collective. Je reprendrai succinctement son parcours pour m'arrêter sur les questions que posent, à notre époque, l'instituteur-psychanalyste quant aux liens entre psychanalyse et pédagogie.

Zulliger (1893-1965), instituteur suisse, exerça à Ittigen, commune de Bolligen (canton de Berne) où il restera quarante-sept ans jusqu'à sa retraite. Il eut une formation psychanalytique auprès de Pfister qui pratiquait la « péda-analyse », mélange de pédagogie, de cure d'âme et de psychanalyse. Zulliger publia plusieurs ouvrages et articles dans la *Revue de pédagogie psychanalytique*. Il tint également des conférences à Prague, Budapest et Zurich dont *Un manque dans la pédagogie psychanalytique*²⁶ (Vienne, 1936) devant un public de pédagogues (Cifali et Moll, 1985, p. 192)²⁷.

²⁶ Zulliger, H. (1985). Un manque dans la pédagogie psychanalytique. Dans M. Cifali, et J. Moll (Eds), *Pédagogie et psychanalyse* (pp. 192-205). Paris : Dunod.

²⁷ N'ayant pu accéder directement aux textes originaux, les citations renvoient à la pagination et à l'année de publication du livre dont elles sont extraites sauf lorsque la traduction mentionne la pagination originale. Les textes sont extraits de trois ouvrages : - Cifali, M. et Moll, J. (1985). *Pédagogie et psychanalyse*. Paris : Dunod.
- Cifali, M. et Imbert, F. (1998). *Freud et la pédagogie*. Paris : PUF.
- Filloux J.-C. (2000). *Champ pédagogique et psychanalyse*. Paris : PUF.

C'est dans *La psychologie des foules* que Zulliger va chercher à penser une « pédagogie psychanalytique » (*Ibid.*, p. 193). Il justifie cette affirmation selon trois arguments :

- Premièrement « un enseignant est confronté à toute une classe » c'est-à-dire à plusieurs élèves en même temps ;
- Deuxièmement « les problèmes éducatifs les plus importants qui se posent à lui, l'enseignant, doivent trouver une solution sur le terrain de l'ensemble de la classe » ;
- Troisièmement « la maîtrise de toutes les difficultés éducatives avec des enfants normaux ne peut intervenir que si l'enseignant [les] traite [...] comme des phénomènes relevant de la psychologie collective » (*Ibid.*, p. 193-194).

Zulliger précise sa position face à la psychanalyse dans l'ouvrage *La psychanalyse à l'école* (1921). Il indique qu'il n'est pas « du tout question pour l'instituteur initié à la psychanalyse de s'ingénier à appliquer sans cesse ses talents à ses élèves » (Zulliger, 1930, p. 7). D'après son témoignage, Zulliger privilégie les « petites causeries » dont le but est de « rendre les élèves attentifs à eux-mêmes » (*Ibid.*, p. 14). Ainsi pour l'instituteur,

« il ne s'agit pas de chercher à transformer l'ensemble des activités scolaires des élèves pour en faire à tout prix l'objet d'un travail communautaire, ni de modifier en conséquence les horaires et les matières ; il faut avant tout exploiter les “cas disciplinaires” de quelques élèves au profit de l'éducation communautaire » (*Ibid.*, p. 199).

Pour autant, il pratique également l'entretien individuel avec des élèves dont il a repéré un « problème » tel le jeune Hans Egger. Le pédagogue l'entretient au sujet de son écriture dont « l'étrangeté et le caractère nerveux » (*Ibid.*, p. 187) le frappent.

Zulliger cherche à adopter une autre position que celle de l'enseignant « qui ne parvient pas à faire de sa classe un groupe uni qu'il soutient par son attitude et dirige secrètement » (Cifali et Moll, 1985, p. 195). Par ailleurs « excellent agent de transmission des savoirs scolaires » (*Ibid.*, p. 194), pratiquer la pédagogie psychanalyste demande pour ce dernier d'avoir « vécu personnellement la psychanalyse, et par la suite avoir acquis les connaissances plus théoriques en la matière » (*Ibid.*, p. 199). Sur le plan pratique, le maître se place donc en position de « médiateur », de « parlementaire » (*Ibid.*) tout en encourageant le fait que les élèves puissent parler le plus librement possible. Sur un plan plus théorique, la pédagogie psychanalytique « travaille consciemment avec les phénomènes du transfert, du contre-transfert, du refus, du renoncement, avec le désir d'identification des enfants » (*Ibid.*, p. 198).

Il est intéressant de noter à ce stade que Zulliger explore les liens qui unissent le maître et l'élève et les élèves entre eux. Dans un texte intitulé *L'épouvante du lien*, ce dernier montre que conscient ou non, partisan de la psychanalyse ou non, tous les pédagogues « succombent aussi au lien » (J.-C. Filloux, 2000, p. 99). « La seule différence, précise-t-il, est que soit ces pédagogues ne s'aperçoivent pas du lien des élèves avec eux, soit ne le prennent pas au sérieux » (*Ibid.*). Le texte de Freud connu sous le titre *Sur la psychologie du lycéen* donne une caution à ce qu'avance Zulliger puisque Freud développe, dans cette conférence, la thématique des liens qui unissent élèves et professeurs. Ainsi, pour accomplir sa tâche, l'instituteur « se doit avant tout de ne pas *craindre* le monde des pulsions infantiles » (Cifali et Moll, 1985, p. 202) affirme Zulliger. Il défend à juste titre, précise J. Filloux, qu'« un attachement positif n'est pas nécessairement névrotique et dangereux » (J. Filloux, 1996, p. 355). Zulliger met en avant le fait que l'enseignant doit se mettre en position de soutenir le lien avec les élèves mais non pas un lien individuel – quoique les entretiens que mène ce dernier avec des élèves aillent dans ce sens – mais un lien concernant le groupe. Il ne s'agit pas de « former en même temps sept ou trente “groupes à deux”, mais un groupe de huit à trente-et-un » (Cifali et Moll, 1985, p. 204). Zulliger de rappeler que la situation ne dérive pas « seulement » d'un choix du pédagogue mais aussi de « l'objet de l'éducation, un groupe en l'occurrence » (*Ibid.*, p. 205).

Dans la conférence *Un manque dans la pédagogie psychanalytique*, Zulliger annonçait, comme indiqué en début de partie, que la pédagogie psychanalytique était l'affaire davantage d'une psychologie collective que d'une psychologie individuelle. Pour travailler cet énoncé, le pédagogue-psychanalyste indique s'appuyer notamment sur *Psychologie des foules et analyse du moi* écrit par Freud en 1921. Du texte freudien, Zulliger retient les éléments avancés par Freud concernant la foule et le meneur et la dimension d'identification entre pairs. Zulliger s'appuie sur la thèse conclusive du chapitre VIII de *Psychologie des foules et analyse du moi*, à savoir qu'« une somme d'individus, [qui] ont mis un seul et même objet à la place de leur idéal du moi et se sont, en conséquence, dans leur moi, identifiés les uns avec les autres » (Freud, 1981, p. 181). À vouloir transposer le texte freudien à la classe, ce dernier est amené à penser la relation du groupe d'élèves au maître sur le modèle de la relation de la « foule primaire » (*Ibid.*) au meneur.

J. Filloux indique dans l'article *Sur le concept de transfert dans le champ pédagogique*, qu'en faisant du maître le meneur de la foule, Zulliger en vient à détourner le projet

psychanalytique. En effet, Freud compare le lien entre la foule et son meneur à celui du lien amoureux comparable à la situation d'hypnose. Or, Freud a rompu avec la suggestion et l'hypnose. C'est sans doute là une des ruptures fortes de la psychanalyse, à savoir ne plus soumettre le patient à l'influence de la réalité psychique de l'analyste. Zulliger souhaitait rompre avec une éducation classique centrée sur une relation de violence et qui consistait « à vouloir briser et convaincre » (J. Filloux, 1996, p. 346). En se plaçant dans la position du meneur, il favorise une identification créant un lien hypnotique entre le maître et les élèves. Les bénéfices en sont immenses pour le professeur : obéissance, mise au travail. Dans *Hordes, bandes, communauté* (1969), Zulliger prend l'exemple d'un jeune maître, M. Küster, qui possédait le don de fasciner la jeunesse : « par amour pour M. Küster, ils se disciplinèrent et se plièrent à ses exigences » (Cifali et Imbert, 1998, p. 122). Mais c'est un lien affectif marqué par la fascination que défend Zulliger. En s'appuyant sur le désir d'identification de l'enfant, le maître peut imposer les renoncements nécessaires et corriger leurs comportements. Zulliger substitue à la pédagogie traditionnelle qui fonde « le renoncement sur la contrainte et le refoulement », « une pédagogie du renoncement fondée sur le détournement de la libido » (J. Filloux, 1996, p. 360).

L'identification à la figure du maître

Freud fait de l'identification l'« expression première d'un lien affectif à une autre personne » (Freud, 1981, p. 167). L'enfant est soumis à deux types de liens : « il prend son père comme idéal » (*Ibid.*) et simultanément à l'identification au père, il a « commencé à effectuer un véritable investissement objectal de la mère » (*Ibid.*). Selon Balestrière, les deux types de liens procèdent par incorporation, que ce soit le modèle de l'incorporation orale du sein ou de l'identification primaire, « aspiration d'être comme l'être idéal, le père » (Balestrière, 2008, p. 189). Le moi ne se conçoit en son origine que comme « produit-produisant (d') un double incorporé : le “sein” et le “père” » (*Ibid.*). Or, l'incorporation relève de la logique du cannibalisme (Freud, 1981, p. 168). Il s'agit d'incorporer l'objet, de le détruire mais se faisant il prend la place de ce qui constituait l'élément le plus important. Ainsi, au lieu d'enrichir l'être, l'incorporation dépouille le moi. Le modèle de l'hypnose s'y rapporte en ce qu'il met « l'objet à la place de l'idéal du moi » (Freud, 1981, p. 216).

À partir de ces travaux et d'une reprise des écrits de Zulliger, J. Filloux avance que le champ pédagogique est structuré sur la relation duelle dont le pouvoir du pédagogue se fonde sur « le désir d'identification de l'enfant et sa suggestibilité ». Le désir du pédagogue est « de jouir de

ce pouvoir sous couvert de rationalisation, celle de la déssexualisation du lien pédagogique » (J. Filloux, 1996, p. 361). J. Filloux à l'issue de ses travaux précise que le contrat pédagogique relève ainsi d'un « contrat de position » (*Ibid.*, p. 313). Zulliger cherche à constituer un milieu essentiellement centré sur la relation maître-groupe. Mais le maître s'identifiant à la fonction de médiateur l'occupe toute entière. De cette position, il ne parvient pas à faire apparaître les relations entre les élèves. Ainsi, il critique les « coopératives scolaires » référées à Freinet. D'après lui, les « enfants ne sont pas encore assez évolués, pas encore assez mûrs pour pouvoir se lier à des “lettres” et des paragraphes » (Cifali et Imbert, 1998, p. 62). Néanmoins, Zulliger fait référence à la rédaction de règles et à ce que l'on pourrait qualifier de pouvoir instituant de la réunion des élèves.

La thèse de J. Filloux évoque l'exposé que Ferenczi fait en septembre 1932 au XII^e congrès international de Psychanalyse à Wiebsbaden, *Confusion de langue entre les adultes et l'enfant*. Dans cette conférence, Ferenczi expose ses « propres résistances » (Ferenczi, 2004, p. 35) et non uniquement celle du patient. Il revient sur son activité afin de penser « une régression dans la technique » qui lui a été imposée « par certains échecs ou résultats incomplets » (*Ibid.*, p. 31). Ce dernier pense non plus l'activité du patient mais le lien entre le patient et le thérapeute ce qui lui permet de définir « une problématique du lien des adultes avec l'enfant, et non l'enfant seul » (Pechberty, 2000, p. 33). La psychanalyse hongroise distingue ainsi ce qu'il nomme « confusion de langues²⁸ » entre l'enfant et l'adulte. Dans la relation d'amour entre un enfant et un adulte, l'enfant exprimerait, ce que Ferenczi nomme « tendresse » (Ferenczi, 2004, p. 42) relevant de « fantasmes ludiques » (*Ibid.*) tandis que l'adulte serait propice à la « passion » (*Ibid.*, p. 52) comme désir à assouvir dans la réalité. L'objet exposé par Ferenczi peut paraître loin de mon propos initial mais ce dernier en tire des hypothèses sur le fonctionnement psychique et sur la fonction éducative. Ainsi, pour le psychanalyste, les « parents et les adultes devraient apprendre à reconnaître, comme nous analystes, derrière l'amour de transfert, soumission ou adoration de nos enfants, patients, élèves, le désir nostalgique de se libérer de cet amour opprimant » (*Ibid.*, p. 48). D'autre part, sur le plan de la connaissance de la relation, l'auteur avance l'hypothèse selon laquelle « la personnalité encore faiblement développée réagit au brusque déplaisir, non pas par la défense, mais par l'identification anxieuse et l'introjection de celui qui la menace ou l'agresse » (*Ibid.*,

²⁸ L'édition Payot (2004) fait comporter un « s » désignant un pluriel à l'expression « confusion de langues » à la page 48 alors que le titre n'en comporte.

p. 46). Aussi, il conviendrait, dans cette confusion, de « ne pas confondre la quête de connaissance et la demande de re-connaissance » (Fanguin, 2009, p. 81).

Alors qu'il revient à Zulliger le mérite de vouloir dégager la situation scolaire de la relation maître-élèves en passant par le groupe, la centration sur le modèle du meneur semble l'empêcher de voir les conséquences pour les élèves et les instituteurs : forte identification au meneur et perte de la subjectivité des mené·e·s. On retrouverait ici la description des groupes relevant de l'hypothèse de base de dépendance (*dependency*) de Bion (1965). Pour autant, à la même époque, Aichhorn²⁹ assume différemment son rôle de directeur d'internat accueillant de jeunes orphelins dans la Vienne des années 1920. Il ne prend pas la place du chef mais au contraire prend le risque de nous transmettre que « ce manque assumé est la condition nécessaire pour que les enfants disposent de l'ouvert nécessaire à la séparation des liens » (Cifali et Imbert, 1998, p. 51).

En mentionnant, ce contre exemple issu de l'histoire entre psychanalyse et éducation – plus que pédagogie d'ailleurs – je reprendrai l'hypothèse de J. Filloux selon laquelle « dès lors que le problème pédagogique se pose comme une nécessaire domestication de la force des affects, un aménagement de l'économie pulsionnelle dans le champ pédagogique, nous sommes renvoyés [...] du côté de l'enseignant, du côté de son économie » (J. Filloux, 1996, p. 320). Zulliger et les tenants de la pédagogie psychanalytique pensaient effectivement que la psychanalyse leur permettait de changer la « façon de juger un grand nombre de manifestations psychiques de l'enfant et par suite son attitude à leur égard » (Zulliger, 1930, p. 7). Or, si Zulliger cherche à mettre en œuvre une autre pédagogie, il ne cherche pas pour autant à changer le cadre de l'institution scolaire. Ainsi, comme l'énonce J. Filloux, l'économie propre à chaque enseignant·e « est gérée dans le cadre d'une pratique sociale instituée » qui définit l'enseignant « comme pôle d'identification et détermine les modalités de sa stratégie affective, son mode d'implication dans la situation, ses modes de défense » (J. Filloux, 1996, p. 320). Aussi peut-être conviendrait-il de questionner tout autant le « cadre de la pratique sociale » que l'économie propre de l'enseignant·e pour faire évoluer le champ pédagogique ? J. Oury n'a de cesse de rappeler ce qu'il nomme double aliénation propre au sujet humain : « Il y a d'une part l'aliénation sociale – celle de tout le monde – et d'autre part l'aliénation psychotique » (J. Oury, 2005, p. 162).

²⁹ Aichhorn, A. (2000/1925). *Jeunesse en souffrance*. Nîmes : Champ social éditions.

Par ailleurs, sur le plan de la théorie psychanalytique, la question de l'identification est relancée par les travaux de Lacan distinguant une « identification symbolique » qui n'est pas l'« identification spéculaire immédiate » (Lacan, 1981b, p. 241). L'apport de Lacan réside dans la mise en évidence que la seconde identification « partielle, extrêmement limitée » n'empruntant « qu'un seul trait à la personne-objet » (Freud, 1981, p. 169) a une « fonction de soutien et de réglage des identifications narcissiques (imaginaires) » (Imbert, 1992, p. 179). Freud indique en effet que l'idéal du moi devient l'instance qui adapte les exigences que l'environnement « posait au moi et auxquelles le moi ne pouvait pas toujours répondre, si bien que l'homme, là où il ne peut être satisfait de son propre moi, pouvait tout de même trouver satisfaction dans un idéal du moi différencié du moi » (Freud, 1981, p. 173). Sans cette référence, « la relation se vit sur le mode de l'intrusion envahissante et du désir de meurtre » (Imbert, 1992, p. 180).

C'est sur cet appui théorique que Oury et Vasquez formulent un autre type d'identification à l'enseignant.e. Une identification qui n'a pour objet qu'un seul trait. Encore convient-il que ce dernier ou cette dernière renonce à la figure du père tout puissante. Encore convient-il de ne pas sous-estimer les forces – réelles et imaginaires – qui constituent le cadre scolaire. J. Filloux vient, par ailleurs, mettre l'accent sur le dégagement de la figure du père chez Zulliger mais également chez F. Oury. L'adulte-enseignant.e peut-il/elle renoncer à représenter, si la décision lui appartient, la figure du père ?

Effectivement, dans la pratique, si un nombre important de points sont renvoyés au groupe via les institutions, est-il imaginable que l'adulte ne parle pas, n'intervienne pas même selon le mode de l'« auto-gestion » (Lobrot, 1977, p. 5) selon lequel « il intervient dans le cadre et selon les modalités fixées par les élèves » (*Ibid.*, p. 203) ? Est-il envisageable que tout soit traité par la médiation du groupe ? La pratique donnera une réponse teintée de non-certitudes. Le corps et les affects de l'adulte peuvent-ils disparaître ? Le maître n'aurait sans doute pas à gagner à imiter le psychanalyste dans son cabinet sauf à transformer le groupe en classe en un groupe de diagnostic. R. Laffitte évoque le maître comme « institution zéro »³⁰. De lui émane le désir que la classe coopérative institutionnelle existe. Pourrait-on imaginer un monde humain sans séduction, sans emprise ou sans identification ? Pour autant, selon Cifali, la

30 Connac attribue à R. Laffitte cette nomination Dans Étienne, R. (2009b). Entretien avec Sylvain Connac. *Les Cahiers pédagogiques*. (s. d.). [en ligne]. <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Apprendre-avec-les-pedagogies-cooperatives-Demarches-et-outils-pour-l-ecole> (20/05/2017).

« séduction est là pour nier le problème de l'interdit et de la loi » (Cifali, 1994, p. 199). Mais le maître peut-il être le garant de la Loi tout en n'étant pas identifié à chaque instant avec le père archaïque ?

1.1.4. Rupture avec l'Éducation nouvelle

Dans son article *Pédagogie institutionnelle et ses liens avec l'Éducation nouvelle (1958-1968)*, Dubois montre que le courant psychanalytique de la pédagogie institutionnelle « ne fait pas exactement partie de ce qu'on appelle communément l'Éducation nouvelle, mais apparaît plutôt comme un de ses prolongements » (Dubois, 2012, p. 99). Dans l'ouvrage manifeste, *Vers une pédagogie institutionnelle*, Oury et Vasquez ancrent bien les origines de la pédagogie institutionnelle dans le courant international de l'École nouvelle. Mais les auteurs affirment, pour mieux s'en distinguer, que les pédagogues de l'Éducation nouvelle ont en commun « une confiance dans la nature humaine, doublée d'une confiance dans la nature elle-même, et dans la valeur éducative du milieu naturel » (Oury et Vasquez, 1995, p. 196). Or, le socle sur lequel Oury et Vasquez font reposer la pédagogie institutionnelle est bien différent de celui de l'Éducation nouvelle même s'ils en partagent les valeurs. Ainsi, les références à la psychanalyse, que fait sienne la pédagogie institutionnelle, sont porteuses d'une théorie du sujet différente des références de l'École nouvelle. La psychanalyse vient poser un autre regard à la fois sur la « fabrique » de l'être humain fondamentalement divisé et manquant, tout en renversant la position du thérapeute et la constitution d'un savoir s'ancrant sur l'articulation du singulier et de l'universel. De plus, Freud identifie dans *Malaise dans la civilisation*, comment l'agressivité est une donnée constitutive de l'humain et comment cette « tendance à l'agression constitue le facteur principal de perturbation dans nos rapports avec notre prochain » (Freud, 1971, p. 65).

Pour Savoye, si l'on parle d'unité dans le mouvement de l'Éducation nouvelle, elle tient selon lui au « puérocentrisme » : « respecter l'individualité de l'enfant », « reconnaître l'existence d'intérêts innés de l'enfant » et admettre que « chaque âge a son caractère propre » (Savoye, 2010, p. 113). Or, la pédagogie institutionnelle porte un discours critique sur la vision de l'enfant, tant celle que véhicule l'école de la République que celle projetée par l'Éducation nouvelle. Les travaux de Giust-Desprairies (2003b) montrent que le fondement des principes républicains dessine un élève « espéré sans faille ni histoire personnelle qui introduisent une

conflictualité potentielle dans son rapport à l'apprentissage et à la transmission » (Giust-Desprairies, 2003b, p. 107).

Au XX^e siècle, l'Éducation nouvelle se développe notamment en réaction à la Première Guerre mondiale. De nombreux pédagogues de cette époque ont participé aux combats et ont y été blessés³¹. Ils manifestent la volonté que ne se reproduisent plus de tels événements. Une des premières actions à mener se situerait dans le champ éducatif. Ferrière fait de l'éducation reçue par les enfants, devenus soldats, une des responsables de la guerre. En effet, pour ce dernier, « l'école s'est efforcée de dresser l'enfant à l'obéissance passive » (Ferrière, 2004, p. 155). Toutefois, Savoye rappelle que « tout en constituant, un ensemble relativement cohérent de valeurs et de principes, de finalités et d'objectifs, de pratiques et d'expériences, l'Éducation nouvelle ne forme pas un tout homogène » (Savoye, 2007, p. 235). Pour autant, ses militant·e·s plaident « pour une réforme de l'école plaçant l'enfant et non plus les savoirs au centre de l'action éducative »³² (Haenggeli-Jenni, 2012, p. 19). Dans ses travaux sur les définitions conceptuelles et identitaires de l'Éducation nouvelle entre les deux guerres, Haenggeli-Jenni, à partir de l'analyse des discours de la Ligue internationale pour l'Éducation nouvelle (L.I.E.N.) tentant de fédérer les différents mouvements de l'Éducation nouvelle³³, met en exergue le renversement de vision porté par ses acteurs et ses actrices. Ils privilégient la relation allant de l'enfant vers le maître ; ils revendiquent la fin des programmes ou des programmes plus « en adéquation avec les besoins et intérêts de l'enfant » ; ils remettent en question l'autorité hiérarchique de l'école ; et ils proposent de nouvelles méthodes d'enseignement centrées sur le travail de groupe, en ateliers et favorisant la coopération.

Dans ses travaux sur l'école nouvelle, *l'Eau Vive*, fondée en 1946 par Cousinet et Châtelain, figures de l'Éducation nouvelle, Giust-Desprairies montre comment « le noyau imaginaire fondateur » de ce courant de l'Éducation nouvelle « tient au déni du décalage qui existe inéluctablement entre loi et désir, comme réponse à la destructivité de la guerre » (Giust-Desprairies, 1989, p. 108). Les fondateurs de l'Eau Vive « adoptent une représentation de

³¹ Je pense particulièrement à Freinet, blessé durant les combats de la première guerre mondiale. Cousinet fut également soldat durant le conflit de 1914-1918.

³² Cette formule est attribuée à Claparède mais d'autres la font leur tel Freinet qui dans son guide pratique, *Pour l'école du peuple*, indique que « L'école de demain sera centrée sur l'enfant membre de la communauté » (Freinet, 1969, p. 19).

³³ Savoye évoque plusieurs orientations autour de personnalités comme R. Cousinet et le travail libre par groupe, Célestin et Elise Freinet autour de la coopérative de l'enseignement laïc, M. Montessori, les associations périscolaires (scoutisme et CEMEA) ainsi que plusieurs expériences dans le secondaire (Savoye, 2007, p. 235).

l'enfant naturellement bon, qui permet, par clivage, d'évacuer les dangers mortifères à l'extérieur » (*Ibid.*). Il n'est pas concevable que l'enfant puisse être traversé et porteur d'agressivité et de violence sauf à l'avoir mis dans des situations les provoquant. Ainsi, la dangerosité vient de l'extérieur comme des situations mal gérées. C'est la situation que l'on doit changer. Ces représentations portent la conception que « le désir a pouvoir de tout ». Dans la pratique, le conflit est évité et s'il devient inévitable de sanctionner un élève, il lui revient de décider de sa propre sanction. L'adulte devient extérieur à l'acte éducatif et toute intervention de sa part est vécue négativement. La relation de pouvoir est évitée et remplacée par la séduction (*Ibid.*, p. 129). Lors de difficultés, les adultes privilégient la relation duelle avec l'enfant pour les évoquer et les surmonter. Giust-Desprairies explique que le « recours à l'idéalisation comme voie de dégagement favorise un retour à la relation fusionnelle » (Giust-Desprairies, 2003a, p. 73).

Les praticiens de l'Eau Vive semblent fonder « leur sécurité sur une représentation de l'école comme cadre instauré, dans lequel les places, les rôles et règles préexistent aux situations elles-mêmes » (Giust-Desprairies, 1989, p. 210). Pour autant, Giust-Desprairies observe que la non-intervention des adultes n'est pas toujours vécue positivement par les enfants et peut conduire certains élèves à un sentiment d'abandon et d'insécurité durant les apprentissages. Les représentations « emprisonnent » les praticiens dans une lecture de la réalité scolaire qui ne paraît pas prendre en compte en définitive un « enfant réel » soumis à un certain nombre de conflits : sécurité/liberté, accompagnement/autonomie, singularité/groupe... Imbert explique en citant Ardoino, qu'il conviendrait de « se dégager de la construction imaginaire qui nous encombre, en somme “casser la baraque” » (Imbert, 1992, p. 218). Cette opération de « “dégagement” requiert une “déconstruction” » qui seule « autorise une nouvelle fondation » (*Ibid.*). La « classe Freinet » donne une place centrale à la libre expression, ancrage que la pédagogie institutionnelle a fait sien. L'enjeu nouveau est « le réglage de l'imaginaire par la médiation symbolique » (Oury et Vasquez, 1995, p. 190). Il s'agit de ne pas en rester aux images mais de tenter de s'en décoller par la médiation que constituent les institutions.

Dans un autre type de recherche, Mole (2012) montre que le discours constitutif de la Ligue internationale pour l'Éducation nouvelle s'est constitué sur une base « spirituelle ». Les principes fondateurs concernaient « surtout l'épanouissement de l'individu et son accomplissement spirituel ». En outre, les « principes de ralliement » constitutifs de la Ligue, cités par le chercheur, illustrent clairement l'axe spirituel plus qu'un axe social cher à Freinet

durant le 6^e congrès tenu à Nice (1932). Ainsi, selon la Ligue, « le but essentiel de l'éducation est de préparer l'enfant à vouloir et à réaliser dans sa vie la suprématie de l'esprit », l'éducation doit viser « à conserver et à accroître chez l'enfant l'énergie spirituelle », à libérer « les puissances spirituelles qui sont en lui » (Mole, 2012, p. 67).

Sans généraliser à tous les courants de l'Éducation nouvelle les recherches portant sur l'imaginaire fondateur de l'Eau vive et le discours de la Ligue, il semble qu'il y ait en commun une représentation idéale de l'enfant à préserver de l'intervention de l'adulte. L'Éducation nouvelle reste assujettie à une vision idéale de l'enfant représentée par des signifiants comme « autonomie », « auto-apprentissage », « non-intervention ». L'adulte semble se retirer du processus éducatif, laissant l'enfant « s'auto-enfanter » sous l'influence d'un milieu adéquat. De plus, en mettant l'enfant au centre, l'Éducation nouvelle prend le risque d'être prise de fascination pour cet être qui restera toujours un objet plus qu'un sujet.

La pédagogie institutionnelle vient rompre ce mouvement en faisant du conflit non seulement quelque chose à ne pas éviter mais bien à travailler. Ainsi, l'harmonie, représentation idéalisée des rapports humains en référence à une vision de la nature, n'est pas une de ses visées. L'institutionnalisation du conflit passe par le conseil, présent dans la pratique de F. Oury dès ses débuts. F. Oury se livre, dans la conférence qu'il tient le 25 septembre 1958, sous le titre *Action psychologique de la coopérative dans la classe moderne*, à un historique de l'instance modalisée par lui-même à Groix en 1949 et dans les colonies de vacances (Bénévent et Mouchet, 2014, p. 130-131). Le conseil vient institutionnaliser les différends, les propositions, les projets. Il permet le traitement collectif des demandes des élèves. Il permet également à l'adulte de se dégager de sa position de maître « tout puissant » sans pour autant se retirer. En outre, la théorie freudienne, sur laquelle F. Oury s'appuiera dès la fin des années 1950, vient mettre au centre du développement puis de la vie de l'homme la dualité et le conflit déclinés sous plusieurs couples d'opposition : principe de plaisir/principe de réalité, désir/Loi, Eros/Thanatos,...

Le travail d'élaboration de la pratique psychanalytique vient débusquer la position de séduction à l'encontre de l'analyste ou du patient. Par ailleurs, face à des pédagogues comme Freinet qui n'ignorent pas le conflit entre l'individu et la société, la pédagogie institutionnelle vient éclairer la présence d'un conflit interne au sujet lui-même, qu'il soit maître ou élève. Aussi peut-être nous faudrait-il entendre de cette manière le constat de F. Oury : « reconnu ou

nié, l'inconscient est dans la classe et parle... Mieux vaut l'entendre que le subir » (Oury et Vasquez, 2000, p. 689). Il s'agit d'entendre l' « autre scène » (Freud, 2012, p. 589), celle du rêve, du fantasme, soit la scène de l'inconscient.

Il ne s'agit donc plus de faire avec un « enfant fantasmé » (Winnicott, 1975, p. 65), plus que rêvé d'ailleurs, pour reprendre la distinction de Winnicott mais avec un « enfant réel » qu'il convient d'inscrire dans un ordre symbolique. Il revient notamment à la pédagogie institutionnelle de travailler à tisser l'articulation entre Loi et désir³⁴. Canat insiste, quant à elle, sur « la nécessité d'articuler la lecture de la scène scolaire à une lecture d'une scène latente constituée de phénomènes de transférentiel et contre-transférentiel » (Canat, 2015, p. 102).

Si la pédagogie institutionnelle d'orientation psychanalytique est « un prolongement de l'Éducation Nouvelle », elle vient mettre en question le fondement de ces pédagogies en venant questionner leurs représentations des fondements de l'humain. En convoquant la nature en lieu et place de l'homme, les théories d'une partie de l'Éducation nouvelle font de l'intervention de l'éducateur ou du pédagogue une violence exercée sur l'enfant. Ce qui fait dire à Giust-Desprairies qu'à « l'enfant naturellement bon de Rousseau répond l'enfant naturellement socialisé de Cousinet » (Giust-Desprairies, 1989, p. 110). Ne pourrions-nous pas dire que les pédagogies « non-directives » (Snyders, 1985) issues de l'après-mai 1968 viennent révéler ce point aveugle de l'Éducation nouvelle à savoir le retrait de l'adulte ?

1.1.5. La question du sujet et le malaise des enseignants

Selon Stiegler, la tradition mytho-philosophique antique fait des hommes des « êtres sans qualités » à la différence des animaux. Le philosophe rappelle le mythe de Prométhée allant « voler chez Héphaïstos et Ahténa les “*tecknai*” pour les donner aux mortels afin de *suppléer leur défaut de qualité...* » (Stiegler, 2004, p. 42). À partir de ce premier ancrage dans le mythe et la tradition philosophique occidentale, je souhaite mettre en exergue deux points constitutifs du fait humain. Le premier point amène à définir l'homme comme un être sans qualité sinon « *par défaut* » « condamnés à rechercher sans cesse leur qualité, c'est-à-dire leur

³⁴ Dans *Pratique de l'institutionnel et politique* (1985), J. Oury, Guattari et Tosquelles répondent à trois entretiens séparément à partir des mêmes questions autour de la notion d'« institutionnel ».

Pour J. Oury, « le désir est toujours en prise indirecte; le désir c'est ce qu'il y a de plus inconscient, mais c'est ce qui va donner le style » (Oury, Guattari et Tosquelles, 1985, p. 39). Guattari indique pour sa part que : « Le désir m'apparaît comme un *processus de singularisation*, comme un point de prolifération et de création de possible au sein d'un système constitué » (Oury, Guattari et Tosquelles, 1985, p. 63).

destin, c'est-à-dire *leur temps* » (*Ibid.*, p. 43). Ainsi, les hommes sont marqués d'un « défaut d'origine » et de ce fait « ils ne sont qu'en tant qu'ils deviennent » (*Ibid.*).

Un deuxième point découle de la suite du mythe évoqué précédemment, selon lequel, l'homme est « un être qui n'a pas de limites » (*Ibid.*, p. 43-44). Zeus par l'intermédiaire d'Hermès donne à l'homme deux qualités : la *dikè*, la justice et l'*aidos*, la pudeur, une forme de « savoir des limites ». Stiegler interprète ce don comme la possibilité pour l'homme de s'assigner ses limites uniquement par l'interprétation de la loi, jamais donnée d'avance. La loi « n'est ni une règle ni un règlement, mais avant tout une question – qu'il s'agit d'interpréter » (*Ibid.*). Le concept de Loi est fondé sur la parole « en tant qu'elle s'adresse à qui l'écoute et désire la mettre en pratique » (Vasse, 1978, p. 7).

À côté de cette lecture du mythe, Stiegler s'appuie sur les travaux du préhistorien Leroi-Gourhan (1964 et 1965) selon lequel l'homme devient homme avec l'apparition de l'outil. L'homme est un être de technique qui supplée ses « défauts » par l'outil. Je marque une parenté entre cette perspective et le développement humain tel qu'il est pensé avec le « stade du miroir » (Lacan, 1936). La psychanalyse ne nomme-t-elle pas « objet » le deuxième élément de la relation qu'entretient le sujet avec le monde extérieur – en premier lieu avec l'autre sujet ? De plus, l'enfant s'appareille et est appareillé en quelque sorte pour pouvoir vivre dans le monde et le langage est sa matrice. L'appareillage provient de la transmission transgénérationnelle. L'outil vient soutenir quelque chose de la « fonction humanisante ». Or, cette description de la condition humaine permet de matérialiser l'incomplétude de l'être humain où l'aventure humaine est métaphorisée par la recherche d'unité et de complémentarité pour suppléer à un manque originaire.

Lacan énonce « Loi primordiale » celle qui, « en réglant l'alliance, superpose le règne de la culture au règne de la nature, livré à la loi de l'accouplement » (Lacan, 1999, p. 275). Dans cette continuité, Lebrun désigne la Loi comme ce qui « structure l'appareil psychique humain » (Lebrun, 2008b, p. 27). Elle a une valeur collective tout autant qu'individuelle. Les groupes humains y sont soumis tout autant que le sujet singulier. Mais le rapport à la Loi relève de l'épreuve, explique Imbert, « cette épreuve est à comprendre comme perte, séparation de la jouissance narcissique et de la pulsion de tuer » (Imbert, 1994, p. 120). Le rapport à la Loi se fonde donc sur une éthique d'une « mise en pratique de la loi » (Vasse, 1978). Elle n'est pas donnée mais se donne à être travaillée.

Dans la constitution du sujet, Wallon (1931) puis Lacan (1936) font tous les deux du stade du miroir le passage de la fusion indifférenciée à la séparation identitaire. Vers l'âge de six, huit mois, l'enfant placé devant un miroir réagit. Pour Lacan, c'est un moment fondateur de la fonction « je ». Pour ce dernier, l'enjeu est la confrontation du corps réel morcelé à une « Gestalt » (Lacan, 1999, p. 94) à une « image spéculaire globalisante » (Dolto et Nasio, 1987, p. 61). Le stade du miroir renvoie l'image de la constitution d'une « unité imaginaire » (Salignon, 2011, p. 14). L'unité que se construit le petit d'homme est donc basée sur une image spéculaire. La constitution du sujet comme « je » relève d'un « je-idéal » (Lacan, 1999, p. 93).

Par ailleurs, Lacan et Dolto, bien qu'ayant une théorie différente du stade du miroir, insistent sur le fait que la reconnaissance de son image par l'enfant se fait avec l'aide d'un tiers. C'est par la parole d'un autre, que le jeune enfant s'approprie l'image spéculaire de son unité, « moment qui décisivement fait basculer tout le savoir humain dans la médiatisation par le désir de l'autre » (*Ibid.*, p. 97). Ce qui fait dire à Paturet que « le stade du miroir est un stade ambigu : avènement d'une première unité, d'une première expérience de localisation du corps, il est aussi une aliénation, un assujettissement de l'enfant à son image à ses semblables » (Paturet, 1995, p. 37).

Le stade du miroir vient enseigner deux points constitutifs du fait humain : la dépendance à un autre qui parle. Mais cet autre est un autre en tant qu'il appartient à un groupe, une communauté humaine. La mère, ou l'adulte ou les adultes faisant fonction, portant son enfant devant le miroir, le nommant est le support d'un ordre symbolique. En ce sens le stade du miroir est une « situation exemplaire » de la « matrice symbolique où le *je* se précipite en une forme primordiale » (Lacan, 1999, p. 93).

L'image du corps réel ne s'effectue que par le détour de l'image. La fonction du stade du miroir « s'avère pour nous dès lors comme un cas particulier de la fonction de l'imago, qui est d'établir une relation de l'organisme à sa réalité » (*Ibid.*, p. 95). Il faut, toutefois, différencier l'imaginaire du spéculaire. C'est dans ce dernier sens qu'il conviendrait de comprendre l'image comme reflet, leurre. Le corps réel ne sera jamais saisi dans sa totalité. Seule une globalité floue, fluctuante peut en résulter. La psychanalyse vient ainsi prendre acte de la constitution d'un sujet « incomplet », « barré » d'un rapport direct à soi-même. La logique du signifiant par laquelle Lacan fait retour à Freud, permet de faire la lecture que le signifiant

sépare le sujet d'une part réelle à jamais perdue pour sa représentation « autant que pour sa consommation » (Florence, 1987, p. 185). Mais c'est également un sujet dont le psychisme est organisé entre plusieurs instances. Les deux topiques freudiennes viennent marquer le passage d'un sujet cartésien conscient et rationnel, à un sujet pluriel dont les pensées et les actes sont traversés par des mouvements inconscients.

Si je m'appesantis sur la conception du sujet à laquelle se réfèrent mes recherches, c'est qu'elle me paraît un enjeu constitutif d'une approche éthique de la personne dans le champ pédagogique et éducatif. Or, « enseigner s'appuie sur un pari et obéit à une éthique » (Cordié, 1998, p. 59) et présuppose une théorie du sujet. Tosquelles marque la différence entre individu et personne. L'individu étymologiquement est ce qui ne peut être divisé, l'« indivisible ». La notion d'individu constitue donc une unité et « ressortit en fait des activités des échanges d'objets produits par les hommes et mis ainsi sur le marché public » (Tosquelles, 2003, p. 40). La personne n'est pas une valeur marchande³⁵. Ce qui la façonne « serait plutôt des effets de dons qu'elle reçoit ou qu'elle offre sans espérer aucune contrepartie capable d'être mise sur le marché » (*Ibid.*). Mais la personne n'est pas non plus la personnalité selon Tosquelles. Pour ce dernier, la personnalité est « toujours bâtie par et sur la perspective de construire de véritables systèmes de défense » (*Ibid.*, p. 41). En ce sens, le travail des équipes soignantes reste attaché à la « personne et à sa mouvance plutôt qu'à la personnalité des malades, ou à la nôtre » (*Ibid.*). La personnalité « vise ainsi à tenir la personne à l'abri » (*Ibid.*).

Gagnepain énonce qu'à partir de « Saussure, Marx et Freud, on peut aborder véritablement les sciences humaines parce qu'on a trouvé dans l'homme lui-même ce qui fait objet de son propre savoir, c'est-à-dire la résistance à lui-même » (Gagnepain, 2016, p. 27). C'est bien à cette « résistance à lui-même » que l'on a affaire dans les champs de l'éducatif et du pédagogique. Mon expérience en tant que professeur des écoles en milieu populaire notamment, mais également dans des milieux de plus grande mixité sociale m'a permis de prendre la mesure de cette résistance à l'école, à l'apprentissage, à la Loi et à la règle, à la frustration... De la même manière, les dispositifs spécifiques construits pour l'accueil de publics particuliers dit à besoin éducatif particuliers (B.E.P.) sont régulièrement questionnés

³⁵ Il faut constater avec Stiegler que dans « une société hyperindustrielle toutes les formes de la vie humaine sont devenues des objets de rationalisation, d'investissement et création d'entreprises économiques de services » (Stiegler, 2006, p. 37).

car ils deviennent des lieux de l'entre-soi sans plus aucune articulation avec le monde entourant.

Une telle lecture appliquée à la situation scolaire pose la question de l'agent et de sa responsabilité. Un écrivain comme Bergounioux, par ailleurs professeur en collège, peut ainsi faire figure d'idéal-type (Weber, 1992) du professeur formé « pour les classes préparatoires aux grandes écoles, mais jamais pour “la lecture des affects” » (Pain, 2007, p. 8). Il indique tranquillement à ses interviewers : « Ces élèves (“mauvais”), vous les laissez dans un coin de la classe, attendant que les choses se passent et qu'ils finissent par quitter les bancs de l'école » (Bergounioux, 2006, p. 148). La lecture marxiste de l'écrivain n'exonère pas de penser la place d'agent.

Sartre critiquait un certain marxisme qui « situe mais ne fait plus jamais rien découvrir » (Sartre, 1985, p. 55). La dialectique serait, selon le philosophe, non pas un déterminisme mais « d'abord [que] le mouvement réel d'une unité en train de se faire et non l'étude, même “fonctionnelle” ou “dynamique” d'une unité déjà faite » (*Ibid.*, p. 61). En effet, si les structures sociales consacrent une inégalité dès la cellule primaire, sommes-nous pour autant exonérés de notre responsabilité vis-à-vis du dit « mauvais élève » qui vient dans l'école commune, l'école de la commune, la communale ? Le premier moment du rapport à l'éthique relève de l'ordre des affects » (Prairat, 2012, p. 29). « Ces affects et ces comportements qui affectent à présent la pensée du maître, et surtout du professeur, cassent toute dialectique. La banlieue est le syndrome de l'école des professeurs. La banlieue est mentale » (Pain, 2007, p. 8).

Les travaux de Giust-Desprairies (2003a) montrent que le discours général explicatif des professeurs s'organise sur un discours rationnel, une « pensée objectivante » qui induit la « désimplification du sujet par rapport à son objet ». La conséquence de ce discours paraît importante dans l'approche du métier d'enseignant·e et du lien au savoir et à l'élève car la « conséquence de cette logique est la généralisation et l'abstraction des données observées, considérées comme transposable d'une situation à une autre, d'un individu à un autre mais ne se spécifient pas d'une relation particulière de l'observateur » (Giust-Desprairies, 2003a, p. 27).

Dans le rapport aux élèves, les descriptions de ces derniers passent d'une « logique descriptive et explicative à une logique normative » où l'objectif final est de « ramener les élèves à des comportements conformes » (*Ibid.*, p. 24). La tâche du professeur, de l'éducateur s'inscrit davantage dans une visée sociale que psychologique. Apparaît la tension entre « instruire » et « socialiser ». Cette rationalité comme discours sur la réalité « réduit la complexité des situations et des relations à un rapport de cause à effet et introduit la négation de l'autre comme porteur de logiques propres et pose sa déficience comme cause du malaise » (*Ibid.*, p. 23). De cette manière, le problème vient toujours de l'extérieur : handicap socio-culturel, parents défaillants, environnement peu structurant, « pas de cadre », quand ce ne sont pas les qualités de l'élève qui sont mises en cause : peu motivé, agité, pas de travail... Ou lorsque le cadre éducatif ne peut pas vraiment être mis en cause, le discours médical prend le relais et diagnostique dyslexie, dysorthographe, troubles du comportement... Ainsi ce discours met les enseignants dans « une position passive d'attente magique. Elle exclut une représentation du sens déterminé par des positions, c'est-à-dire des modalités particulières de relation à des objets, un sens qui émerge et se construit dans des relations et en situation » (*Ibid.*, p. 23).

La situation fait écho à la « magie de l'Institution » qui crée de la valeur, du symbole à partir de ces rites, de ses productions... L'Institution³⁶ est sommée de répondre aux difficultés que subiraient les professionnel·le·s qui se vivraient comme des agents, en attente de solutions venant de l'Institution. Dans cette logique, l'enseignant·e n'est plus que l'agent de transmission de savoirs qui, dans le discours républicain, permettrait l'égalité, la promotion sociale. Ainsi, la « culture scolaire trouve sa légitimité dans son caractère universel et la mission de l'enseignant dépasse les personnes en présence et la spécificité des contextes institutionnels » (*Ibid.*, p. 12). Il s'opère un « clivage » entre « deux sources de significations qui président à la construction de la réalité », explique Giust-Desprairies :

- « l'objectivation, qui vise à rendre compte des situations à partir de rationalités qui font autorité dans un ensemble social ;
- la subjectivité, qui introduit, dans les représentations individuelle et collective, une source de sens à l'intérieur de la personne elle-même, dimension imaginaire et symbolique déterminée par l'activité psychique des sujets » (*Ibid.*).

³⁶ « Le terme « institution » doit être conservé pour décrire le processus par lequel les collectifs instituent leurs propres règles et modes de fonctionnement au sein de l'établissement. Il peut donc s'entendre à deux niveaux : l'Institution (majuscule) est l'établissement tel qu'il est investi et rendu vivant par des acteurs sociaux [...] ; l'institution (minuscule) correspond à tout support ou outil pédagogique inventé, au sein de l'établissement, pour rendre possible cette dynamique [...] » (Casanova et Pesce, 2010, p. 31). Merci à Richard Lopez pour le lien vers cette référence.

Le renvoi de la subjectivité à la sphère privée coupe les professeurs de la relation à l'autre. Or, dans un contexte historique qui favorise les relations, la prise en compte des particularités, où les limites ne sont plus très bien perçues, l'Institution-cadre ne permet plus de penser les situations de manière satisfaisante pour ses agents, c'est-à-dire sans trop de souffrance et produisant du sens.

Les analyses du discours que proposait la société à travers l'Institution-École, font apparaître que les acteurs et les actrices de l'Éducation nationale n'ont pas accès à la langue qui leur permettrait de penser ces situations (Desprairies, 2003a, 2003b). La référence à des valeurs qui ne s'incarnent pas ou plus, la vision d'une Institution qui perd une partie de sa fonction instituante vient troubler le mythe de la fondation de l'école républicaine et donc la fonction des personnels qui devraient mettre en œuvre son « programme³⁷ » pour parler comme Dubet (Dubet, 2002, p. 24). Le discours universalisant et objectivant ne permet pas aux enseignants de repenser la construction de la réalité mise à mal dans le cadre de leur fonction.

L'enjeu se situe dans la « liaison entre possibilité de se reconnaître soi-même et la capacité d'admettre l'autre, comme différent » (Giust-Desprairies, 2003a, p. 34). Cette liaison vient interroger les rapports entre le dehors et le dedans renvoyant à « l'inquiétante étrangeté » pensée par Freud (1919) tenant à ce changement du familier en étrange qui fait retour vers la personne. L'inquiétante étrangeté est « cette variété particulière de l'effrayant qui remonte au depuis longtemps connu, depuis longtemps familier » (Freud, 1985, p. 215). La pensée universaliste en niant le dedans finit par nier le dehors.

L'Institution ne semble plus pouvoir faire tiers et articuler le dedans du dehors. Les rapports à l'altérité sont mis à nu et à vif. L'Institution et son discours – Giust-Desprairies emploie le concept d'« imaginaire social » en référence à Castoriadis (1975) – venaient masquer le rapport de force originaire à l'entrée dans l'Institution. Il semble qu'il ne reste plus qu'un face

³⁷ « En accolant le mot “programme” à celui d'institution, je souhaite donner à ce dernier un sens très précis. Il désigne un type particulier de socialisation, une forme spécifique de travail sur autrui. Le programme institutionnel est plus proche du verbe “institer” ou du mot “instituteur” que de toutes les significations que nous venons d'évoquer. Cette conception de l'action institutionnelle se coule dans une tradition théorique selon laquelle la socialisation se fait d'abord par une intériorisation du social, par une intériorisation de la culture qui institue les acteurs sociaux comme tels... Toutefois, l'idée de programme institutionnel ne signifie pas seulement que la socialisation consiste à inscrire une culture dans un individu, elle désigne aussi une manière particulière d'accomplir ce travail sur autrui » (Dubet, 2002, p. 24).

à face qui réactive la violence fondatrice. Il apparaît que l'élève, désormais, résiste, ne se laisse pas faire. Le mythe de l'école républicaine s'est construit sur un déni de l'altérité et le refus du conflit. En inscrivant ces notions dans son récit mythique, le cadre de l'école prendrait le risque de se modifier, voire de devoir se transformer radicalement.

Du fait de la lecture de la réalité de l'école urbaine puis par son orientation théorique, la pédagogie institutionnelle apporte d'autres éléments en ce qui concerne la place de l'adulte et se positionne clairement en énonçant que : « C'est peut-être là, la caractéristique de la Pédagogie Institutionnelle ; tendre à remplacer l'action permanente et l'intervention du maître par un système d'activités, de médiations diverses, d'institutions, qui assure d'une façon continue l'obligation et la réciprocité des échanges, dans et hors du groupe » (Oury et Vasquez, 1995, p. 249). Il nous faut bien entendre que la pédagogie institutionnelle « tend à », comme l'indique le premier ouvrage de Vasquez et Oury, *Vers une pédagogie institutionnelle*. Elle indique une direction, elle « vectorise » (J. Oury, 2005) sans se perdre dans l'Idéal, le modèle ou les images comme celle d'une classe fonctionnant toute seule ou selon une méthode à mettre en œuvre. Ainsi, pour Oury et Vasquez, « éliminer l'adulte revient parfois à éliminer l'éducation ». De plus, les vrais problèmes du maître relèvent « d'engagement personnel » et du « désir profond d'être là » (Oury et Vasquez, 1995, p. 230). Il s'agit d'un projet relevant d'une éthique de l'action en faveur de l'autre, en souffrance ou non d'ailleurs. L'adulte ne se retire pas du processus mais investit voire porte des médiations sans se refuser d'y être inclus lui-même soit en tant que participant, soit en tant que garant de son fonctionnement. Le positionnement éthique ne se situe donc pas dans un discours « méta » qui permettrait de se situer au-dessus, mais d'une place qui s'ancre d'un vécu commun avec l'autre, d'une proximité des corps, d'une place assumée mais toujours à retravailler afin d'accueillir inconditionnellement l'autre et de se dégager des constructions imaginaires. Mais il convient de constater que cette tâche est toujours à recommencer – en ce sens l'éducation est une tâche impossible en référence aux trois métiers impossibles avancés par Freud (2002c, p. 263). La mise en place d'institutions ou l'élaboration à partir des concepts psychanalytiques ne préservent pas l'adulte de contre-attitudes (Ferrant³⁸) ou de phénomènes contre-transférentiels (Chaussecourte, 2017a, 2017b), des forces centripètes qui tendent à fermer les

³⁸ La contre-attitude se ressent (ennui, déplaisir, attirant, passionnant) et renvoie à un type de contre-transfert de nature inconsciente.

Ferrant, A. *Les organisations névrotiques du psychisme et leurs limites*, cours 1, Master 1, Université Lyon 2. [en ligne]. www.univ-lyon2.fr/actualite/podcasts/alain-ferrant-enseignement-de-psychopathologie-appfondie-2009-2010-387311.kjsp?RH=podcasts (27/07/2015).

institutions et les groupes à les transformer en de belles machines promptes à écraser la singularité et l'hétérogénéité dans les groupes.

1.1.6. Accueil et emprise

Si le maître a vocation à faire « fonction humaine » (Pain, 2007, p. 7) à prendre de sa place quelque chose de la constitution de « l'humain » c'est dans le sens où

« on ne naît pas normal, il n'y a rien de normal dans tout ça, la construction débute, et dans tous les cas, les plus mauvais comme les meilleurs, elles dureront le temps de la constitution de l'humain. Il s'agit alors d'aller du pathologique au normal, d'équilibrer la norme, la loi, l'affect. Et ce n'est jamais pensé par l'école qui, [...] pousse plutôt ces hésitants de la culture humaine au refus d'entrer en relation, ... » (*Ibid.*, p. 9).

Aussi c'est de la responsabilité de l'autre dont il est question. Lévinas nous enseigne que nous sommes l'obligé de l'autre. L'autre m'est « imposé dans une responsabilité-pour-l'autre que je n'ai pas désiré, que je subis dans une mise en retrait de moi-même, dans une passivité qui est une activité pour l'autre, une inquiétude pour sa vie matérielle » (Poirié et Lévinas, 1992, p. 41). Dans *Autrement qu'être*, Hansel commente ainsi la position lévinassienne « c'est la responsabilité pour autrui qui devient constitutive de mon moi, de ma propre subjectivité. Je suis concerné par Autrui avant même de le rencontrer » (Hansel, 2010, p. 37).

Parlant de son ouvrage, Lévinas explicite ainsi

« je parle de la responsabilité comme de la structure essentielle, première, fondamentale de la subjectivité. Car c'est en termes éthiques que je décris la subjectivité. L'éthique, ici, ne vient pas en supplément à une base existentielle préalable ; c'est dans l'éthique entendue comme responsabilité que se noue le nœud même du subjectif » (Lévinas, 1982, p. 100).

Dans la relation pédagogique, ce n'est donc pas « la relation moi-monde qui serait première mais bien plutôt la relation « je-tu » (Not, 1989, p. 11). Not définira ce qu'il nomme « une formation en seconde personne dans laquelle chacun des deux sujets [l'enseignant et l'apprenant] est un JE et en même temps un TU » (*Ibid.*). Ainsi, il en va de la reconnaissance d'un « sujet-enseignant » et d'un « sujet-apprenant ». Pour autant, l'auteur pose qu'une formation en seconde personne « n'ajoute rien à l'institution scolaire, et surtout pas comme la coopérative, une matrice institutionnelle de conduites sociales et politiques » (*Ibid.*, p. 54). Contrairement à ce que soutient Not, la modification des statuts des personnes modifie le milieu dans lequel ils œuvrent ensemble. Ainsi si l'éducation en seconde personne « n'ajoute rien à l'institution scolaire », se questionne le sens d'un tel « nouveau » système de relations.

En effet, « la pédagogie s'attelle toujours et en même temps à *trois activités* essentiellement humaines et inséparables rappelle Ott : *transmettre* (apprendre en fait partie), *transformer* et *éduquer* » (Ott, 2011, p. 26). Ce dernier interroge la contradiction entre les deux facettes de l'éducation à savoir transmettre et apprendre. Transmettre c'est toujours vouloir imposer un savoir, une manière de voir le monde. Là où apprendre demande une personne volontaire. « Ainsi éduquer ne peut se faire sans une co-présence d'un monde à conserver, déjà-là et d'un nouvel agencement singulier propre à une personne, un élève » (*Ibid.*).

On retrouve une des apories, « rupture et continuité » (Paturet, 1995, p. 56-58), de la raison éducative développée par Paturet. Selon ce dernier, « les langues indo-européennes disent le “penser” sur le mode du “voir” (mazdéisme) ». Ainsi la connaissance « consiste alors en une “métanoïa” c'est-à-dire un retournement des habitudes, une transformation du regard. L'éduqué doit quitter la fascination du stéréotype qui repose (économie) pour s'orienter vers le haut ». La connaissance est par conséquent « ascension ».

Mais Ott va plus loin car la co-présence que nécessite l'éducation induit que transmettre ne puisse pas

« se faire à sens unique ; si une institution, un enseignant ont l'ambition d'apporter quelque chose à l'enfant, de transformer l'enfant, de l'aider à évoluer, cela ne peut se faire que si en retour l'enfant peut aussi donner de lui et transformer au moins un peu cette même institution » (Ott, 2011, p. 30).

L'éducabilité, si elle s'applique à l'enfant, se rapporte tout autant à l'adulte qui n'est pas non plus un être fini. Or, plus qu'un projet de transformation, l'école pourrait être pensée comme « espace potentiel de changement social et individuel » (Canat, 2011, p. 17). La constitution d'un tel « espace potentiel » permettrait le cas échéant à l'enfant, au jeune lui-même de « se réconcilier avec son pouvoir et son désir d'apprendre » (Ott, 2011, p. 77).

Contrairement à Not, J. Oury insiste dans son enseignement et dans son engagement quotidien à distinguer mais en les faisant se tutoyer « politique » et « psychisme ». Cette position renvoie le fait humain à une « double aliénation » (J. Oury, 1998b, p. 208). L'argument du fondateur de La Borde réside dans le fait qu'« il ne faut pas confondre l'aliénation schizophrénique, psychotique, avec l'aliénation sociale ». Or, poursuit-il, « on est tous aliéné socialement ! ». La relation éducative vient questionner la relation à la possibilité d'un devenir pour l'« éduqué » comme pour l'« éduquant ». L'« éducabilité est en quelque sorte

l'autre face de l'inachèvement : parce qu'inachevé, l'être humain est immédiatement éduicable » (Paturet, 1995, p. 38).

La question relèverait d'un travail de la « sous-jacence » pour reprendre un terme ouryien. Ce dernier la décrit en filant l'analogie jardinière « qu'est-ce qu'il est nécessaire de faire avant de faire des groupes, avant de planter des fleurs, etc ? Il faut soigner le terreau, l'humus, le fumier. Il ne s'agit pas de choisir des fleurs extraordinaires si vous n'avez pas préparé le terrain » (J. Oury, 1998b, p. 209). Aussi, si l'on ne prépare pas le terrain, tous ces enfants marqués d'un trouble posé par la science et la société, d'une différence séparatrice et constitutive d'une autre altérité peuvent très bien habiter le pays, mais occuper une place située à la marge. En termes politiques, le camp en est une figure dominante, en termes psychiques la folie, l'étrangeté, le handicap... peuvent devenir ces figures en fonction des époques. N'est-ce pas ce que dit Not lorsqu'il doute, que la « méthode Oury », « conçue pour des élèves atteints de troubles de la personnalité » soit un modèle qui conviendrait « à des enfants exempts de telles perturbations » (Not, 1989, p. 54).

La question se pose donc de l'accueil de la pluralité des personnes et de la pluralité de la personne. L'école de quartier est devenue depuis 2005, l'école référente³⁹. Mais peut-elle devenir un lieu potentiel d'accueil, de transformations ? Les enquêtes internationales⁴⁰ confirment les propos de Dubet⁴¹ selon lesquels l'école n'est pas très accueillante. Si une proportion moindre d'élèves dit « se sentir comme des étrangers à l'école, mal à l'aise, pas à leur place » (PISA, 2012, p. 15), ils sont encore plus d'un enfant sur deux (*Ibid.*) à exprimer ce malaise. Parmi les pays de l'O.C.D.E., « c'est en Corée et en France que le lien entre le sentiment d'appartenance et la performance est le plus fort (*Ibid.*). Les évaluations P.I.S.A. 2012 montraient qu'en France, les élèves restaient, comme en 2003, parmi les élèves les plus anxieux des pays de l'O.C.D.E. même s'ils prennent plus de plaisir dans l'apprentissage

³⁹ La circulaire n° 2016-117 du 8-8-2016 relative à la scolarisation des élèves en situation de handicap utilise « établissement de référence » pour désigner l'école de quartier là où j'ai substitué « école référente ». L'utilisation du signifiant « référence » me paraît marquer un rapport à la norme qui n'est pas sans questionner sur la conception de l'inclusion portée par le texte. [en ligne]. https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=105511 (02/05/2019).

⁴⁰ Références les évaluations PISA 2012 – note par pays : France. [en ligne]. <https://www.oecd.org/france/PISA-2012-results-france.pdf> (02/05/2019)

⁴¹ Série de conférences-débats proposées par L'École des hautes études en sciences sociales sur le thème Rendez-vous de crise, *Mais que fait l'école ?* La conférence a été enregistrée le lundi 9 janvier 2012 à l'Amphithéâtre de l'EHESS disponible sur le site. [en ligne]. www.canal-u.tv/video/ehess/2_francois_dubet_rendez_vous_de_crise_mais_que_fait_l_ecole_suite.10744 (13/04/2017).

notamment des mathématiques par rapport à la moyenne établie (*Ibid.*, p. 3). Le niveau d'anxiété des élèves dépend de la façon dont ils se comparent avec leurs pairs. Ainsi deux élèves de même niveau auront un niveau d'anxiété différent selon qu'ils se trouvent dans une classe d'élèves plus ou moins performants qu'eux. L'impact de cette comparaison avec les autres élèves qui se répercute sur leurs résultats est beaucoup plus marqué en France par rapport à la moyenne des pays (*Ibid.*, p. 17). Autre indice du climat peu accueillant de l'école française, la France fait partie des pays et des économies où les élèves ont le moins confiance en eux, après le Japon, la Corée et Macao (Chine) (*Ibid.*, p. 16).

Même si l'accueil ne peut se réduire à des dimensions existentielles et juridiques, elles n'en restent pas moins des indicateurs sur le type de rapport entre les personnes et l'Institution éducative. Prairat définit trois défis pour l'école : un « défi de justice » en lien avec la reproduction des inégalités, un « défi d'efficacité » en lien avec ce que deviennent les élèves après l'école, notamment pour ceux qui quittent l'école sans qualification, et puis un « défi d'hospitalité » qui ne se réduit pas à un bien-être à l'école mais comme ce qui garantit « une place à chacun » (Prairot, 2013a, p. 39). De ces trois défis, l'universitaire avance que « le défi d'hospitalité est peut-être le plus important des trois défis car il est celui qui, in fine, conditionne les deux autres » (*Ibid.*). Prairat n'en fait pas des défis conjoncturels mais bien « inscrits au cœur même de l'école » (*Ibid.*). Dans l'article *Le lieu où l'on enseigne*, il reprend ce qu'il entend par hospitalité. L'école devrait être un lieu transitionnel, d'exercice, et hospitalier parce que « chaque enfant est convié à réaliser en lui l'idéal d'humanité, l'école se doit d'être ouverte à tous » (Prairot, 2013b, p. 66). Ainsi, Prairat, renvoie « l'hospitalité » à son sens premier « espace fait à autrui » (*Ibid.*).

Par ailleurs, autant la notion d'accueil est présente dans les champs de la relation humaine, autant elle ne fait pas référence dans le champ du scolaire. Mais, grâce aux nouveaux publics de l'« école de secteur », l'accueil devient un concept que l'on peut venir mobiliser dans l'enceinte de l'École sans toutefois le réserver à une catégorie d'élèves. Qu'est-ce que serait l'accueil dans une école en regard des autres lieux et champs disciplinaires dont un des enjeux est « un accès non traumatique à l'autre » (G.T.P.S.Y., 2015, p. 20) ?

Poursuivons un peu plus ce que suppose la notion d'accueil en reprenant le cheminement de Lévinas. Pour ce dernier, il conviendrait de parler d'« accueil inconditionnel » dans la mesure où l'éthique engage dans la voie d'une inconditionnalité de la « responsabilité-pour-l'autre »

(Lévinas, 1982). L'accueil inconditionnel est un terme qui existe dans la loi française. Elle concerne les centres d'hébergement et de réinsertion sociale. Son principe vise à ce que toute personne confrontée à de « graves difficultés, notamment économiques, familiales, de logement, de santé ou d'insertion » puisse être admise dans un centre d'hébergement et de réinsertion sociale jusqu'à ce qu'elle puisse « accéder ou recouvrer son autonomie personnelle et sociale »⁴². De la même manière, l'inscription à l'École relève d'une inconditionnalité. L'inscription ouvre à un nouveau statut potentiellement porteur de nouveaux rôles conférant « une nouvelle place anodine de membre anonyme parmi d'autres dans la communauté humaine » (Paturet, 1995, p. 38). Ainsi, l'inscription a sans doute à voir avec l'accueil et la transformation.

Le principe d'inconditionnalité renvoie à une absence de stratégie pour répondre à une forme d'« impératif catégorique » (Kant, 1992). Pour autant, la mise en œuvre d'une telle inconditionnalité suppose l'accueil non seulement d'une personne mais de plusieurs. Être l'obligé d'une personne est déjà une gageure, mais comment répondre à l'appel de plusieurs, tout en étant leur dévoué. L'introduction du nombre et la forme plurielle amènent, dans la pratique, à faire des choix, des calculs. Or, c'est précisément la dimension tierce qui vient interroger la radicalité de l'éthique lévinassienne. Pouvoir mettre en acte cette éthique revient à la limiter par la politique. Ainsi, selon Dan Arbib, « l'éthique appelle la politique pour rester éthique »⁴³. Hansel revient sur cette question en ces termes :

« Tant qu'il n'y a qu'autrui, je peux bien imaginer que je lui donne tout, mais lorsqu'un deuxième autrui se présente, les choses se compliquent singulièrement. La générosité et le don de soi ne suffisent plus. Disons le mot, il faut de la justice. Tout d'abord, il va falloir réfléchir, comparer les droits des uns et des autres, peser ce qui revient à chacun. L'éthique est insuffisante, il faut de la sagesse » (Hansel, 2010, p. 48-49).

Le tiers permettrait donc de sortir du face-à-face et de son engagement dissymétrique pour légitimer une politique de l'égalité et de la justice, là où le face-à-face relevait de la charité. La « relation avec le tiers est une incessante correction de l'asymétrie de la proximité où le visage se dé-visage » (Lévinas, 1982, p. 201). Par contre, avec l'introduction du tiers dans la

⁴²Article L.345-1 du code de l'action sociale et familiale (CASF). [en ligne]. <http://www.federationsolidarite.org/index.php/les-actions-de-la-fnars/accueil-et-hebergement/596-accueil-inconditionnel-accueil-hebergement/3752-linconditionnalite-de-laccueil-en-chrs> (14/04/2017).

⁴³Dan Arbib à propos de Lévinas, Les chemins de la philosophie, France Culture. [en ligne]. <https://www.franceculture.fr/emissions/les-nouveaux-chemins-de-la-connaissance/actualite-philosophique-dan-arbib-propos-de> (04/04/2014).

relation, le principe d'inconditionnalité est traversé par la réalité et demande à être limité afin de pouvoir établir le juste et l'égalité.

Derrida reprendra cette question de l'accueil à partir de l'« hospitalité » et la réflexion kantienne sur ce concept. Selon le philosophe, la « loi inconditionnelle de l'hospitalité illimitée » va se heurter aux lois de l'hospitalité localisées, limitées. Ainsi, la « loi, dans sa singularité universelle, entre en collision avec une pluralité qui n'est pas seulement dispersion (les lois) mais une multiplicité structurée, déterminée par un processus de partition et de différenciation » (Derrida et Dufourmantelle, 1997, p. 73). S'il y a collision entre les deux lois, Deleixhe relève qu'il y a également « collusion » (Deleixhe, 2014). En effet, les « lois positives transgressent autant qu'elles épaulent la Loi éthique – excessive et impossible, mais nécessaire – qui les surplombe. Les deux régimes de loi sont donc aussi inséparables qu'ils sont aporétiques » (*Ibid.*).

Le premier enjeu dans la dimension d'accueil ou d'hospitalité relève d'une mise en pratique d'un principe inconditionnel. Il s'agit donc de choix, comme volonté et comme capacité à l'actualiser, même si tout ne relève pas de la conscience, cela relève d'un acte de tenir un passage ouvert. La zone du bord, la frontière vient travailler l'être-ensemble, l'exister-ensemble et le devenir-ensemble. La pensée de l'hospitalité chez Derrida vient d'ailleurs questionner le seuil de la vie privée, du chez-soi et du public. Un chez-soi se définit par des limites, des seuils, des passages. La lecture analytique reprend cette approche des zones des bords pour en faire une question cruciale dans la constitution de l'humain. Le jeune enfant a affaire avec ce travail de dé-limitation entre son corps propre et le corps de la mère, sa psyché et la psyché de l'autre. Le stade du miroir pourrait être également lu comme un moment de délimitation et donc d'unification du corps notamment.

Pour pouvoir accueillir et répondre aux lois de l'hospitalité, il conviendrait donc qu'un « chez soi » soit suffisamment établi et donc suffisamment ouvert pour créer les conditions de l'accueil. En ce sens, l'accueillir est une question fondamentale pour le sujet humain en tant que personne existante par et dans des groupes.

Aussi la distinction « entre hôte et parasite » (Derrida et Dufourmantelle, 1997, p. 57) se rejoue régulièrement pour le sujet du groupe. Le droit vient réguler une partie de la question. Mais il reste que l'accueil d'un nouveau membre réactive des réactions de rejet et

d'incompréhension. Le travail analytique en situation groupale enseigne qu'il ne s'agit pas seulement d'une affaire de droit mais bien de la structure psychique du sujet du groupe. Selon Bion, il résulte de la situation de groupe la possibilité « d'observer les opérations des caractéristiques politiques de l'organisme humain » (Bion, 2002a, p. 88). À partir des travaux du psychanalyste, il est possible de dire que les groupes humains fonctionnent selon deux modalités : « la première est orientée vers les réalités du travail qu'il a à faire ; l'autre est dominée par un phantasme inconscient puissant » (Garland, 2015, p. 149). Bion montre que « le groupe de travail est sans cesse perturbé par des influences qui viennent d'autres phénomènes mentaux dans le groupe » (Bion, 2002a, p. 86). Garland décrit le second mode de fonctionnement comme « l'expression de dispositions plus primitives et de tendances qui sous-tendent toujours la fonction de travail et sont constamment latentes en chaque membre » (Garland, 2015, p. 149). Les individus réunis dans un groupe se combinent de façon involontaire et instantanée, la « valence » (Bion, 2002a, p. 104), pour agir selon des états affectifs que Bion dénomme « hypothèses de base » (*Ibid.*, p. 41). Il en dénomme trois : la dépendance, l'attaque-fuite et le couplage. L'hypothèse de base relevant de la dépendance « consiste à croire qu'il existe un objet externe dont la fonction est d'assurer la sécurité » (*Ibid.*, p. 47). Le groupe recherche donc un meneur dont il va dépendre. Le refus de la position de dépendance par le psychanalyste conduit le groupe à adopter alternativement « deux techniques d'autoconservation : attaquer ou fuir » (*Ibid.*, p. 40). Le groupe se considère en danger et les membres du groupe se concentrent sur la conservation du groupe au détriment de tout autre activité. « Le groupe réalise son unité pour attaquer ou fuir » (*Ibid.*, p. 42). Parfois la structure combat-fuite « aboutit à la formation de sous-groupes ou de couples » (Anzieu, 1999, p. 37). Le phénomène de couplage est décrit comme il suit : deux membres du groupe échangent ensemble et monopolisent la parole sans que le groupe n'intervienne. Le groupe demeure silencieux et attentif. « Tout cela a tendance à détourner l'attention vers un événement à venir » (Bion, 2002a, p. 102).

L'accueillir pose en arrière-fond la question de la possibilité de transformation, c'est-à-dire d'une forme de métabolisation non pas dans le sens d'une assimilation mais d'un réagencement des places constituant l'ensemble. Il s'agit plus de topographie que de biologie. Néanmoins, cette transformation n'est guère possible si le groupe reste agi par les hypothèses de base car elles « écrasent et subsument les différences individuelles, et le résultat en est une homogénéisation du comportement » (Garland, 2015, p. 149). Dans la tendance du groupe à s'homogénéiser, ne pouvant plus prendre en compte la singularité des personnes et

l'hétérogénéité le constituant, ne faut-il pas voir une menace du « chez-soi » des hôtes accueillis et accueillants et par là même une menace des conditions de l'hospitalité ?

Les théories se référant au *care* permettent de sortir le « prendre soin » de la perspective soignante liée à la médecine et au thérapeutique. Il s'agirait davantage à l'instar des travaux de Canat de « prendre soin de la relation pédagogique » (Canat, 2011, p. 123) et d'envisager son articulation entre personne et groupe. Même si la référence au sujet ne renvoie pas aux mêmes référents et expériences mobilisés par la théorie du sujet développée dans les pages précédentes, l'événement éthique fondateur du care paraît permettre de soutenir une même position par rapport à l'autrui.

Le care se présente d'abord comme « une théorie morale contextuelle qui cherche à prendre en compte concrètement les difficultés d'autrui » (Svrandra, 2015, p. 22). En effet, le care est initialement une alternative féministe aux options morales dominantes dont la figure de proue est Gilligan. Les approches vont cependant s'ouvrir, ensuite à des « perspectives plus universalistes » précise Monjo, « en relation en particulier, avec le développement contemporain d'un ensemble d'activités socialisées orientées par les pratiques de soin, d'aide ou d'assistance aux plus vulnérables » (Monjo, 2016)⁴⁴. Les théories et leurs approches mettent en avant une personne appréhendée comme « une puissance d'agir, organisée par des affects, des émotions et des sentiments, mais puissance d'agir fragile et vulnérable qui peut être contrariée ou empêchée » (*Ibid.*). Ainsi, les tenants de l'éthique du care veulent « rompre avec cette fiction de l'indépendance d'un Moi souverain » (*Ibid.*). Aussi, le care fait valoir « l'existence d'un moment éthique antérieur au moment juridique de l'accord au sens où le contrat présuppose que ceux qui le passent se reconnaissent comme personnes » (*Ibid.*).

Le premier objectif du care, selon Svrandra, est donc de « purger les notions de dépendance et de vulnérabilité de toute connotation négative » (Svrandra, 2015, p. 23). La vulnérabilité constituerait ainsi un « trait central et permanent des personnes » (*Ibid.*). Le care rappellerait une vérité que nous souhaiterions oublier : on ne se construit jamais seul et nos capacités ne peuvent s'exprimer sans l'aide, et le soutien d'autrui. Ainsi le sentiment d'indépendance se construit sur une dépendance ignorée, déniée. L'indépendance n'est donc pas un état mais

⁴⁴ Le document a été récupéré sur le site de la revue *Éducation et socialisation*. Les références du texte ne mentionne pas les pages.

Monjo, R. (2016). Le care en éducation : aspects institutionnels et politiques, *Éducation et socialisation*, 40. [en ligne]. <http://journals.openedition.org/edso/1499;DOI:10.4000/edso.1499> (17/08/2018).

bien plutôt un moment, un effet de contexte. Ainsi, « à tout âge, quelque soit notre statut social, nos capacités physiques ou intellectuelles, notre culture ou notre appartenance spirituelle, nous avons toujours besoin de la présence d'autrui » (*Ibid.*).

Les théories du care mettent en avant l'interdépendance des personnes en essayant de penser ce que l'on peut en déduire dans les pratiques. Mais ce qui compte n'est pas tant ce « constat ontologique » (Charbonnier, 2016) que ce qui en découle à savoir la réciprocité. En effet, le risque pour les théoriciens du care serait de les réduire à l'aide, à l'accompagnement, en un mot à la sollicitude envers les personnes vulnérables. La réciprocité engage une autre relation à la personne et à la conception de la relation elle-même. En effet, selon Tronto les destinataires de care ne doivent pas être conçus comme un « élément passif du processus » mais pris au sérieux, au lieu d'être délégitimés parce qu'ils sont dans la nécessité » (Tronto, 2009, p. 186). Dans le contexte éducatif, cela se traduit par le fait que la fonction éducative commence véritablement quand l'éducateur a priori en position de donneur – care giver – se met également en position de receveur – care receiver – malgré l'asymétrie de la relation sur certains aspects. Alors, le mouvement des places et l'accession par le receveur à une place de donneur confère une autre dimension à la relation et aux personnes. Ici, se noue un lien particulier dans la relation.

La référence au care permet de penser le rôle essentiel du travail de la relation en termes de préservation du lien social. Elle permet encore davantage d'établir le passage entre « une relation de sollicitude, comme forme de responsabilité pour autrui » et « la justice comme forme de responsabilité devant les autres » (Svranda, 2015, p. 24). Ainsi, pour reprendre à nouveau Svranda, il y a passage du « soin comme relation inter-personnelle au soin comme forme de lien social » (*Ibid.*).

Charbonnier pense que le changement de positionnement défini en termes de réciprocité permet un gain de la « confiance en soi » et le place, dans la logique politique, comme éprouvé d'égalité (Charbonnier, 2016, p. 4). Or, l'énoncé d'« un gain de confiance en soi » semble nous replacer dans une conception d'un moi conscient de ce qui l'agite et capable de penser ce dont il aurait besoin. Le moi semble ainsi capable de maîtriser les relations. C'est dans ce sens que je lis l'abandon de la notion d'autonomie pour celle d'« autarcie relationnelle » que l'auteur définit comme « la capacité à ne pas dépendre d'autrui pour désirer et savoir quelles dépendances à autrui sont bonnes pour moi et selon quelles modalités

les entretenir en vue d'un "nous" meilleur » (Charbonnier, 2016). Le projet semble ambitieux. Mais avec les seuls outils et les méthodes contenus dans l'article, le care permet-il de penser la relation à l'autre dans son ambivalence des sentiments d'amour et de haine notamment ? Si le care renonce à la conception d'un moi tout puissant sur le plan de la relation, peut-on réduire la relation de sollicitude à une relation sans conflit intra et inter-personnel ? Il me paraît nécessaire de poursuivre cette question en revenant sur la pensée de Lévinas à partir du savoir sur la constitution du psychisme élaborée par la pratique psychanalytique.

L'éthique lévinassienne s'appuie sur la relation prototypique du soin envers le nourrisson. C'est la vulnérabilité potentielle de l'autre qui renvoie à cette situation fondatrice : « prends soin de moi ». Le commandement de prendre soin naît de la fragilité de l'autre et non d'une supériorité de celle/celui potentiellement en responsabilité. Selon Lévinas, je ne puis qu'entendre cet appel. En ce sens, les théories du care se placent dans la même perspective. Mais la relation à l'autre, les liens qui unissent sont potentiellement captation de l'autre, emprise de l'autre. En cela ce qui opère dans la relation professionnelle, dans les domaines de l'humain, « serait isomorphe à la première de nos relations » (Cifali, 1994, p. 192). La figure de la mère n'est pas seulement celle qui nourrit et apaise. Elle serait également la « séductrice originaire » (*Ibid.*). La relation du nourrisson dépend étroitement voire exclusivement de sa mère, autrement nommé environnement maternel, et la relation d'amour peut aussi devenir emprise. Freud ne découvre-t-il pas qu'un certain type de soins maternels peut provoquer « l'angoisse d'être assassiné (dévoré) par la mère » (Freud, 1969, p. 141) ? L'emprise traduit, selon Dorey, « une tendance très fondamentale à la neutralisation du désir d'autrui, c'est-à-dire à la réduction de toute altérité, de toute différence, à l'abolition de toute spécificité ; la visée étant de ramener l'autre à la fonction et au stade de l'objet entièrement assimilable » (Dorey, 1981, p. 118). Néanmoins, Ferrant rappelle la nécessité de l'emprise dans l'établissement des premières relations. L'« emprise, écrit-il, renvoie à une dimension *nécessaire* dans le développement dans le développement psychoaffectif et corporel du sujet » (Ferrant, 2011, p. 15). En effet, poursuit-il, « la conquête de l'autonomie du sujet passe par un temps de dépendance à l'égard de l'objet » (*Ibid.*, p. 17). Il s'agit d'une période où le sujet et l'objet cherchent un « accordage », une « rythmicité » nécessaire au développement du sujet mais également de l'objet. Ainsi l'accordage est réciproque entre la mère et l'enfant.

L'emprise a un but, celui de garder à proximité l'objet de satisfaction. Progressivement le bébé est capable de « microretraits » qui montrent qu'il « se forge en présence une

représentation de l'objet » (Ferrant, 2008, p. 85). Il devient progressivement capable de ce qui était dévolu à l'objet. L'« emprise joue un rôle fondamental dans l'appui comme procédure d'ajustement des conditions de satisfaction » (*Ibid.*, p. 86).

Ferrand définit l'emprise, à partir d'une lecture freudienne comme ce qui « sous-tend l'écart et la reprise » (*Ibid.*). Freud illustre ce lien par le « jeu de la bobine » (Freud, 1981, p. 52-53) qu'il décrit dans le deuxième chapitre d'*Au-delà du principe de plaisir* (1920). Le jeu, interprète le psychanalyste, intervenait lors du départ de la mère de l'enfant, « pour le permettre sans manifester d'opposition » (*Ibid.*, p. 53) mettant au travail la « disparition-retour ». C'est à cette suite que Freud formule l'hypothèse d'une pulsion d'emprise (*Ibid.*, p. 54). À défaut d'autonomisation progressive via « le détachement relatif à l'objet et le développement des capacités d'autonomie vectorisées par les autoérotismes » (Ferrant, 2008, p. 86), le sujet reste sous l'emprise de l'objet ou devient lui-même un tyran pour l'objet.

Balestrière (2008) reprend le cheminement de l'œuvre de Freud pour en relever les éléments qui développent cet « originaire maternel ». Selon l'auteure, l'originaire maternel correspond à l'origine du psychisme lui-même. Roussillon semble aller dans le même sens lorsqu'il écrit que « l'histoire du cadre “interne” est traité en acte par Freud dans les métaphores biologiques de l'originaire » (Roussillon, 2007, p. 159). Balestrière fait de la figure de la Mère non pas un objet, comme Freud ou Lacan, mais un moyen, une action permettant « l'expérience d'un mouvement intérieur, d'une action intérieure, l'expérience de l'apaisement d'une tension qui d'insupportable devient supportable et de supportable source de plaisir » (Balestrière, 2008, p. 55). Le nourrisson peut grâce à cette action « retrouver alors un pouvoir d'activité, devant actif alors qu'il était passif, puissant alors qu'il était impuissant » (*Ibid.*) .

L'expérience d'apaisement est « une expérience de transformation. Le moi trouve son origine dans ce plaisir d'apaisement » (*Ibid.*, p. 101). L'objectif n'est pas l'extinction de l'excitation ou son évitement mais la mise en place d'un « processus qu'est l'apaisement, processus de transformation qui laisse place au plaisir lié à l'activité de la psyché » (*Ibid.*). La transformation de ce trop-plein de quantité d'affect, de sensation apparaît comme une des fonctions du principe secondaire. Or, le nourrisson en est dépourvu. Aussi la question se pose de savoir comment s'autonomise cette secondarisation de l'appareil psychique ?

Roussillon souligne que le processus contenu dans le mythe de la horde et dans ce qu'il nomme « la métaphore des soins maternels⁴⁵ » (Roussillon, 2007, p. 159) est du même ordre. Ce processus suppose un jeu d'externalisation d'un excès pulsionnel pris en charge par l'extérieur, Winnicott dirait « l'environnement » (Winnicott, 1969), puis vise une réinternalisation secondaire.

Cette vision renvoie à l'école anglaise dont Bion et Winnicott sont des représentants. Bion voit dans la figure de la mère un « contenant-contenu » (Bion, 2003). Bizot dans l'ouvrage collectif *Le développement affectif et intellectuel de l'enfant*, indique que « selon ce modèle, le nourrisson projette dans le bon sein-“contenant”, un “contenu” formé par les sensations ou les émotions insupportables, afin de les recevoir à leur retour désintoxiquées et par conséquent plus supportables » (Bizot, 2008, p. 106). La « capacité de rêverie de la mère » (Bion, 2003, p. 53) permet « d'accueillir les identifications projectives du nourrisson » (*Ibid.*, p. 54) et ainsi « être plus qu'une source d'aliment, un “contenant” pour tous les sentiments de déplaisir, modifiant ainsi les sensations désagréables et le soulageant » (Bizot, 2008, p. 106).

Winnicott développe dans *La préoccupation maternelle primaire (1956)*, l'état spécifique de la mère en relation avec le nourrisson, une condition psychologique qui mérite le nom éponyme de « préoccupation maternelle primaire ». Le pédiatre-psychanalyste la décrit comme un « état organisé » qui serait une maladie si ce n'était pas une grossesse : « un état de repli, ou à un état de dissociation, ou à une fugue, ou même encore à un trouble plus profond, tel qu'un épisode schizoïde au cours duquel un des aspects de la personnalité prend temporairement le dessus » (Winnicott, 1969, p. 287). Cet état « de préoccupation maternelle primaire » poursuit Winnicott,

« fournit un cadre (« *setting* ») dans lequel la constitution de l'enfant pourra commencer à se manifester, ses tendances au développement à se déployer, et où lui, l'enfant, pourra ressentir le mouvement spontané et vivre en propre des sensations particulières à cette période primitive de sa vie » (*Ibid.*, p. 289).

L'auteur commente au paragraphe suivant : « si la mère fournit une adaptation au besoin suffisamment bonne (*good enough*), la propre ligne de vie de l'enfant est très peu perturbée par les réactions aux empiétements de l'environnement (car ce sont bien entendu les *réactions* qui comptent, pas les empiétements) » (*Ibid.*).

⁴⁵ Balestrière indique que Freud n'utilise que très rarement le terme de « mère » au profit des termes d' « aide extérieure », « personne bien au courant », « personne secourable » « intervention étrangère » (Balestrière, 2008, p. 48-49).

Cette capacité lui permet de réaliser une fonction de « *holding* » (de « maintien »). Le soutien physique, les routines, les prises en compte des sensations de l'enfant, les adaptations aux changements de l'enfant lui-même constituent la fonction de « *holding* » (*Ibid.*, p. 371). Davis et Wallbridge voient dans la fonction de « *holding* », en termes psychologiques, « un support au moi, particulièrement au stade de la dépendance absolue avant que l'intégration du moi ne soit réalisée » (Davis et Wallbridge, 1992, p. 94).

Green (2002), cité par Pirlot et Cupa (2012) fait du « *holding* » une « structure encadrante dont le souvenir restera lorsque la perception de la mère ne sera plus disponible du fait de son absence ». Les deux auteurs explicitent que la « structure encadrante peut être considérée comme une matrice pour ce que Green désignera ultérieurement comme tiercéité » (Pirlot et Cupa, 2012, p. 54). Green fait l'hypothèse que :

« Lorsque le contact avec le corps de la mère est interrompu, ce qui persiste de cette expérience est la trace du contact corporel – le plus souvent les bras de la mère – qui constitue une structure encadrante abritant la perte de la perception de l'objet maternel, comme une hallucination négative de celle-ci. C'est sur ce fond de négativité que vont s'inscrire les futures représentations d'objet abritées par la structure encadrante. Cette fonction contenante permettra l'élaboration du travail des représentations qui subissent les transformations relatives aux passages des représentations psychiques de la pulsion aux représentations de mots et des idées et jugements tirées de l'expérience de la réalité » (Green, 2002, p. 56).

Golse résume cela en posant que

« le système pare-excitation de l'enfant se montre d'emblée double : une partie est prise en charge par l'adulte qui assure la fonction maternante (*holding*, protection,...) tandis qu'une autre partie est prise en charge immédiatement par le bébé lui-même à travers la régulation de ses états de vigilance » (Golse, 2008, p. 269).

Roussillon développe l'idée en indiquant que ce moment de jeu externalisation/réinternalisation est « le temps pivot qui évite l'enfermement dans le masochisme originaire d'un côté, et ouvre d'un autre côté à la potentialité de l'organisation d'un topique interne plus complexe et capable d'autogérer une partie de ses propres restes » (Roussillon, 2007, p. 158). Selon Winnicott, « l'établissement du moi doit reposer sur un "sentiment continu d'exister" suffisant, non interrompu par des réactions à l'empiétement » (Winnicott, 1969, p. 269).

Ainsi ce qui se posait en termes de séduction originaire ou d'emprise est à entendre comme ce qui permet au nourrisson de se déprendre de « l'objet interne ». Si le nourrisson est sensible

au-dehors et dispose d'un système « pare-excitation » pour gérer ce dehors, Salignon précise que cette « défense ne lui fait pas prendre conscience qu'il y a un dehors et un dedans » (Salignon, 1993, p. 40). Il reste, suivant les travaux de Freud, sans défense contre les excitations pulsionnelles. En effet, poursuit Salignon, le nourrisson « peut se retirer et faire taire l'excitation extérieure. En contrepartie, il ne peut faire taire l'excitation interne. Si face à l'excitation externe, le retrait calme et impose silence, face à l'excitation pulsionnelle, il ne peut trouver de parade par l'action motrice » (*Ibid.*).

Les travaux de Delion (2011) paraissent intéressants, à ce stade, afin de déplacer le questionnement du cadre interne au cadre institutionnel. Delion reprend les apports de Winnicott, de Bion et d'Anzieu et les intègre dans une théorisation personnelle. Sa théorisation est issue d'une clinique de l'autisme et de la psychose infantile inscrite dans un cadre institutionnel et travaillée à partir des concepts de la psychothérapie institutionnelle. Il pense la fonction contenante en référence à la « fonction alpha maternelle » et en dégage trois temps : une fonction phorique, une fonction sémaphorique et une fonction métaphorique.

La fonction phorique fait référence au *holding* de Winnicott et aux héros phoriques de Tournier. Ce concept est tiré par H.F. Robelet du livre *Le Roi des Aulnes* (Tournier, 1996).

« Elle concerne tout ce qui de l'homme le met ou le laisse dans un état de dépendance tel qu'il a un besoin incontournable de l'autre pour être porté par lui, soit physiquement, c'est le cas du bébé qui ne peut encore marcher tout seul, soit psychiquement, et c'est le cas de beaucoup de personnes psychotiques qui ont longtemps, voire toujours, besoin de portage pour pouvoir suivre leur destin pulsionnel » (Delion, 2011, p. 191).

L'image de la fonction phorique est celle qui correspond au simple geste de porter un enfant sur son épaule⁴⁶. En termes institutionnels, ce sont les soignants qui se trouvent dans la position d'occuper la place de la mère comme

« appareil collectif à penser les non-pensées des enfants autistes et psychotiques, et leur fonction consiste à accueillir l'enfant dans sa singularité de sujet, c'est l'accueil du transfert, et à l'accueillir aussi avec ses « signes objectifs (de maladie), c'est l'accueil diagnostique » (*Ibid.*).

Cette première fonction, poursuit Delion, « consiste à proposer un espace, physique et surtout psychique, dans lequel ce qui est *non-lieu* va pouvoir devenir événement » (*Ibid.*, p. 190). Ces espaces d'accueil constituent des scènes sur lesquelles vont venir se jouer la problématique

⁴⁶ Delion P. (2010). *Pour que ça continue : la fonction phorique*. Communication au Colloque AMPI, Octobre.

singulière du sujet « mais dans la relation avec les adultes qui les organisent » (*Ibid.*, p. 215).

La « fonction sémaphorique » permet le dépôt de ce qu'amène le sujet sur la scène d'accueil, sans encore bien savoir ce qu'elle signifie » explique Delion.

« Ces signes étant exprimables quelque part, dans quelque lieu, vont pouvoir se polariser vers un appareil psychique disposé à les recevoir et à les organiser. Cet appareil psychique de plusieurs soignants constitue en quelque sorte la feuille d'assertion, celle dont Balat (2000) nous dit qu'elle est "le lieu sémaphorique de ce qui est à interpréter" » (*Ibid.*, p. 192).

Dans un troisième temps, c'est un travail d'interprétation qui va s'élaborer à partir d'une réunion des personnes concernées directement par le patient.

« Des hypothèses vont être émises, des échanges affectifs vont avoir lieu, des décisions vont être prises, mais tous ces mouvements seront partagés par les partenaires de la situation de l'enfant. Il s'agit en quelque sorte de réunir la "constellation transférentielle". C'est dans ce temps que s'exerce la "fonction métaphorique" » (*Ibid.*, p. 215).

Dans les trois temps de ce travail institutionnel, l'accueil du sujet est conditionné par un travail de parole, de symbolisation, de reprise par les membres de l'institution. Il s'agit comme pour la « fonction alpha » (Bion, 2003) de détoxiquer la relation et ce qui s'y passe afin de pouvoir « agir » en tant qu'institution. Néanmoins, le risque pour le sujet porté est de rester « collé » au « héros phorique ». Delion évoque le retournement en quelque sorte de la contenance en contention à l'image de Saint-Christophe, porteur et sauveur d'enfant devenant Roi des aulnes, « emporteur et assassin ». La fonction phorique doit se dégager d'une fonction d'emprise et se faire simple passeur. La légende de Saint-Christophe met en récit comment ce simple enfant, figure du Christ, pesait tant que le saint aurait pu être emporté. L'emprise première, logique au regard de la nature physique des protagonistes, se renverse et voit le porteur se faire emporter par le porté. L'emprise se relève être un risque pour les deux pôles de la relation.

Dans la langue française, hôte peut être « celui qui donne ou reçoit l'hospitalité ». Cette réciprocité contenue dans le terme sert à penser le lien d'emprise qui peut naître entre les deux polarités. Aussi, l'accueil est sans doute voué à trouver un terme, une issue vers autre chose sans quoi la relation entre les hôtes pourrait tourner à l'emprise généralisée, peut-être à la tyrannie et à la violence faute de pouvoir accéder à une symbolisation. Ainsi, dans la relation éducative,

« les mouvements internes de l'enseignant et ses relations aux élèves peuvent se décrire en termes de distance, proche ou lointaine, avec deux risques : être trop

près, c'est fusionner et se confondre avec l'autre, se tenir trop loin, c'est rendre la relation d'enseignement incompréhensible, ne plus pouvoir communiquer » (Pechberty, 1999, p. 30).

La situation scolaire est celle, affirme Furstenau, d'une « dépendance dans laquelle se trouvent les élèves à l'égard du maître pour ce qui est de la satisfaction de leurs besoins » (Furstenau, 1972, p. 65). Aussi, la voie proposée par Delion permet de penser la relation dans un cadre institutionnel qu'il conviendrait d'opérationnaliser dans le cadre groupal scolaire. Par ailleurs, les travaux portant sur l'organisation du psychisme à partir de l'originaire maternel permettent de fonder une clinique en distinguant, dans la relation éducative, le « maternage » de la « fonction maternelle ». Balestrière propose notamment de « concevoir l'incorporation du sein comme l'incorporation de la fonction dudit sein, incorporation qui permet que des expériences de “vide” et de plein, de présence et d'absence se constituent en rythme, apaisant dans sa continuité » (Balestrière, 2008, p. 192). En effet, Freud a mis en lumière comment les trois polarités, à savoir « sujet (moi)-objet (monde extérieur) ; plaisir-déplaisir ; actif-passif » (Freud, 1968, p. 65) dominant la vie psychique.

1.1.7. Constellation : retour dans la classe

Mouvements transférentiels et contre-transférentiels, contre-attitudes, désir d'emprise, angoisse,... la relation pédagogique ne s'établit pas sur un fond de tranquillité d'un point de vue affectif. Mais revenons, une dernière fois, à la situation princeps de mon entrée en recherche avant d'élargir le propos et d'essayer de penser le groupe comme support d'une fonction d'accueil.

Gabriel échappait à tous les dispositifs mis en place en classe et nous le « gérons », désormais, au coup par coup et dans l'urgence. D'une part, le conseil ne s'occupait que de ce qui se passait en classe et se trouvait, cette année-là, bien rempli par d'autres projets et conflits. D'autre part, une décision venait de limiter les temps de ses différentes rubriques afin de pouvoir parler d'autres choses que des conflits. Le différend était renvoyé dans un premier abord aux médiations avant une éventuelle intervention en conseil. Mais les médiations basées sur la possible écoute des personnes ne semblaient plus possibles ou sans effet dans le cas présent. Néanmoins, personne n'avait inscrit de demande particulière à l'endroit de Gabriel dans ces différents lieux. Pour autant, il y avait du bruit et de la fureur autour du prénom de

Gabriel. Par ailleurs, les échanges durant la rencontre ont montré que l'on ne savait plus trop où l'on en était avec lui : quel(s) métier(s)⁴⁷ exerçait Gabriel ?

De plus, l'agressivité, qui se déchaînait hors de la classe, n'était sans doute pas sans lien avec ce qui se passait en classe. Tosquelles attire notre attention, dans *Note sur la sémiologie des groupes*⁴⁸, sur le fait qu'« un groupe sert de champ d'acting-out à un autre groupe ». Ainsi, « le comportement d'un malade, poursuit le psychiatre, dans le groupe de travail n'a parfois de sens qu'en face des tensions éveillées dans le groupe nourricier du quartier ou dans le groupe de psychothérapie analytique » (Tosquelles, 2003, p. 191). Aussi, c'est la nécessité de penser la situation dans sa globalité qui m'animait lorsque j'ai répondu à la demande de prendre un temps de réunion.

Dans la proposition de réunion mais également dans la demande des élèves, il apparaît que nous ne souhaitions pas engager un temps d'échange avec Gabriel. Du moins la question n'avait même pas été posée ! Gabriel n'était donc pas présent dans ce groupe mais il n'était pas très éloigné non plus. Il en avait été prévenu par l'annonce de la tenue de cette réunion en conseil d'organisation du matin. Il est possible que Gabriel ait entendu, ou pas, une partie des échanges. Néanmoins, il ne se manifesterait pas durant tout le temps de la réunion. Nous souhaitions nous « ré-unir » pour parler de Gabriel mais cela se fait sans lui. Plusieurs fois, les échanges dans le groupe énoncent un « nous » dans lequel Gabriel est exclu. Ce point particulier marque l'originalité de la réunion dans le contexte de la vie de la classe et de ma propre pratique puisque je n'avais jamais mené de telles réunions.

La nouveauté et l'impréparation de la réunion nous convoquèrent « vers un ailleurs » du moins en ce qui me concerne. La rencontre prit l'allure d'un bricolage de plusieurs morceaux d'institutions existantes dans la classe, comme les critiques au conseil, les passages de ceintures de comportement, les médiations ou la réunion des responsables de groupe. Mais j'associe, en commençant, ce moment à la réunion d'une « constellation ». Ce terme attribué à

⁴⁷ « il s'agit simplement d'une distribution des tâches, d'un partage du pouvoir dans un groupe d'enfants égaux en droit » (Laffitte et al., 1999, p. 230). Mais n'importe qui « ne peut pas et ne sait pas faire n'importe quoi. Responsabilité, pouvoir, liberté, compétence, sont liés et, comme toute institution, *les métiers* sont des réponses qui se manifestent ici et maintenant » (*Ibid.*). « L'organisation de la classe basée sur le partage des responsabilités va délimiter ainsi des secteurs où chaque "élève de service" fera l'apprentissage de cet espace social » (Oury et Vasquez, 1995, p. 71). Freinet parlait de « responsable » (Freinet, 1969, p. 74-77).

⁴⁸ *Bulletin technique du personnel soignant*, Hôpital psychiatrique de Saint-Alban, fascicule B, 1961, p. 36-58.

Tosquelles⁴⁹ renvoie au fait que dans une collectivité une personne va se trouver entourée « de personnes incarnées ou non, imaginaires ou abstraites » (J. Oury, 1998, p. 79). Il ne s'agit pas uniquement des personnes amies mais bien « des gens qui comptent, même pour faire les pires saloperies » (*Ibid.*). Or, il s'agit à partir du principe de Schwartz et Stenton rapporté par Racamier (1973), de réunir ces personnes qui comptent pour l'individu en question. Le constat du principe de Schwartz et Stenton est le suivant : parler d'une situation ou d'un cas difficile entre personnes concernées amène une modification. « En interrogeant la sympathie, l'antipathie, les affinités, c'est la position propre, singulière de chacun vis-à-vis de l'autre qu'on questionne » (J. Oury, 2003, p. 171). C'est en quelque sorte une manière d'agir sur « le contre-transfert institutionnel » (J. Oury, 1998, p. 81) pour reprendre Tosquelles.

Néanmoins, réunir des personnes qui comptent pour la personne ne signifie pas une réunion sauvage à brûle-pourpoint mais « l'émanation d'un moment du collectif » (Rey, 2015, p. 8). En effet, la constellation peut tout à fait se révéler pathogène. Il ne s'agit pas de confier la réunion à la bande qui entoure une personne. Les effets pourraient en être bien plus négatif pour le collectif. Je n'avais pas vu ce point particulier et fondamental : des constellations nous en avons tous et pas toujours bienveillantes. Mais, c'est seulement en reprenant les premières lignes qu'écrit Rey, dans *Constellations* (2015), que je constate que j'avais réduit la constellation à une réunion de personnes dont le lien d'amitié était suffisant pour parler ensemble. Pourtant, j'ai été à l'école de P.-L. Ce dernier était arrivé en cours d'année avec pour tout bagage un petit frère et sa mère, exilés d'une île française d'outre-mer. Il parlait tout aussi bien l'anglais que le français mais c'est surtout avec ses mains qu'il terminait les discussions houleuses avec ses pairs. Surtout quand ces derniers venaient à lui rappeler les règles. Mais dans un temps de médiation, P.-L. avait pu affirmer que « ses ennemis l'empêchaient d'avoir des amis ». Et, effectivement, l'intervention auprès de deux enfants particulièrement enclins à créer des histoires avait permis un apaisement et à P.-L. de trouver quelques affinités. La constellation correspond au principe suivant : « Montre-moi tes amis, je te dirai qui tu es ! » (J. Oury, 1998, p. 79). Mais peut-être que l'opposé fonctionne autant : « Montre-moi tes ennemis, je te dirai qui tu es ! ». La constellation ne serait donc pas

⁴⁹ Dans sa note de synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches, Geffard indique que la « “ constellation transférentielle ” est un syntagme fréquemment attribué à Tosquelles, mais qui est aussi parfois considéré comme provenant de Chesnut Lodge (Chaperot et Celacu, 2008) et plus précisément des études de deux psychologues américains, Stanton et Schwartz, rapportées par P.-C. Racamier dans *Le psychanalyste sans divan* (1973, 86-90) et par J. Oury à de nombreuses occasions, dans ses textes (Oury J., 2006, 25 ; Oury J. et Depussé, 2003, 169-170) ou son séminaire (Le Collectif, septembre 1984 – juin 1985) » (Geffard, 2017, p. 7).

qu'affaire d'affinité. Mais « trouver » les personnes qui comptent ne se règle pas en les désignant d'une position magistrale. Il faut donner des « occasions de rupture » indique J. Oury (*Ibid.*). C'est en ce sens que la constellation doit être hétérogène, ce qui suppose des rencontres dans des lieux différents, une liberté de circulation, mais également une mise en suspens de la hiérarchisation statutaire des personnes. Ici, nul effet spontané où la bonne volonté serait suffisante. Dans le cadre scolaire, cela pourrait prendre les modalités suivantes : multiplier les sous-groupes, diversifier les types d'activités en évitant de mettre ensemble les mêmes. Il conviendrait de réfléchir au sens que l'on donne et à ce que l'on recherche lorsque l'on constitue des groupes d'apprentissage homogènes. Pour autant, c'est bien le cadre de la classe qui régit l'organisation de l'école française. Or, ce cadre-là amène une restriction sévère dans les mouvements d'échanges et de rencontres. Je développerai ce point précis dans la deuxième partie de la thèse.

La question de la constellation amène à penser le lien social. C'est toujours J. Oury, dans les séminaires de La Borde de 1996/1997, qui m'y conduit. C'est en ce sens que la constellation, « ce n'est pas autour de la personne » (J. Oury, 1998, p. 82). C'est « une sorte d'exercice au niveau de qu'on appelle le lien social » (*Ibid.*). J. Filloux pointe que « l'implication affective réelle » ne peut se faire sans le « confort d'une référence doctrinale ». La chercheuse se demande s'il peut y avoir un acte pédagogique « libéré d'une fonction de connaissance organisée par la maîtrise de l'angoisse, l'obturation du manque » (J. Filloux, 1996, p. 325). En essayant de me rattraper aux branches de l'idéal de la psychothérapie institutionnelle, je tentais sans doute de faire taire les affects qui m'avaient défait en début de réunion lorsque la présidente donne la parole aux élèves. Ne suis-je pas en tant qu'enseignant porté tout autant que tout autre, par le discours de l'école c'est-à-dire « porteur d'une rationalité fondée sur l'horreur de la confusion, du non-prévu, de l'irruptif, de l'événement » (J. Filloux, 1996, p. 329) ? Par ailleurs, le champ pédagogique n'est-il pas un lieu dans lequel l'agressivité n'a pas cours (Rabant, 1968), hormis justement dans la cour de récréation sorte d'îlot intemporel et soupape de sécurité pour faire baisser la pression ? En lui conférant un statut, l'Institution permet au « moi-enseignant » de tenir et de se protéger de l'agressivité venant de l'extérieur (élève, parent,...).

En me référant à la constellation, ne cherchais-je pas à atteindre un idéal de la psychothérapie institutionnelle appliquée à la pédagogie : traduire dans le champ pédagogique le travail d'élaboration de la psychothérapie institutionnelle ? Le terme de constellation figure dans le

Vocabulaire pour la pédagogie institutionnelle (Imbert, 2010) mais ne renvoie pas aux ouvrages-maîtres de la pédagogie institutionnelle. Les références sont prises dans les écrits de J. Oury et de la psychothérapie institutionnelle. Les équipes éducatives ou équipes de suivi peuvent dans le contexte scolaire renvoyer davantage à ce type de réunion. Néanmoins, en me référant à cette institution, je ne percevais pas la singularité de la situation scolaire qui s'énonce pourtant simplement : il y a d'un côté des adultes professionnels et de l'autre des enfants-élèves. Il n'existe pas de lieu à l'école élémentaire, pensé par l'Institution, permettant le dialogue entre enfants-élèves et adultes-enseignant·e·s.

Si bien que ce fut tout autre chose qui apparut dans le groupe réuni autour de la situation de Gabriel. L'invite de la présidente « qu'est-ce qui vous dérange... chez lui / sa manière de parler ou des choses comme cela.... » axa les échanges et donna la tonalité. L'agressivité affleurerait les discours. Cette agressivité tient tout autant aux agressions que subissaient les élèves dans la situation évoquée que du fait de la transgression de l'ordre scolaire. L'ordre scolaire s'énonçait dans la classe comme il suit : « Ici, c'est une classe, on y vient pour travailler et apprendre ».

À l'instar de Zulliger, l'application littérale du texte de la psychothérapie institutionnelle vient poser la question des limites du champ pédagogique tout autant que des modalités d'application. En effet, la réunion de la constellation vient notamment soulever la différence des statuts, enfant/adulte mais également l'organisation de l'entreprise scolaire. La « logique propre du champ pédagogique » (J. Filloux, 1996, p. 333) interroge le champ d'énonciation qui ne pourrait penser que ce qui est circonscrit dans son champ. Mais toucher les limites, permet de situer les points d'interrogation et les zones de tensions, les mitoyennetés voire les revendications d'autonomisation du champ. Par ailleurs, les limites dans la théorie des champs confrontent la pensée à une logique de plans. Or, dans la confrontation des champs pédagogiques et thérapeutiques, il est apparu que la confusion a pu se situer sur des plans différents et ouvrir à un imaginaire fantasmatique. La théorie des champs permet d'articuler un hors-champ. Si le regard et l'énonciation sont pris par le cadrage, la présence d'un hors-champ permet de dépasser l'effet de cadre et y articuler un invisible bien présent.

Des limites, certaines me sont apparues à la suite de la réunion convoquant la situation de Gabriel venant questionner le fonctionnement de la vie quotidienne de la classe coopérative. Je me propose d'en soulever quelques-unes. La situation d'un élève est ordinairement

évoquée en conseil hebdomadaire ou lors des passages de ceintures de comportement. Parfois, un conseil extraordinaire se réunit pour parler d'une situation urgente. Dans le cas présent donc, il n'est pas fait usage du conseil. Parfois, la « médiation du groupe total se révèle non seulement inopérante, mais dangereuse : les acteurs vont jouer en public » (Oury et Vasquez, 2000, p. 474).

Le souci de continuité entre les temps scolaire et péri-scolaire n'est pas sans poser question pour ce qui concerne l'identification par les parents des trois structures qui travaillent ensemble sur le site de l'école : des agents municipaux pour l'entretien et la gestion de la cantine, une équipe d'animateur·trice·s gérée par une association d'éducation populaire sur trois temps de la journée (accueil du matin 7h30-8h20 ; pause méridienne 11h30-13h35 ; temps du soir 16h-18h30) et une équipe d'enseignant·e·s relevant de l'Éducation nationale. Les statuts, les rôles et les responsabilités ne sont pas les mêmes mais aucun temps n'existe pour parler leur co-existence comme je l'énonçais auparavant.

Mes limites internes sont également mises à mal, si bien que je ne peux pas recevoir ce que dit cette mère sauf dans le registre de l'agression et de la culpabilité. Je réponds avec les moyens qui sont les miens à ce moment-là, c'est-à-dire dans l'immédiateté : « nous nous en occuperons », confortant par là même la conviction de cette femme sur la position « omnipotente » (Vidal, 2001, p. 16) du professeur, maître en son royaume. C'est peu de temps après l'intervention de la mère d'élève, que je conviens en dialogue avec A. me rappelant la proposition formulée en conseil, que nous nous réunirions.

Quel statut, quelle place occupe A. pour que je me mette en dialogue avec lui et que nous fixions ensemble le calendrier d'un temps de parole ? Ces décisions ou propositions se déroulent habituellement pendant le conseil ou bien durant le conseil d'organisation quotidien en début de matinée. Mais c'est aussi entendre que cela parle entre les temps de réunion. La classe coopérative institutionnalisée comme toute autre classe n'attend pas le conseil pour échanger sur ce qui se passe.

Des temps de régulation sont menés en début d'après-midi sur le temps d'accueil faisant la jonction entre le temps péri-scolaire pour les demi-pensionnaires et le temps scolaire permettant le retour des externes. Cela entraîne une possible confusion sur le lieu dans lequel s'inscrit le temps de médiations, institutions naissantes. Il existe dans l'école, cette année-là,

une expérimentation, en lien avec un projet d'établissement, des temps de médiations menés par des élèves responsables et sur lesquels le groupe des adultes (enseignants et animateurs) travaille pour élaborer ensemble une trame et en définir plus précisément l'objet. Plusieurs élèves, voire le maître, dans le contexte nouveau d'apprentissage de ce « dispositif » assistent parfois à la médiation. Dans ce cadre-là, ces derniers – élèves et maître « spectateurs » – n'interviennent pas. Les médiations se déroulent dans un espace à part de la salle de classe.

Je mets mon autorité en jeu pour que P.-L. puisse s'asseoir avec les autres enfants et faire partie du groupe. Ce n'est pas une question qui se pose lors d'un conseil ou de toute autre institution de la classe. Toute personne inscrite dans la classe fait partie des temps de parole. Ici, le dispositif de la réunion pourrait apparaître comme un moyen de sélectionner les enfants afin de constituer une constellation visant à faire disparaître la difficulté plus qu'à la travailler. En effet, la réunion est placée sur le seuil de la classe : la réunion se déroulant sur le temps d'accueil dans l'écart entre temps de classe et temps personnel.

On pourrait indiquer d'autres limites liées à la situation. L'objet de cette évocation est de faire apparaître que les limites se situent sur des registres différents. Le défaut d'institutionnalisation participe au questionnement de la limite comme frontière, comme questionnant le dedans/dehors du territoire : qui, quoi, où, quand, comment ? La ligne qui circonscrit le territoire n'est pas posée. Mais la limite relève également du seuil. Il s'agit d'en négocier le passage, d'étendre le territoire d'émancipation. La limite permet de passer dans un autre espace. À côté de ces deux sens, les auteurs de l'ouvrage collectif, *Le travail des limites dans la relation éducative* (Vial, 2010) situent également la limite dans un lieu qui s'habite. Elle devient lisière, orée selon *Le Petit Robert* (2018, p. 1460). Il est une quatrième limite non mentionnée par les auteurs pré-cités. Elle relève de la dimension temporelle : « terme extrême d'un espace de temps » (*Ibid.*). Elle pointe la non-linéarité du temps au profit de la coexistence de plusieurs temps dans une même personne.

Revenons sur le lien entre pédagogie et psychothérapie institutionnelles. Que veut dire J. Oury lorsqu'il énonçait régulièrement à ses interlocuteurs que : « Psychothérapie et pédagogie institutionnelles, c'est la même chose ». Il est légitime de se demander au-delà de la provocation que pourrait représenter le propos, « où se situe ce "même" ? » (Geffard, 2015a, p. 61). J. Oury reprend ce propos dans le chapitre *Pédagogie et psychothérapie institutionnelles*, de l'ouvrage collectif *Miloud, l'année dernière j'étais mort*. Il situe le

« problème » dans une veine freudienne à partir de la vie quotidienne. En effet, Freud n'a pas ignoré ce qui relève, selon le titre de son ouvrage de 1901, de la « psychopathologie de la vie quotidienne ». Le père de la psychanalyse pense les ratés non dans une perspective anecdotique mais comme la manifestation de l'inconscient et ce qui constitue la pensée.

C'est à partir du concret de la vie quotidienne que la continuité d'un champ à l'autre devient plus lisible et compréhensible. Il s'agit effectivement non pas d'oublier mais de mettre de côté les étiquettes – imaginaires – d'élèves, de fous... pour penser les rapports des personnes et ce qui permet de favoriser des passages permettant un jeu dans les mouvements identificatoires notamment. L'insistance sur les techniques de la pédagogie Freinet, en tant que techniques et outils peut ainsi s'entendre comme ce par quoi « on accède au symbolique » (Pochet, F. Oury et J. Oury, 1986, p. 169), soit à un « vivre ensemble ». Il s'agit en définitive de « structuration de l'espace et celui des interrelations » (*Ibid.*, p. 166) et d'apprendre à « lire » ce qui se passe » (*Ibid.*, p. 168) tant dans le champ pédagogique et que dans le champ thérapeutique. Le passage d'un registre à l'autre, d'un discours à l'autre semble l'enjeu du travail que ce soit avec la difficulté de type scolaire qu'avec les « animaux malades de la pensée » (Lacan, 2005, p. 123). L'enjeu est donc de « dégager le sujet d'une situation de "stase" » (Pochet, F. Oury et J. Oury, 1986, p. 181). Pour autant, il convient selon notre approche de la personne de la penser dans l'écologie singulière qu'elle entretient avec les autres et le monde. La mise en mouvement du sujet sous-tend que le milieu est également au travail par la mise en place d'activités, « supports d'échange » investis de « façon différentielle par chacun des usagers » (*Ibid.*, p. 182). Il est donc question dans un dispositif groupal de permettre l'émergence de singularités. Ce travail nécessite des « agencements collectifs d'énonciation » (Guattari, 1980, p. 142). Néanmoins, au-delà des activités proprement dites, « ce sont les fonctions qu'elles permettent de déployer qui conduisent à parler de la "même chose" » (Geffard, 2015a, p. 62).

La fonction phorique s'inscrit dans cette lignée de ce qu'un collectif permet d'actualiser. Au début de son séminaire de 1984, consacré au Collectif, J. Oury commence par indiquer :

« Notre but est qu'une organisation d'ensemble puisse tenir compte d'un vecteur de singularité : chaque usager doit être envisagé, dans sa personnalité, de la façon la plus singulière. D'où une sorte de paradoxe : mettre en place des systèmes collectifs, et en même temps préserver la dimension de singularité de chacun » (J. Oury, 2005, p. 11).

Il ne s'agit donc pas du collectif au sens d'une sériation que lui donne Sartre dans *Critique de la raison dialectique* (1960). Le Collectif⁵⁰ est défini comme « une machine abstraite, d'un ensemble de fonctions, d'une sorte d'intégrale de fonctions dont la principale est « la fonction diacritique » (Pochet, F. Oury et J. Oury, 1986, p. 172). Il convient d'entendre par fonction diacritique ce qui permet de distinguer, de passer du tas à la singularité dans le groupe. Cela permet de « distinguer des choses qui sont confuses, mélangées » (J. Oury, 2005, p. 23). C'est à cet endroit que la question de l'entourage vient refaire question car la diversité des situations montre souvent que les signes (symptômes ou compétences) varient en fonction des endroits, des statuts et des rôles, de ce que l'on permet ou non.

Pour le fondateur de La Borde, c'est la « moindre des choses », pour reprendre le titre du film de Philibert (1996), d'essayer de constituer un collectif propre à accueillir les personnes là où elles en sont et de faire avec elles. Delion propose l'assertion suivante : « Éducatif toujours, pédagogique si possible et thérapeutique si nécessaire » (Delion, 2018, p. 80). Est-ce que ce vecteur ne serait pas le même pour l'école ? La pédagogie n'a-t-elle pas à entendre et à faire avec les ratés, les « obstacles » (Canat, 2011, p. 24), les impossibles des enfants-élèves et des adultes-professeur·e·s ? Il s'agirait de prendre en compte les différents contextes groupaux propres à la situation scolaire et de répondre de sa place et dans l'espace de la classe et du groupe dans la classe. Question éthique que la place de chacun dans l'Institution et la manière de se positionner dans différents ensembles humains. Question essentielle pour rendre possible et visible les « transformations silencieuses » (Jullien, 2009).

1.2. Déplacements : du praticien au chercheur et du chercheur au praticien

J'ai fait le choix d'ouvrir mon propos sur une discussion de groupe issue d'un temps de classe. Outre le fait que la situation est directement en rapport avec le sujet de la recherche, il s'est avéré porteur de travailler la position que j'occupais dans cette recherche. En effet, durant le travail de recherche, j'ai fait le choix, autant que cela s'est imposé à moi, de rester en poste en tant que professeur des écoles adjoint à temps plein et de porter mon travail sur le lieu où j'exerçais, à savoir la classe à plusieurs cours d'une école publique française.

⁵⁰ Je reviendrai dans la partie 2.3.3. sur la distinction entre « groupe » et « Collectif » dans la pensée de J. Oury.

Faire du lieu de sa profession et donc de soi-même, en tant qu'agent social et sujet, un objet d'étude n'est pas sans risque. Le risque que j'ai encouru et qui restera présent tout au long de ce travail de recherche relève de la confusion. Confusion d'abord entre le praticien et le chercheur mais également entre l'adulte et « l'enfant toujours présent » (Naouri, 2017, p. 14). La volonté de rester au plus près du concret de la vie quotidienne de l'objet-sujet de ma recherche m'a paru en lien avec une « recherche clinique d'orientation psychanalytique » (Blanchard-Laville, Chaussecourte, Hatchuel et Pechberty, 2005). Mais cette décision participe également au débat sur la position du chercheur en sciences sociales et humaines. Les conflits inhérents à la place sont devenus des éléments de travail permettant notamment de dénaturer la fonction sociale occupée durant tout le temps de la recherche. Il a été question de mettre en résonance des dimensions psychiques en rapport avec l'appartenance à des groupes ayant contribué à mon positionnement.

Le fait d'être partie prenante d'une situation sociale sur laquelle je porte mon questionnement est venue révéler une part restée dans l'ombre en début de recherche mais qui n'est pas sans effet sur cette dernière. La distanciation nécessaire à la production de connaissances dans le champ universitaire ne réalise pas toujours une économie en ne travaillant pas après-coup une distanciation « en intériorité » (Giust-Desprairies, 2013, p. 21). Il ne s'agit pas d'établir une liste de biais liés à la position du chercheur pour rendre la situation de recherche plus objective. Je m'inscris dans une recherche qui fait de la subjectivité du chercheur ou de la chercheuse un élément de connaissances. Le travail de la subjectivité met en question les réalités perçues-apprises, naturalisées par l'appartenance à ses groupes primaire et secondaire (Rouchy, 2001). Ainsi, la question du terrain d'exercice de la recherche est devenue une question à travailler. Entre le familier et le fait de ne plus s'y retrouver, entre le « *heimlich* » et « *unheimlich* » (Freud, 1985, p. 215), j'essaie à partir de et à travers l'implication et les mouvements contre-transférenciels du chercheur, dans une situation contextualisée, d'en tirer des connaissances concernant la position du praticien-chercheur au bénéfice de la production de connaissances à verser dans le débat public de la recherche.

Néanmoins, j'ai du passer par un temps de recherche où mon questionnement ne venait pas rencontrer le terrain à l'image d'un chercheur arrivant dans un lieu inconnu qui observe mais ne voit pas ce qui se passe. Go évoque « une condition d'accès au réel de la situation » (Go, 2007, p. 65) : un temps d'immersion dans l'activité nécessaire avant d'entrer dans la compréhension. Dans son ouvrage *Désorcéler*, Favret-Saada écrit à propos de son propre

positionnement de chercheuse que si « le projet de connaissance est omniprésent, il ne se passe rien » (Favret-Saada, 2009, p. 159). Il est dans un premier temps paradoxal que celui qui détient une partie des clés de la réalisation de ce qui se passe en classe puisse indiquer ne rien voir en tant que chercheur. L'espace familial du praticien n'était d'aucun secours pour le chercheur. Cet espace était même devenu inhabitable pour le chercheur. Aussi, plus je tentais d'observer le groupe d'élèves et plus je constatais que l'énoncé était déterminé par mon énonciation. Ainsi être dans la classe et essayer de la penser ne me renvoyait qu'à moi-même. Au final, l'observation se réduisait à ma personne en tant qu'observateur. Les notes prises sur le moment ou après la classe ne changeaient ni mon regard ni la pratique de cet exercice. Je pensais pourtant avoir une certaine expérience de cet exercice en tant que « praticien réflexif » (Schön, 1994). Tout au plus mes prises de notes devenaient-elles plus régulières. Mais je ressentais une forte résistance à écrire dans l'après-classe ce qui me laissait « entendre qu'il est difficile, douloureux, exigeant de modifier sa place » (Kohn, 2001, p. 22).

J'ai fait l'hypothèse précédemment que l'entrée en recherche par le terrain n'avait pas lieu. Pour autant, j'étais bien sur le terrain mais peut-être pas dans la situation de recherche. Mon carnet de thèse vient même soulever la question d'un imaginaire de morcellement face à une inscription universitaire qui résistait également à s'acter. La résistance à obtenir un certificat d'inscription à laquelle je participais et qui se renouvela à plusieurs reprises, pourrait-elle être déchiffrée comme un douloureux passage d'un statut à un autre ? Sur le terrain, la question de la séparation interne apparaissait. Je me percevais double : cadreur qui se regarde cadrer. J'étais dans l'incapacité de bouger, de me déplacer psychiquement. Freud fait du double « une formation qui appartient aux temps originaires dépassés de la vie psychique » (Freud, 1985, p. 229). Le passage du praticien cherchant à un praticien-chercheur c'est-à-dire praticien et chercheur, articulant une « posture double » (Kohn, 2001, p. 16) paraissait être obstrué. Je restais coincé dans le trait constituant leur union.

Faisant partie de la structure sociale, je ne parvenais pas à m'en dégager pour la penser. Ainsi, je fais une nouvelle hypothèse : le terrain de recherche venait faire « écran » (Boumard, 2011, p. 101). L'écran est cette surface sur laquelle peuvent se projeter des images. En même temps, l'écran est ce qui empêche de voir ce qui est derrière tel le « souvenir-écran » (Freud, 2001, p. 57) masquant le souvenir de l'événement traumatique premier. L'écran fait doublement obstacle puisque dans sa dimension imaginaire, au sens de spéculaire tel que l'a conceptualisé Lacan, l'écran, support de projection, vient faire leurre, « aussi bien du point de vue

intersubjectif que dans l'environnement et le tissu social de significations » (Boumard, 2011, p. 101). Par ailleurs, le support lui-même masque comme je l'indiquais une partie de l'espace. Selon Boumard, « la question de l'importance du terrain comme preuve par l'exhibition du fait devient complètement hors sujet pour l'ethnologue » (*Ibid.*, p. 102). Et ce dernier d'indiquer que ce « sont les interactions entre le sujet et la réalité sociale qui sont producteurs de sens » (*Ibid.*). Une des réponses à l'accès au terrain peut être sa mise au travail, un « travail-sur autrement dit par son analyse » (*Ibid.*, p. 103). L'analyse commence par le questionnement de l'interaction d'un sujet chercheur et d'un groupe social dans lequel il est inclus d'une manière ou d'une autre.

Kohn saisit « la double inscription dans l'action et dans la recherche comme la difficulté spécifique du praticien-chercheur » (Kohn, 2001, p. 21). Or, la vie sociale amène quotidiennement à vivre cette situation. Pour autant, certaines situations révèlent que cela n'est pas toujours chose aisée. L'enseignant-e ou le/la chercheur-se peuvent par ailleurs être parent d'élève. Leur coexistence est-elle si facile ? S'agit-il de cliver les deux positions si tant est que l'on puisse réaliser une telle opération ? Dans le domaine de la petite enfance, Rouyer et Beaumatin montrent des amalgames entre la position professionnelle de l'accueillante de jeunes enfants et celle de la mère (Rouyer et Beaumatin, 2002). Mais nous mêlons, alternons bien d'autres positions sans nous en rendre compte. Pour autant, Kohn va plus loin en posant la position du « praticien-chercheur » (Kohn, 2001, p. 16) comme une nouvelle position dans laquelle le trait d'union lierait les termes de manière égalitaire.

La question de la double inscription pose la question de la possibilité d'occuper deux places. Les fantasmes du double viennent répondre à cette question dans le registre imaginaire. Pour autant, s'il y a une spécificité du praticien-chercheur ne réside-t-elle pas dans la cohabitation de plusieurs places dans la même personne ? À la pluralité de position correspondrait une « identité multidimensionnelle » (de Gaulejac, 2016, p. 90). Pour Kohn, le praticien-chercheur « se situe à la fois à un “niveau” et au “méta-niveau” » (Kohn, 2001, p. 32). J'aurais tendance à penser les deux positions comme deux plans différents plutôt que deux niveaux qui tendent toujours à donner à imaginer une hiérarchisation. Par ailleurs, en privilégiant la notion de

plans, il devient plus aisé de représenter leur intrication là où des niveaux se superposent plutôt par analogie à l'architecture d'un bâtiment⁵¹.

En se centrant sur les termes praticiens et chercheurs, l'écriture devient celle d'un déplacement entre les deux termes. C'est à partir des travaux sur la clinique de l'exil et de l'errance que j'ai trouvé à pouvoir analyser la double place ou du moins le positionnement d'une double appartenance du praticien-chercheur selon un axe théorique travaillant la question du sujet et de son espace psychique. La problématique de l'exilé·e vient questionner la dimension de la « place ». Son expérience est pensée comme le passage éventuel d'un lieu à un autre voire comme « expérience d'un hors-lieu » (Benslama, 2009, p. 34) qui s'énonce notamment par : « Pas d'ici mais aussi plus de là-bas. » (Froissart, 2007, p. 22). L'exil intérieur, « qu'il procède de la revendication d'avoir des limites, de l'obsession d'un lieu à trouver ou à conquérir, atteste du caractère insupportable de l'indétermination entre le dehors et le dedans, de l'épreuve attaché au paradoxe de leur échange possible » (Huguet, 1997, p. 16). Cette expérience se crispe sur « une place à trouver et à tenir » (*Ibid.*).

De plus, il m'est apparu nécessaire de mettre au travail mon propre déplacement à partir d'une lecture croisée de parcours de pédagogues et de chercheurs en lien avec des éléments biographiques. Le récit permet de représenter le déplacement à la fois dans les dimensions spatiale et temporelle, sociale et statutaire pour donner à penser une position subjective. Par ailleurs, je serai amené à questionner la métaphore du voyage en tant qu'écriture d'un parcours en ce qu'elle induit la substitution d'un signifiant par un autre. Ce procédé peut ainsi faire écran et masquer une partie de la réalité physique et psychique et évoquer une autre réalité. Est-ce que cette spatialisation comme écriture d'un parcours est l'effet de la modernité ou post-modernité comme déplacement du sujet d'un lieu vers « l'espace de non-lieu » (Augé, 1992, p. 110) ? Ou bien une forme d'écrit prenant le voyage comme métaphore afin de décrire les déplacements d'une personne prise dans des logiques d'appartenance de groupes ?

⁵¹ La relecture de cette section plusieurs mois après son écriture me conduirait davantage à penser un modèle en « couches de milieu » (Go, 2007, p. 71) en référence à l'idée de plateaux empruntée à Deleuze et Guattari (1980). Deleuze, G. et Guattari, F. (1980). *Capitalisme et schizophrénie 2. Mille plateaux*. Paris : Les Éditions de minuit.

1.2.1. Le praticien déplacé

Dans l'ouvrage *Praticien et chercheur*, sous-titré *Parcours dans le champ social* coordonné par Mackiewicz, cette dernière montre en faisant retour sur son parcours comment le passage d'un premier monde professionnel à celui de chercheuse a été le fruit d'un « apprentissage du métier ». L'installation dans le métier paraît avoir été déterminée par la participation à des séminaires de recherche, puis grâce à l'appui d'un enseignant-chercheur « déjà aguerri » qui lui a enseigné « les règles et les “trucs” du métier, à la production de travaux universitaires » (Mackiewicz, 2001, p. 75-76). Il s'est agi de l'appropriation d'un « autre monde » (*Ibid.*, p. 74) comme une nouvelle « appartenance » dit la chercheuse.

Ce parcours montre une forme traditionnelle de passage et de transmission s'appuyant sur l'initiation et le compagnonnage. La reconstitution du parcours fait apparaître des graduations et un guidage menant à la constitution d'une culture professionnelle nouvelle mais ancrée dans un groupe social défini. La description montre la mise en forme et la constitution d'une nouvelle forme unifiée convoquant les registres imaginaire et symbolique et leur capacité à faire sens.

Dans le même ouvrage, Perrault Soliveres décrit un tout autre parcours sous l'angle du maintien d'une double appartenance. Elle exerce en tant que cadre infirmier dans un service de nuit et sur son temps libre, elle mène des études universitaires qui la mènent à produire une thèse. Cette dernière explique que son « parcours universitaire fut par ailleurs chaotique, accompagnant au long cours une pratique infirmière qui ne [lui] donnait pas satisfaction » (Perrault Soliveres, 2001, p. 43). Elle a eu le sentiment de « mener deux parcours professionnel et intellectuel totalement parallèles » (*Ibid.*). Perrault Soliveres indique à la fois l'insatisfaction du modèle universitaire et en même temps le « besoin d'être trempée dans le concret » (*Ibid.*, p. 44). Ses deux inclinaisons la forcent et forgent une position de recherche tout autant qu'une position sociale dans laquelle son besoin de comprendre ne l'oblige pas à choisir ou à abandonner « aucune position ni installer de hiérarchie entre elles » (*Ibid.*). Son positionnement « volontairement écartelée » (*Ibid.*, p. 51) entre deux mondes, le monde dans lequel elle travaille et le monde universitaire, ne fait pas l'objet d'une reprise, comme le témoignage précédant l'illustre, d'une entrée dans le métier par une forme d'initiation mais par le travail d'écriture. La praticienne-chercheuse développe la nécessité d'une autre écriture lui permettant une nouvelle posture.

Ces deux parcours dans leur différence s'appuient sur une logique similaire d'un déplacement d'un lieu à un autre. Mais dans l'un, toute la personne est concentrée sur un seul site et montre le passage d'un ancien site professionnel à un autre, alors que dans le second cas, la personne paraît devoir concilier deux sites en même temps et paraît se trouver dans un « entre-deux » un « non-lieu ». En se centrant sur les termes praticiens et chercheurs, l'écriture du parcours s'axe sur la dimension de déplacement entre les deux substantifs et les mondes qu'ils portent dans l'imaginaire social et singulier de leur auteur. « Le problème central devient alors un problème de places et de placements, de prises de position et de positionnements, de clarification des points de vue » indique Kohn (2001, p. 21). Le propos fait écho aux travaux en sociologie clinique sur la question du « déplacement social » (de Gaulejac, 20016). Il faut donc entendre puisque l'on ne pourrait occuper deux places en même temps que ce problème de « place » qui évolue dans la phrase ci-dessus en « placement » puis prise de « position » et de « positionnement » pour finir en « clarification de points de vue » ne renvoie pas seulement à la matérialité de la place sociale. L'appareil théorique de Kohn fait écho à la notion de « champ » pensée par Bourdieu (2001). « L'effet de champ, précise le sociologue, s'exerce pour une part à travers la confrontation avec la prise de position de tout ou partie de ceux qui sont engagés dans le champ » (Bourdieu, 2004, p. 36). Le point de vue est d'abord « une vue prise d'un point particulier de l'espace social. Il est aussi « un point de l'espace où l'on se tient pour prendre une vue, un point de vue au premier sens, sur cet espace » (Bourdieu, 2001, p. 185). Toutefois, la convocation du point de vue pourrait renvoyer tout de même à une représentation de la recherche basée sur la vision. Le modèle des sciences physiques a façonné et imposé ces images. Bachelard mettait en garde toutefois sur le fait que l'« instrument de mesure finit toujours par être une théorie » et qu'« il faut comprendre que le microscope est un prolongement de l'esprit plutôt que de l'œil » (Bachelard, 1993, p. 242).

Aussi, revenons-en aux différents déplacements dont il était question. Magloire dans son roman, *Destinations*, rappelle que du temps de ses parents, l'enjeu de l'éducation était de trouver « une bonne place ». « Eux, ils ne disent pas : avenir, carrière, emploi, choix de vie ; ils disent : place » (Magloire, 2017, p. 112). Or, ce qu'évoque le romancier relève d'une impossibilité à penser le mouvement dans l'espace social et sans aucun doute dans l'espace psychique. Une vie pouvait se penser sur un lieu fixe et construit sur les habitudes. L'« adulte, homme ou femme, attaché à une institution scolaire, se définit d'abord par le statut, indique Moll, c'est-à-dire la place qu'il occupe dans l'organisation sociale, à un moment donné, en vertu de son grade » (Moll, 2009, p. 166) pour autant, « la caractéristique propre du sujet

humain, écrit François, est d'être forcément dans plusieurs mondes » (François, 1998, p. 19). Mais, Moll de reprendre un peu plus loin, « même si les acteurs enseignants prétendent s'en tenir rigoureusement au rôle qui leur est prescrit, ils ne peuvent dissimuler aux yeux de leurs jeunes partenaires qu'autre chose se passe sur une autre scène » (Moll, 2009, p. 167). Les deux auteurs ne parlent pas des mêmes plans de la personne. Moll se réfère d'abord à la position sociale de la personne avant de renvoyer à la dimension inconsciente alors que François paraît se centrer sur la dimension existentielle de la personne. Or, ces différentes dimensions ou différents plans coexistent voire se coupent entre eux.

Il revient à la psychothérapie institutionnelle d'avoir distingué d'un côté « rôle » et « statut » et de l'autre « fonction ». Le statut désigne l'ensemble des attributs liés à la position d'un individu dans un système donné. Il est lié à des attentes et à des attendus de la part des autres membres du groupe social. « La personnalité de chacun trouverait sa possibilité d'expression dans la plasticité plus ou moins grande à la fidélité aux modèles imposés par les statuts » (Paturet, 1995, p. 51). Cette plasticité correspond « aux rôles que chacun joue par rapport à ses statuts » (*Ibid.*). On peut alors distinguer « le rôle comme "standard"(attendus sociaux) de la "prise de rôle" (attitudes spécifiques du sujet, liées à la façon dont il subit, perçoit ou sélectionne les modèles) » (*Ibid.*). Néanmoins, la notion de rôle reste peu stable (Rocheblave, 1963). La notion de « fonction » n'est pas plus aisée à définir dans le champ de la psychothérapie institutionnelle. Hatchuel et Geffard en constatent également la polysémie. Ils parviennent cependant, à la définir, dans le champ de la clinique d'orientation psychanalytique comme « effet de traitement et de transformation de processus psychiques, produit par un dispositif auquel peuvent participer des sujets aux rôles et aux statuts divers et dont l'un d'eux peut être temporairement responsable » (Hatchuel et Geffard, 2019, p. 289). Retenons l'essai de penser à la fois les articulations entre le sujet et le social mais également entre les dimensions somatique et psychique.

Les notions de « place », « placement », « prise de position », « positionnement », « point de vue », énoncés par Kohn, (2001, p. 21), termes assez équivoques et abondamment utilisés pour évoquer différents plans de la vie humaine, relèvent tous des registres spatial et corporel. Ils invitent, dans un premier temps, à penser le fait humain dans un rapport spatial. L'humain peut être appréhendé par son corps et ses actions en tant qu'occupant un espace, une place. Le corps devient ainsi par la métaphore « un espace composite et hiérarchisé » (Augé, 1992, p. 79). De plus, la spatialisation permet d'envisager la coexistence des corps en rapport avec

d'autres, soit l'ensemble des rapports sociaux. La notion d'espace s'élargit à l'espace social, « lieu de la coexistence de positions sociales, de points mutuellement exclusifs, qui, pour leurs occupants, sont au principe de points de vue » (Bourdieu, 1997, p. 157). Le « "je" qui comprend pratiquement l'espace physique et l'espace social » (*Ibid.*) provient donc d'une « double inclusion » (*Ibid.*). Mais la topologie en tant que désignation du *topos* (lieu grec) n'est pas sans influencer la représentation du psychisme. C'est une des approches de Freud que de situer les instances psychiques. Les deux topiques freudiennes consacrent trois lieux « conscient-préconscient-inconscient » puis « Moi-Surmoi-Ça ». Néanmoins, de Certeau précise que topologique et topique ne se recouvrent pas. Le topologique serait relative « aux déformations de figures » alors que le topique serait « définisseur de lieux » (de Certeau, 1990, p. 189). De la même manière, Lacan utilise la topologie pour situer la place au commencement mais la distingue de l'origine. « Au début, énonce-t-il, ce n'est pas l'origine c'est la place » (Lacan, 2005, p. 12). Je vais délibérément m'éloigner du propos initial de Kohn pour mieux cerner les enjeux du signifiant « place » dans une anthropologie de l'animal humain. Il y a une tâche « épistémologique », liée à l'emploi de signifiants spécifiques, à mener à cet endroit. De plus ce n'est pas sans lien avec les propos précédents puisque une lecture du stade du miroir⁵² incite également à poser « le problème de la signification de l'espace pour l'organisme vivant l'espace » (Lacan, 1999, p. 95).

La distinction entre espace et lieu devient un impératif à penser pour ne pas être mis dans la seule position de la subir. En effet, si l'exil est « expérience du *hors-lieu* » (Benslama, 2009, p. 35), il ne s'agit pas de faire coïncider cette notion à l'idée d'espace bien que les deux notions soient liées. L'espace renvoie au travail de cartographie et rend possible le déploiement humain à la surface de la terre. Si l'homme post-moderne aime à penser la réalité à partir et en termes de dispositifs, la réalité humaine renvoie bien à l'occupation d'un espace sur terre, un territoire, soit l'espace possible d'un lieu.

Ainsi on peut retrouver ce déplacement dans la nomination des lieux de la difficulté scolaire et du handicap de l'Éducation nationale française. La C.L.I.S., classe d'intégration scolaire, est devenue classe pour l'inclusion scolaire, puis U.L.I.S.-école pour unité localisée d'inclusion scolaire⁵³. Il ne nous appartient pas de juger de ce déplacement mais il nous

⁵² Je revoie le lecteur à la partie 1.1.6. La question du sujet.

⁵³ La circulaire n° 2015-129 du 21-8-2015 indique que « À compter du 1er septembre 2015, qu'ils soient situés dans une école, un collège ou un lycée, les dispositifs de scolarisation des exilé-e (Ulis). L'appellation « classe

revient de questionner la réalité matérielle, sociale et psychique de la place de l'enfant appareillé d'un tel dispositif en questionnant la notion d'« unité localisée » et de son sens dans une école toujours structurée selon un schéma de classe⁵⁴. Les espaces U.L.I.S. et/ou classe permettent-ils d'être en même temps ici et là ? Permettent-ils l'appropriation d'un lieu propice à devenir une demeure ? Est-il pertinent de le penser ainsi ? Quelque soit la réponse – momentanée – l'humain est aussi un corps qu'il convient de placer dans un espace qui puissent devenir autre chose qu'un lieu de passage. Pour autant le lieu n'est pas un concept fréquent dans la littérature concernant l'école. Néanmoins, Vasquez et Oury en font une des deux « hypothèses utilisées » (Oury et Vasquez, 1995, p. 173) pour penser la classe – la seconde étant le concept d'identification. Le lieu est d'abord présenté par les auteurs comme « le lieu de l'individu » (*Ibid.*, p. 177). Mais ce qui les intéresse concerne davantage le lieu de la classe, le « lieu commun » (*Ibid.*, p. 178) en ce qu'il peut devenir un « lieu de parole » (*Ibid.*) appropriable par les élèves. « Pratiquement, l'essentiel est, peut-être tout simplement que les enfants fassent de la classe leur lieu d'existence, qu'on les entende dire “ma classe” ou “notre classe” et non “la classe de Monsieur X...” (l'instituteur) » (*Ibid.*, p. 181).

Que faut-il entendre par place ? La place est d'abord cette portion d'espace libre que l'on peut occuper. Dans le village ou dans la ville, la place est « cette forme accueillante qui contient un monde possible du rassemblement » (Salignon, 2008, p. 24). Ce sens renvoie à l'étymologie latine, « platea » du mot « place » qui signifie selon le *Dictionnaire culturel en langue française*⁵⁵ « rue large, place publique » (Dclf., 2005, t. 3, p. 1756). « Cette place, poursuit Salignon, a un usage symbolique qui ouvre à l'échange en tant que virtualité » (Salignon, 2008, p. 24). Attribuée à une personne, la place devient le lieu où la personne se trouve mais ce peut être aussi l'endroit assigné à cette dernière. La place devient à ce titre la demeure voire une mise en demeure comme le relève Augé. Ainsi pour l'anthropologue, naître, « c'est naître en un lieu, être assigné à résidence » (Augé, 1992, p. 69).

pour l'inclusion scolaire » (Clis) est donc remplacée par « unité localisée pour l'inclusion scolaire - école » (Ulis école). Les Ulis, dispositifs ouverts, constituent une des modalités de mise en œuvre de l'accessibilité pédagogique. ». [en ligne].

http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=91826 (27/02/2018).

⁵⁴ Je reviendrai spécifiquement sur ce point dans la partie 2.1. Généalogie de la classe.

⁵⁵ Sauf mention dans le texte, les définitions des termes renverront au Dictionnaire culturel en langue française. Désormais, je mentionnerai les références par l'acronyme « Dclf », la date d'édition, le tome, « t. » et la page. « p. ».

On perçoit dans ces premières définitions lexicales, la polysémie du signifiant. La place est liée à la possibilité d'un espace, c'est-à-dire à la création d'un discontinu dans le continu du réel. Cette délimitation d'espace est à entendre dans un ensemble humain concernant à la fois son bâti et sa place en propre comme « fait d'être admis dans un groupe ». La place permet de penser l'homme dans sa matérialité à travers son corps comme création et occupation d'un espace. Elle devient l'espace du lieu de l'habitat de l'homme, la ville (une place forte ou fortifiée), rue large (une place), le lieu des échanges (la place bancaire). Mais elle est également un endroit qui situe l'humain parmi les siens. Ainsi pour Augé, le « lieu anthropologique » renvoie à la « construction concrète et symbolique de l'espace » à laquelle, poursuit l'auteur, « se réfèrent tous ceux à qui elle assigne une place, si humble ou modeste soit-elle » (*Ibid.*, p. 68). L'idée de place s'inscrit en ce sens dans une perspective structurale. En effet, le lieu assigne sa place à l'enfant de par « des règles de la résidence » (*Ibid.*, p. 71) qui le situent dans « une configuration d'ensemble dont il partage avec d'autre l'inscription sur le sol » (*Ibid.*). Ainsi, la place prend sens, selon l'expression de Tosquelles, dans la « vie concrète » (J. Oury, Guattari et Tosquelles, 1985, p.136). Chaque place devient un espace dans un ensemble institué à partir d'une « assise spatiale » (*Ibid.*, p. 135). L'espace topologique devient un lieu existentiel et en ce sens une « topologie signifiante » (G.T.P.S.Y., 2015, p. 15).

Plusieurs expressions⁵⁶ dans la langue française renvoient le signifiant « place » à celui de « lieu ». L'origine latine du terme « lieu », « *locus* », a nourri les langues romanes, dont le français, l'espagnol et le portugais, et sert à indiquer l'« emplacement où se trouve un objet déterminé », tandis que le germanique « *rum* » va donner « *raum* » en allemand, « *ruimte* » en néerlandais et « *room* » en anglais. Pour désigner l'endroit où l'on se tient, le français dispose du terme « place » (du latin *platea*), l'allemand de « *Statt* », le danois de « *sted* » et l'islandais de « *stadhur* ». S'il existe un lien entre « place » et « lieu », la notion d'espace ne peut pas rendre compte à elle seule de l'idée de place. En effet, le lieu (*locus*) en tant que « portion déterminée d'espace » (Delf, 2005, t. 3, p. 53) a été employé durant l'époque médiévale selon un sens bien précis qui le différencie du signifiant « espace », « *spacium* » peu usité à cette même période. Selon les recherches de l'historien Schmitt, le lieu en tant que « *locus* » « s'identifie à son contenu concret qui en retour le définit » (Schmitt, 2006, p. 323). Le lieu devient la tombe, le monastère, l'église, la ville... mais aussi bien aujourd'hui, l'école en tant

⁵⁶ En lieu et place, au lieu, tenir lieu de, avoir lieu, lieu public,...

que lieu d'enseignement. La locution latine « *in loco cuiusquam* » pouvant se traduire en français par « à la place de » indique qu'un « contenu nouveau se substitue au précédent » (*Ibid.*). Schotte note dans sa lecture des travaux de Weizsäcker que la place relève davantage du statique, « avoir une place » ou « être mis en place » par rapport au « lieu » plus dynamique qui renvoie à l'expression « avoir lieu » comme mouvement qui « se passe » et qui « prend place » (Schotte, 1969-1970, p. 78). Schotte construit ainsi une triade de signifiants, site/place/lieu distinguant et structurant l'espace et le mouvement. Or, selon ce dernier, le lieu n'implique pas un système cohérent contrairement au système de substitution que permet le signifiant « place ».

Au reste, si les lieux, « *loci* », s'identifient à leur contenu, Schmitt montre à partir de l'iconographie médiévale, qu'ils ont « une qualité propre et une place particulière dans la hiérarchie des valeurs et des usages liturgiques » (Schmitt, 2006, p. 323). Le lieu se différencie encore de l'espace car il peut s'identifier « aux personnages qui y sont figurés » (*Ibid.*, p. 324). Dans un autre registre, mais dans le même sens, « le lieu de naissance est constitutif de l'identité individuelle » (Augé, 1992, p. 69). De Certeau montre également que le lieu (de naissance et du nom propre) obéit bien à la loi du « propre » et du « distinct » (de Certeau 1990, p. 173). Le lieu fonderait l'identité de la personne et ce qui la distingue et la définit en propre.

De ces premiers éléments, le lieu comme « *locus* », spécifiant un contenu et s'identifiant à lui, pourrait être qualifié de contenant ou conteneur alors que le terme d'« espace » renvoie davantage à une indétermination en tant que distance et intervalle. Ainsi dans les images médiévales, le « lieu propre » (Schmitt, 2006, p. 334) n'est pas uniquement représenté par le corps du personnage mais par un rectangle encadrant ce dernier. Par ailleurs, le lieu se différencie de l'espace qui renvoie à un système unifié de coordonnées telles les cartes actuelles ou comme espace unifié par la convergence systématique des lignes de fuite vers un seul point que représente la perspective. Ainsi, l'espace caractérise la géographie en devenant un système de coordonnées. Or, l'image médiévale ne figure pas un espace unifié mais consiste en « un assemblage ordonné et subtilement hiérarchisé de lieux » (Schmitt, 2006, p. 324). Il s'agit d'une autre logique que celle de la perspective issue de la Renaissance. Elle suppose, en effet, « un point de vue unique et fixe – donc l'adoption d'une posture de spectateur immobile installé en un point (de vue) – et aussi l'utilisation d'un cadre qui découpe, enclôt et abstrait le spectacle par une limite rigoureuse et immobile » (Bourdieu,

2007, p. 33). Pour donner une idée de la notion de lieu, Schmitt montre que « chaque figure ou chaque scène a son lieu propre qui s'articule de manière singulière aux autres lieux » (*Ibid.*, p. 328). L'image médiévale représente davantage un parcours « orienté » (*Ibid.*, p. 333), « un cheminement discontinu de lieu en lieu » (*Ibid.*, p. 331) qui « ne permet pas de découvrir un espace donné par avance ». Chaque regard construit son lieu. De plus, « le déploiement de la série ordonné de visions, précise l'historien, confirme la dimension temporelle dans la réflexion médiévale sur la notion d'espace » (*Ibid.*, p. 333).

Selon l'anthropologue, les « lieux anthropologiques » comprennent « au moins trois caractéristiques » : « identitaires, relationnels et historiques » (Augé, 1992, p. 69). La place se constitue par la naissance comme lieu de l'assignation à résidence. Elle renvoie donc à un registre archaïque de l'ordre de la possibilité d'une aire rendant une vie possible. Elle est en rapport avec le sol aussi bien en anthropologie que dans l'iconographie médiévale où les lieux sont figurés par des « sols particuliers ou plus fréquemment dans un cloisonnement qui structure l'image et évoque volontiers une architecture » (Schmitt, 2006, p. 335). L'« évolution » de la représentation iconographique du XIV^e siècle montre que les « sols » « s'arriment au plus bas de l'image » (*Ibid.*, p. 338). L'évolution du champ artistique n'est pas sans lien avec le « processus de spatialisation des rapports sociaux » (*Ibid.*, p. 345) de la fin du Moyen-Âge.

En reliant la place au lieu en tant que « *locus* », d'abord dans leur proximité sémantique, les travaux anthropologique et historique révèlent une « topologie » qui permet d'« avoir une idée du comment s'est construit le support sur quoi tout ça s'inscrit qui est en cause » (Lacan, 2005, p. 12). De Certeau voit dans le lieu l'ordre « selon lequel des éléments sont distribués dans des rapports de coexistence » (de Certeau, 1990, p. 173). S'il exclut que deux choses occupent la même place, relève Augé, de Certeau admet que chaque élément du lieu soit à côté des autres, dans un « endroit propre » (Augé, 1992, p. 70). Ce dernier définit le lieu comme une « configuration instantanée de positions » (de Certeau, 1990, p. 173). Il devient possible de penser la place en tant qu'« éléments distincts et singuliers » (Augé, 1992, p. 70) d'un lieu en commun.

Pour sa part, Benslama appréhende le lieu à partir de trois dimensions : existentielle, métapsychologique et institutionnelle (Benslama, 2009, p. 34). Le lieu existentiel relève de la demeure du sujet qui relève de l'aporie qu'être ici, ce n'est pas être là. Or, des personnes se

condamnent à être ici, sans être là. Se retrouve dans cette dimension existentielle une dimension archaïque du sujet. Où demeure-t-il ? Salignon propose la locution « chez-lui » (Salignon, 2010, p. 14) comme la traduction la plus prêt de l'« Heim » allemand. La dimension métapsychologique renvoie au lieu psychique, à ce que Freud écrit dès les premières lignes de *Psychologie des foules et analyse du moi* (1921) : « Dans la vie psychique de l'individu pris isolément, l'Autre intervient très régulièrement en tant que modèle, soutien et adversaire, et de ce fait la psychologie individuelle est aussi, d'emblée et simultanément, une psychologie sociale, en ce sens élargi mais parfaitement justifié » (Freud, 1981, p. 123). L'Autre manifeste sa présence à l'intérieur de la personne. Benslama définit la « dimension institutionnelle » du lieu à partir d'un syllogisme en se basant sur la condition sociale de l'homme : « pas de sujet sans être ensemble », « pas d'être ensemble sans institution » donc « le sujet est institué » (Benslama, 2009, p. 34). Et le psychanalyste de renvoyer le lieu institué au lieu généalogique. La clinique de l'homme déplacé devient en quelque sorte une « obsession du lieu » (*Ibid.*, p. 35).

Le lieu se distingue donc de l'espace dans le fait qu'il soit localisé, contenant, propre et distinctif, en même temps que commun. L'exil renvoyant étymologiquement à une mise au dehors du lieu, ce dernier permet de définir un dedans et un dehors. Il paraît permettre un processus que l'expression « avoir lieu » définit comme « arriver », « se passer » ou « se produire » mais également « se tenir » alors que la locution « non-lieu » permet d'appréhender l'arrêt de la procédure judiciaire et donc de stopper le processus. Il pourrait également avoir une fonction de dépôt « pas de mémoire sans lieu » (Benslama, 2009, p. 35). Les caractéristiques du lieu renvoient par analogie à la notion psychanalytique de « cadre » développée par Bleger (1966). L'analogie ne tient pas seulement à leurs caractéristiques. Les deux termes entretiennent un rapport de synonymie d'après le dictionnaire *Le petit Robert de la langue française* (2018). Bleger donne une définition minimale du cadre comme « “non processus” à l'intérieur duquel le processus peut avoir lieu » (Bleger, 1997, p. 257). Avec le concept de cadre, ce dernier met au jour les nécessaires constance ou permanence et contenance permettant la construction psychique. Pontalis renvoie le cadre à ce « toujours qui n'est pas perçu » et à une question : « pourquoi avons-nous besoin de cette permanence pour qu'en nous ça “bouge”, ça change de place ? » (Pontalis, 2012, p. 134). En cela, il rejoint Bleger.

L'éclairage de la notion de « place » permet de distinguer toute l'étendue de la différence

entre la place qui détermine un espace et sans doute une stabilité dans le champ social et le lieu qui porte et contient la potentialité du développement psychique en lien avec la notion de cadre aperçu ci-avant. De la place peut découler le placement comme action de se placer ou d'être placé, voulu ou non, mais en position d'occuper un espace physique tout autant que psychique. Le petit garçon qui dort avec sa mère prend une place particulière dans la configuration familiale et dans sa généalogie. La place attribuée et/ou que l'on s'attribue met donc en position statutaire. De cette place occupée sur la scène découle une position voire un positionnement, ce que rappelle Lacan lors de sa conférence *Place, origine et fin de mon enseignement*. Ce dernier prononce cet énoncé : « je suis venu à cette place qui me met en posture d'enseigner puisqu'il s'agit d'enseignement » (Lacan, 2005, p. 13). La position indique, selon l'étymologie, « la manière dont une chose est placée ». Elle devient ainsi « le lieu où est placée la chose ou la personne par rapport à un ensemble ». La place relève d'une forme plus statique que la position qui définirait des manières d'occuper un espace dans un rapport d'ensemble. La prise de position, pour reprendre le propos initial de cette partie, redouble la dimension consciente de la place à occuper. Il s'agit en même temps de prendre un parti et d'adopter une attitude. Elle renvoie à la position comme manière d'être, mais relève aussi d'un acte de saisie, au sens de prendre. Elle est engagement et induit une confrontation à un autre. Elle est associée à la position et s'énonce pour Bourdieu comme des « opinions, représentations, jugements, etc » (Bourdieu, 1997, p. 157). Il existe à cet endroit un saut entre des termes qui renvoient au corporel et à la dimension spatiale, et le registre du psychologique. Le sociologue parle à cet endroit de « l'inscription du social dans les choses et dans les corps » (*Ibid.*, p. 216).

Sédat dans son travail de relecture de l'invention de la psychanalyse relève que : « La première intuition freudienne de ce qui se joue dans la séance d'analyse, c'est que les souvenirs se rattachent à des moments et des postures où le corps est en jeu » (Sédat, 2014, p. 117). « Le corps est la mémoire des histoires du sujet » poursuit-il (*Ibid.*). L'analyse d'une des premières patientes de Freud, Elisabeth von R., met en exergue la place prescrite et occupée par cette dernière dans le lien avec son père. Dans sa plainte, Elisabeth ne cesse de répéter qu'elle ne peut bouger : « “Sie kommt nicht von der Stelle”. Littéralement, “Elle ne peut pas quitter la place”, sortir de la position psychique qui lui a été assignée » (*Ibid.*, p. 119). Au corps réel s'adjoint l'analogie d'un corps psychique « marqué et délimité par des représentations venant du sujet lui-même ou d'autres personnes, et non par la géographie corporelle des limites du corps » (*Ibid.*, p. 120).

Il me semble possible de faire le lien entre ces positions psychiques⁵⁷, la place attribuée et/ou prise et la manière de se tenir et d'être tenu physiquement et psychiquement⁵⁸. Parfois, dans le champ éducatif, une « "littérature comportementale" énigmatique » (Canat, 2015, p. 92) affecte la relation enseignant-enseignés. J. Filloux pense le rapport pédagogique comme un rapport contractuel fondé sur un « contrat de position » (J; Filloux, 1996, p. 313). L'autrice entend par position des rôles attendus autant que des statuts – asymétrique dans le contexte pédagogique – mais aussi des « fonctions » (*Ibid.*, p. 314). Elle montre que le contrat pédagogique initial est transformé *dans* et *par* la relation. L'identification à l'adulte, « objet modèle et objet d'amour » (*Ibid.*, p. 320) paraît la seule position possible pour l'adulte. La position pédagogique de Zulliger, déjà envisagée dans la partie 1.1.3 concernant la relation entre pédagogie et psychanalyse, voisine avec une « position d'aliénation identificatoire » (*Ibid.*, p. 357). Il faut tout le savoir analytique du pédagogue pour pouvoir faire bouger les positions et permettre à l'enfant de trouver une place adéquate. Mais souvent l'enfant en souffrance à l'école ne dispose pas des personnes, des lieux ou tout simplement des activités en lien avec sa singularité lui permettant de se déplacer.

Le détour réalisé pour mieux cerner les enjeux des notions de place, placement, position, positionnement voire posture et geste⁵⁹ doit aussi être resituée dans le contexte des XX^e et XXI^e siècles. Dans l'enquête sur les pratiques quotidiennes, Certeau avait vu apparaître, dès les années 1970, ce qu'il qualifiait d'

« effritement des stabilités locales comme si, de ne plus être fixées par une communauté circonscrite, elles se désorbitaient, errantes, et assimilaient les consommateurs à des immigrants dans un système trop vaste pour qu'il soit le leur et tissé trop serré pour qu'ils puissent lui échapper » (de Certeau, 1990, p. XLVII).

Augé le nomme quant à lui en termes d'existences soumises au non-lieu. Il voit dans la post-modernité, le surgissement de l'espace du non-lieu comme registre de l'anonymat. Le praticien-chercheur s'inscrit dans cette postmodernité. Aussi, peut-être faut-il au contraire constater que ce qui œuvre dans le « social-historique » (Castoriadis, 1975) est autant la cause

⁵⁷ Il est à remarquer que dans le registre psychique, la psychanalyste Mélanie Klein forge les notions de positions paranoïde et dépressive. Elle ne les identifie pas à proprement parlé à des stades développementaux mais à des modalités de liaison et de gestion de l'angoisse entre un sujet et un objet.

⁵⁸ Je renvoie les lecteur ou lectrice à la partie 1.1.6. Accueil et emprise.

⁵⁹ Dans le champ de la didactique, Bucheton et Soulé (2009) développent les notions de geste et de posture pour décrire l'activité de l'enseignant-e et proposer une grammaire de l'agir.

que l'effet pour le praticien-chercheur. Son emploi, sa pratique deviennent la condition de son devenir chercheur. Il est celui à qui l'on demande des gages sur son allégeance au monde savant, en tant qu'autre, étranger, autant parce qu'il ne participe pas à la vie quotidienne de la communauté scientifique et parce qu'il vient d'un autre monde. Il est également celui qui doit autant pour lui-même trouver le lieu d'où il est fondé à parler. Lacan fait de « l'Autre le lieu de la parole » non pas comme désignation d'un espace géographique localisable là où la parole s'émettrait mais « là où elle prend sa valeur de parole, c'est-à-dire où elle inaugure la dimension de vérité » (Lacan, 2005, p. 51). Le questionnement sur la place interroge l'identité du milieu d'accueil dont les communications et les publications pour le chercheur peuvent devenir autant de passages à la douane. Augé note le paradoxe que le passager ne conquiert son anonymat comme individuation « qu'après avoir fourni la preuve de son identité » (Augé, 1992, p. 128) et « d'une certaine manière, l'utilisateur du non-lieu est toujours tenu de prouver son innocence » (*Ibid.*).

1.2.2. La figure de l'exilé·e

La figure de l'exilé·e paraît propice pour penser la situation du « praticien-qui-devient-chercheur » (Kohn, 2001, p. 15) en tant que praticien-chercheur. Il s'agit de penser un passage ou un déplacement entre deux lieux et de penser la position de celle/celui qui potentiellement habite deux lieux. Néanmoins, il ne s'agit pas de s'identifier à un·e exilé·e mais de penser les enjeux d'une telle figure. En effet, en utilisant une figure plus qu'un concept, je cherche à penser l'articulation du particulier et de l'universel, là où le concept permet de penser « uniquement le général » (Serres, 2016, p. 82). La figure donne à penser une « *Gestalt* », voire une mise en forme comme spatialisation et articulation de plusieurs données en une unité que les contours, les conflictualités, les liens viennent définir.

En outre, l'exil contient cette universalité du rapport de l'homme à soi, à l'autre et à la nature. Aussi, la figure de l'exilé·e n'est pas à entendre exclusivement dans le registre politique, celui d'un individu étranger arrivant sur une terre qui n'est pas la sienne, même si ce registre aidera à penser les enjeux des processus groupaux à partir notamment des analyses de Benslama (1997, 2003 et 2009). À la figure politique se conjoint une « figure psychique » de l'exilé·e : l'exil intérieur ou l'« exilé de l'intérieur » (Douville, 1997, p. 59). Celui qui est né dans le pays mais qui ne s'y trouve pas à sa place ou qui, à la suite d'un événement dans sa vie, vit un déplacement. Froissart rappelle que dans tous les cas, la « migration réelle ne doit pas venir

recouvrir la migration symbolique » (Froissart, 2007, p. 22). Ainsi vie politique et vie psychique ou symbolique se tutoient, s'entrelacent, se déchirent. L'une peut-elle être comprise sans l'autre ? À partir de cette figure, il ne s'agit pas de chosifier l'exil mais de le concevoir comme un processus. En ce sens, Benslama fait de la clinique de l'exil, « une expérience » (Benslama, 2009, p. 35).

« Du point de vue phénoménologique, indique Huguet, l'exil intérieur désigne une expérience subjective qui instaure une coupure et une distance à soi et aux autres, évocatrices d'un sentiment d'étrangeté pouvant être produit par l'impossibilité à trouver un lieu à soi, par la conscience d'être là tout en n'y étant pas, par la recherche et la passion d'un Ailleurs inaccessible ou perdu qui exile de l'espace et du temps présents » (Huguet, 1997, p. 12-13).

Je m'inscris dans ce mouvement qui redéploie la question de l'exil comme « parcours de sens » (Benslama, 2003, p. 53). Par ailleurs, la question du déplacement concerne également l'autochtone occidental, sujet de la modernité considéré comme « un déraciné » de ses origines et de ses traditions » (Stitou, 1997, p. 25). La dimension métaphorique de l'« homme déplacé » nous permettra de penser le déplacement en termes de groupe d'appartenance (Rouchy, 2001). En effet, l'exil est le passage d'un groupe à un autre comme dans le cas qui nous occupe dans ce travail de recherche. Or, les mouvements migratoires « de l'extérieur et de l'intérieur » (Rouchy, 2001, p. 131) illustrent la « continuité et discontinuité entre les groupes primaires et secondaires » (*Ibid.*). Dans le déplacement, le groupe d'appartenance primaire peut se maintenir ou se rompre pouvant aller jusqu'à occasionner la « perte de l'origine assurant la place dans la lignée et la pérennité du groupe primaire » (*Ibid.*).

L'exilé-e, figure universelle

Dans un article intitulé *Nous*, Benslama (2003) indique qu'il ne cherche pas à désigner par exil « une condition générale de l'existence, condition ontologique où le *ne pas être chez soi* doit être compris comme le phénomène le plus original » (Benslama, 2003, p. 46). Il précise que l'exil qu'il qualifie d'ontologique n'est pas sa « visée directe » (*Ibid.*). Par l'exil, ce dernier cherche « le moyen de décrire, d'organiser, de penser une partie de la réalité » concernant la « maladie psychique de l'homme déplacé » (*Ibid.*, p. 45). Cet avertissement ne disqualifie pas le recours à la figure de l'exil pour penser le processus d'humanisation tout autant que le déplacement des indigènes que nous sommes, comme en témoignent les numéros trois et quatre de la revue *Psychologie Clinique* publiés en 1997. Dans sa dimension universelle, l'exil concerne « la perte originare inhérente à l'humain » (Stitou, 1997, p. 13). Dans sa dimension singulière, il concerne « son appropriation et élaboration subjective par

tout un chacun » (*Ibid.*). Or, la perte originare peut potentiellement se réactiver au gré des événements de la vie et des choix que chacun.e est amené à faire. Il s'agit pour le sujet de se constituer ce que la langue allemande nomme « Heim », terme qui n'a pas de traduction directe, proche de « demeure » ou du « chez-soi » (Salignon, 2010, p. 14) comme indiqué précédemment. Freud (1919) joue de la langue en constituant l'opposition entre « heimlich » et « unheimlich » entre le familier et l'inquiétant familier. Les termes allemands marquent bien que le familier peut devenir potentiellement effrayant comme si l'inquiétant était déjà contenu dans le familier.

L'universalité de l'exil renvoie donc au sens étymologique du terme. Le préfixe « ex » désigne le dehors et l'élément « il » désigne la notion de lieu dans la langue française. En ce sens, l'exil questionne la mise « hors du lieu ». C'est en ce sens que Benslama fait de l'expérience de l'exil, l'« expérience du hors lieu » et qu'il fait de la problématique du déplacement la question récurrente de l'humain en ce qu'il serait un « homme déplacé » (Benslama, 2003, p. 45). Les récits mythologiques et légendaires sont remplis d'histoires d'exode, d'installation et de fondation, d'oppositions entre le nomade et le sédentaire, de déchéance renvoyant à la question primordiale de la « confusion des générations » (Lacan, 1999, p. 276).

Avec Freud (1913), l'exil se situe comme perte de la jouissance totale, conséquence en quelque sorte de la sortie de la plénitude. Dans *Totem et tabou*, Freud invente le mythe de la horde sauvage pour penser le fait humain. Il en fait les prémisses de la culture basée sur deux interdits : l'interdit du meurtre et l'interdit de l'inceste. Le meurtre du père induit le déchaînement d'une logique implacable qui vient structurer le champ humain. La mort du père vient créer la communauté des frères et rendre possible la création des règles d'alliance et de filiation, produit des alliances, qui entre elles « se découvrent des liens de collatéralité » (Sauret, 1993, p. 23). À partir de la lecture de la Genèse, Wénin pose que « dès que le créateur parle aux humains, c'est pour donner une loi » (Lebrun et Wénin, 2008, p. 30). Mais selon ce dernier, cette Loi n'est pas un commandement mais une limite qu'il énonce ainsi : « D'un arbre, tu n'en mangeras pas, parce que si tu venais à en manger, tu mourrais » (*Ibid.*, p. 32). Wénin poursuit son travail d'exégète et formule que : « La première parole divine adressée à l'être humain du jardin dit qu'au fond, le bien et le mal ne sont pas objet de savoir que l'on pourrait posséder, que l'on pourrait détenir, ou pire que certains détiendraient et pas d'autres » (*Ibid.*, p. 33).

La Loi serait donc une loi qui pose un impossible : « l'impossibilité de connaître, de posséder une connaissance sûre de ce qui est bien et mal » (*Ibid.*, p. 32). En désignant « un arbre », Dieu circonscrit un espace. Cet espace devient un Lieu. Lieu d'un impossible, d'une limite. Il convient d'entendre cette limite comme ce à quoi on ne peut accéder et non pas comme ce qui est refusé. Il n'y a pas d'intention dans cet interdit. Selon le bibliste, c'est la figure du serpent qui vient donner à imaginer que Dieu a la volonté d'interdire ce lieu afin de garder la totalité pour lui. Cette limite vient faire barrière devant le « prendre tout », le « savoir tout » ou prétendre pouvoir le faire.

Après Freud, Lacan lit le mythe de la horde primitive à partir des données de la linguistique de Saussure et l'anthropologie de Lévi-Strauss. De cette lecture, il résulte que la castration – dont, pour Freud, le père est l'agent – « ne vient pas tant d'une répression extérieure mais est mise en acte du fait de la parole ; c'est le fait d'être pris dans le langage que le sujet est obligé de perdre la jouissance plénière de son corps » (Lebrun et Wénin, 2008, p. 35). Accéder au langage suppose donc de se décoller du monde des choses, de son corps, ce qui suppose donc une perte. L'animal a accès directement au monde. Son comportement est contraint par l'ordre de la nature – même pour les animaux sociaux. L'ordre du langage donne à l'humain un recul, un décollement des choses qui lui permet de se distancier de la nature. De cette position, le sujet perd l'accès direct aux choses, il perd l'immédiateté du monde puisque son accès est désormais médiatisé par le langage. La Loi primordiale est « identique à l'ordre de langage » (Lacan, 1999, p. 276).

Le langage cinématographique et notamment celui des frères Dardenne donne à penser le collage du sujet au monde en termes de cadrage et donc d'espace. Dès les premières secondes du film *Rosetta* (1999), en plaçant la caméra au plus près de l'actrice, tout le champ est pris par le corps de l'héroïne. Nous la suivons sans pour autant y comprendre quelque chose. Les deux réalisateurs donnent l'impression que Rosetta, le personnage principal, est en prise directe, immédiate avec le monde. Elle colle littéralement aux choses du monde. Ainsi, elle ne peut s'en défaire tout comme le spectateur d'ailleurs. Les auteurs livrent une clé en expliquant que leur personnage « n'a pas de psychologie parce qu'elle a des tâches à accomplir, des choses à faire. Son être entier est occupé, obsédé, obnubilé, assiégé par ce qu'elle a à faire, à chercher, à trouver » (Dardenne, 2005, p. 71). Or, « il faudra qu'elle passe par la trahison et le meurtre pour que quelque chose bouge de ce collage » (*Ibid.*). Cette absence de

« psychologie » est une absence d'accès à sa propre subjectivité. C'est l'expérience de la transgression de l'interdit qui permet à Rosetta, de prendre conscience, d'accéder à une position subjective. Du point de vue de la caméra, un hors-champ apparaît et permet de penser l'absence comme ce qui n'est pas là mais reste présent. Le champ n'est plus entièrement saturé. Il se dégage des bords, des limites.

Exil intérieur, exil de l'intérieur

Pour évoquer l'« homme déplacé », il est fait usage de la spatialisation et de l'analogie avec le voyage. Mais c'est également en termes de liens que se pose la question. À partir d'une clinique de l'adolescence définie comme celle « des rapports du sujet aux appareillages imaginaires et symboliques disponible pour affronter ces moments où les logiques de la socialisation du passage et celles de la subjectivation s'entrecroisent » (Douville, 1997, p. 60) et d'une anthropologie clinique à réinscrire dans un contexte particulier – modernité et post-modernité – de formes de bannissement ou de mise en non-lieu dans le lieu même de la cité, l'exil intérieur devient « le nom d'une position subjective et d'un aspect du malaise dans le lien, signe d'une forme de psychopathologie contemporaine du lien rendant inconsistante la saisie de l'altérité » (*Ibid.*, p. 66). Cet exil de l'intérieur renvoie à un intérieur qui ne fait pas intériorité. Il définit plutôt un « sujet livré au dehors, aux captures du dehors » (*Ibid.*, p. 67). Il s'agirait pour Douville d'un « *exil de l'altérité interne* occasionné par une défaillance des contrats d'étayage entre sujet, groupe et processus de transmission » (*Ibid.*, p. 66). Cela interroge les signifiants de la fondation comme incertitude quant au lieu d'adresse valable de la parole. La fonction paternelle est interrogée tout autant que le lien à l'origine : la personne devient étrangère à sa propre origine, perdant le rapport à la langue maternelle quand tout commande de « rentrer et rester à la maison » (*Ibid.*, p. 68).

Sous les signifiants de déplacement, de passage, d'exil affleure la métaphore du voyage. Or ce qui distingue l'exode du voyage ce serait, pour Lesourd reprenant Freud, « le temps des préparatifs » (Lesourd, 1997, p. 127). Les préparatifs permettent au voyageur de ne pas devenir un-e exilé en ce sens qu'ils structurent deux éléments importants de tout déplacement : ils permettent de construire le désir de voyage et donnent le temps au sujet d'intérioriser le « toit sécurisant », le temps de construire un « chez-soi "portable" » (*Ibid.*). Le déplacement est donc soumis, pour ne pas devenir errance, à un temps préalable. Freud insiste particulièrement sur le fait qu'après ces « travaux préliminaires on ne s'est pas

rapproché du but d'un seul kilomètre. » (Freud, 1973, p. 251). Il s'agit donc d'une intériorisation du déplacement, condition pour n'être pas pris par le dehors.

Néanmoins, dans le cas du placement d'enfant, Lesourd permet de penser que « cet exil au nom de la loi » comporte également une « part inconsciente qui fait de l'enfant un meurtrier » de sa famille (Lesourd, 1997, p. 129). Ne pouvons-nous pas lire de la même manière l'obligation scolaire qui soustrait l'enfant de sa famille ? Or, dans le cas du placement de l'enfant, le retour dans la famille, même sous couvert de la loi juridique, n'est possible que si l'enfant est en règle avec la Loi symbolique, comme une acceptation du crime parricide à l'instar des frères parricides du père contenu dans le mythe de la horde.

La clinique de l'exil ouvre non plus à une question exclusivement centrée sur un déplacement renvoyant à un parcours mais à un « temps logique de position du sujet et non une succession d'étapes à franchir » (Cherki, 1997, p. 113). L'errance est le moment d'un temps qui ne passe pas. Un temps figé qui ne supporte pas la perte du non retour. Car revenir c'est constater que rien n'est plus pareil pour celui qui revient. Les cas cliniques évoquent le sentiment d'étrangeté au pays d'origine que les personnes ressentent en propre ou bien que les proches leur indiquent. Ils ont changé.

Ainsi, Perrault Soliveres (2013) décrit tout à fait cette position. En tant que praticienne-chercheuse, elle a manifesté l'intention de maintenir une activité de recherche tout en poursuivant son exercice professionnel de cadre supérieur infirmier de nuit. Elle décrit ce qu'elle qualifie de « naïveté d'imaginer [pensant qu'elle serait] reçue à bras ouverts » par ses collègues après le succès de sa thèse, ayant même fait l'objet d'une publication (Perrault Soliveres, 2013, p. 110). À une période de reconnaissance médiatique suit une crise dans son entourage immédiat professionnel qui selon l'auteure « en dit long sur les raisons de l'abandon quasi systématique de leur terrain initial par les praticiens-chercheurs » (*Ibid.*). La cohabitation de deux lieux, de deux positionnements ne paraît pas acceptable par les protagonistes du groupe d'appartenance professionnel originaire. Mais ce positionnement, voire cette prise de position, n'est pas l'apanage du seul groupe de professionnels puisque la posture de praticien-chercheur, « la prive de nombreuses occasions de faire sa place dans l'institution du savoir » (*Ibid.*, p. 52). On retrouve cela dans les travaux de Sayad concernant le mouvement migratoire algérien ce qui fera le titre de l'ouvrage posthume : la « double absence » (Sayad, 1999). Le chercheur inaugure une nouvelle épistémologie en faisant de l'exil un double mouvement : émigration et immigration. L'ouvrage pose les bases de ce

mouvement dès le sous titre : « des illusions de l'émigré aux souffrances de l'immigré ». Ainsi « comment s'accommoder de n'être présent que partiellement, et par suite, d'être d'une certaine manière, absent (moralement) là où on est présent physiquement ? » (Sayad, 1999, p. 421).

La clinique de l'adolescence ou de l'enfant placé recoupe les travaux de Benslama comme processus obligeant l'homme déplacé à une « mutation de sa subjectivité » (Benslama, 2003, p. 47) que le psychanalyste caractérise de passage d'« une forme donnée par le fait de sa naissance vers une forme qu'il devra emprunter au lieu où il est arrivé » (*Ibid.*). Selon Benslama, la personne est renvoyée à un « défaut originaire » c'est-à-dire au lieu où « s'est instauré ce qui fait lien à la communauté » (*Ibid.*). Il montre que le « *genos* » – naissance, origine – est le « moyen par lequel le lieu s'approprie l'arbitraire de la naissance de quelqu'un et le transforme en une nécessité ordonnée à des systèmes de signes » (*Ibid.*, p. 48). La culture fournit un *genos* en insérant l'enfant dans des liens de filiation. Ces systèmes de filiation sont des systèmes symboliques tels des trames dans lesquels le jeune enfant est pris et sur lequel s'appose l'empreinte du *genos*. Ainsi, ils ne sont pas de simples encadrements de l'imaginaire, mais viennent s'inscrire dans la « chair psychique » de l'enfant, pourrait-on dire, puis de l'adolescent tels que les relèvent les travaux anthropologiques. Godelier montre qu'une « double métamorphose » (Godelier, 2010, p. 204) permet à l'enfant l'accès au statut de sujet social. Cette double métamorphose de rapports sociaux « en dimensions de parenté et de dimensions de la parenté en attributs de sexe » (*Ibid.*, p. 205) s'opère par « un processus de marquage des individus dans leur corps et dans leur subjectivité intime » (*Ibid.*, p. 204). En effet, cette empreinte ne « doit pas distinguer ce qui est chair, de ce qui est le fait du langage » (Benslama, 2003, p. 52). Selon Godelier, les « représentations imaginaires » tout comme les processus de la procréation « inscrivent d'avance dans le corps de l'enfant les rapports de domination qui existent entre les sexes ainsi que les rapports de force et de pouvoir » (Godelier, 2010, p. 154). Les rapports sociaux, « ensemble de relations à multiples dimensions » (*Ibid.*, p. 194), s'établissent donc entre les individus en même temps qu'« en eux » (*Ibid.*). L'enfant accède donc au mythe qu'il est un homme en tant qu'il est un type particulier d'homme appartenant à un groupe social bien particulier. En posant les limites de l'humain à la seule communauté, le groupe définit les autres comme des non-humains. Ce point me paraît important car l'exil réveille en quelque sorte la crainte que le déplacement engendre la « destruction de son *genos* » (Benslama, 2003, p. 49) véritable maison interne qui relie le sujet à un groupe à partir d'un mythe qui l'a fait homme. Ainsi l'exil devient

l'expérience dont « le péril consiste à affronter sur le plan fantasmatique et politique la menace de la violence génocidaire » (*Ibid.*) en ce qu'elle consiste à détruire en l'homme « la catégorie par laquelle a été accréditée son appartenance à l'espèce humaine » (*Ibid.*). Sur le plan psychique, il est donc question de l'articulation du « nous » et du « je » non pas comme l'articulation de deux entités séparées, un groupe et un individu, mais bien de la liaison entre un « nous interne » avec un moi.

Rouchy permet d'avancer en pensant le groupe dans une « fonction d'espace transitionnel qui est un champ d'expérience intermédiaire entre la vie intérieure et la réalité extérieure » (Rouchy, 2001, p. 121). En effet, ce dernier fait du groupe le « chaînon manquant » (*Ibid.*, p. 122) permettant de penser le passage de l'individu au collectif et inversement. En suivant Kaës, le groupe comme le corps prend une fonction de roc permettant un « étayage ». Le groupe deviendrait avec le corps les supports à la relation à l'autre et à soi (Kaës, 2010).

La collusion entre *genos*-nous-moi sur laquelle se base Benslama à partir du texte *Le Moi et le Ça* de Freud (1923) m'amène à me demander si ce n'est ce qu'avait perçu Arendt (2015) en défaisant le lien entre langue et peuple. En ce sens, je tords un peu le rapport car le terme d'« *ethnos* » serait peut-être plus juste que celui de « *genos* ». Néanmoins, la philosophe autonomise la langue maternelle d'un lien avec le peuple. Elle distingue ce que Rouchy appelle « groupe d'appartenance primaire » et « groupe d'appartenance secondaire » (Rouchy, 2001). Arendt affirme que l'« appartenance à un groupe est dès le départ [notre] condition naturelle » (Arendt, 2015, p. 40). Pour autant, elle indique n'avoir jamais aimé « aucun peuple ou groupe collectif » (*Ibid.*, p. 39) et qu'elle a fait l'expérience, du fait de son éducation, d'une façon de « se tenir en dehors de toute convention sociale » (*Ibid.*, p. 41). Cette position est rendue possible, selon Arendt, du fait de la dispersion de la culture juive et de l'absence d'un espace politique propre aux Juifs qu'elle nomme « absence de monde » (*Ibid.*).

En « logeant le groupe » à l'intérieur du sujet, Benslama n'incite-t-il pas à penser, et à faire l'hypothèse à l'instar de Desplechin (2015), que « la définition du sujet se trouve déplacée à la charge propre de l'individu » (Desplechin, 2015, p. 50) ? L'exil ne deviendrait-il pas une altération du rapport avec une partie de soi-même ? Les personnes exilées seraient divisées « entre deux altérités plutôt qu'entre deux cultures » (*Ibid.* p. 51). S'il y a « une intersubjectivité » énonce Lacan « c'est celle qui se présente sous la forme du ça et du moi, et du surmoi, et cela se passe bel et bien dans ce que vous appelleriez un même sujet » (Lacan,

2005, p. 109). En effet, l'enseignement de Freud, selon Lacan, tient particulièrement dans la découverte que « ça pense à un niveau où ça ne se saisit pas du tout soi-même comme pensée » et le psychanalyste d'expliquer que « c'est parce que ça ne veut à aucun prix se saisir. Ça préfère incontestablement se dessaisir de soi-même encore que ce soit pensé » (*Ibid.*, p. 126). Pour Desplechin, « l'autre-en-moi engendrerait une altérité à l'intérieur du sujet » et l'identité n'est plus ce qui est mis à mal par l'exil mais ce qui, au contraire, est « le processus dans lequel le sujet cherche à protéger – c'est-à-dire à ne pas trahir – ce que l'Autre a déposé en lui » (*Ibid.*).

Reprise : du mythe de la horde à la figure du *Dichter*

Le mythe de la horde reprend le récit de la constitution du groupe de pairs à partir du meurtre du père. Par le récit, Freud pense le groupe à partir du totémisme comme le passage entre l'individu et la société. Le totémisme devient un processus pour « réguler » la nouvelle organisation sociale. En effet, le meurtre lie les membres du clan et rend désormais impossible ce qui était convoité, à savoir la jouissance des femmes du clan. L'absence du père devient le rappel du désir ayant conduit à son meurtre. Le totem devient ainsi le substitut du père et instaure un nouvel ordre temporel, immuable et répétitif symbolisé par le repas totémique. Ce moment vient rappeler sa mort et en même temps sa présence. Il semble que la nouvelle organisation soit prise au piège de la répétition et ne puisse en sortir. Le totem devient le « représentant délégué de la confusion désorganisatrice originaire » (Roussillon, 2007, p. 148). Par là même, le clan instaure le culte de l'ancêtre, celui de l'origine fondatrice. Godelier illustre ce propos lorsqu'il rapporte comment les Baruya de la Nouvelle-Guinée se définissent. À la question, à quelle tribu appartiens-tu ?, « on dit « À quel Tsimia tu appartiens ? » (tsimiyaya). Et quand on veut demander à quelqu'un : « À quel groupe de parenté tu appartiens ? », on a le choix entre : « De quel arbre proviens-tu » (yisavaa) et « Qui sont les mêmes que toi ? » (navaalyara) » (Godelier, 2010, p. 110). La Tsimia est un vaste édifice construit tous les trois ou quatre ans pour initier les nouvelles générations de jeunes garçons et faire passer ceux qui étaient déjà initiés à un autre stade. Le poteau central, indique Godelier, est considéré comme « le symbole de l'ancêtre qui a reçu le premier le kwaimatnié du soleil » (*Ibid.*, p. 114). Le kawaimatnié est l'objet sacré donné par l'ancêtre commun qui l'avait lui-même reçu du soleil. Le chemin vers l'origine se complexifie : l'ancêtre du groupe n'est plus directement le point d'origine.

De cette rapide description, il ressort ce que Freud avait imaginé du totem. Les fils deviennent des semblables qui s'instituent dans l'ordre d'une répétition. Cette répétition se matérialise par une re-fondation mise en scène autour de pratiques et de symboles permettant l'inscription dans le groupe. Ainsi, la construction de la Tsimia a cette valeur symbolique de la refondation de l'identique, la reconstruction du corps social d'une manière symbolique. Dit autrement, Godelier pose, qu'une fois apparu, « un groupe territorial nouveau⁶⁰, ici une tribu, doit à la fois *se reproduire* comme *tel*, comme un tout, et *se représenter* à lui-même et se présenter aux autres comme tel, comme un *tout* » (*Ibid.*, p. 108).

Le totem vise donc à donner les signes, à ses propres membres et aux autres communautés, de son unité, de son tout sans faille. Mais il vient masquer, tout en le montrant, le point d'origine issu d'un acte à réprimer mais fondateur d'un nouvel ordre. La structure de ce cadre repose donc sur la production du semblable et de l'unité à partir d'un impossible à nommer comme tel, d'un passage à l'acte qui fait traumatisme. Le clan repose donc sur un « pacte dénégatif », « métadéfense qui se fonde sur diverses opérations défensives : de refoulement et de dénégation, mais aussi de déni, de désaveu, de rejet et d'enkystement » (Kaës, 2013, p. 200). Le clan se fonde donc sur « une communauté de déni et d'excarnation de l'excès désorganisateur » (Roussillon, 2007, p. 148). C'est une façon d'expliquer que « le renoncement à la jouissance est nécessaire au sujet, c'est-à-dire qu'il n'obéit à rien d'autre qu'à une nécessité de structure » (Lapeyre, 1997, p. 64). Ainsi la figure du père mythique est chargée de l'« insupportable de la jouissance » (*Ibid.*, p. 65). Le père réel occupe « une place, celle d'où s'effectue donc la répudiation d'un savoir sexuel, une soustraction de jouissance, soit ce que l'on appelle la castration » (*Ibid.*, p. 88). Mais pour autant, l'organisation totémique ne permet pas de sortir de la répétition des rites et de la communauté des individus semblables. Pour les Baruya, ce que les individus s'efforcent de reproduire, ce n'est pas l'espèce, selon Godelier, mais « le groupe social auquel ils appartiennent, c'est leur rapport au sein desquels les nouveaux individus qu'ils auront engendrés viendront prendre leur place » (Godelier, 2010, p. 189).

Freud, dans son ouvrage *L'homme Moïse et la religion monothéiste*, permet d'envisager une sortie de la répétition inscrite dans le totémisme. Roussillon indique que la figure de Moïse,

⁶⁰ Cela fait du territoire la « garantie d'un accès social et matériel permanent à un ensemble de ressources naturelles susceptibles d'assumer pour une large part la continuité matérielle du groupe local » (Godelier, 1995, p. 108).

dans la réécriture du récit de Moïse par Freud, « condense les figures du père et du fils » (Roussillon, 2007, p. 150). Dans l'évocation du récit de l'origine de la tribu Baruya, nous avons pu entrevoir cette construction. Le chef du clan détenteur de l'objet sacré, l'avait obtenu d'un dieu soleil. Il s'agit là d'un pas de côté par rapport à l'égalité formelle entre les frères, issue du meurtre du père. Un des fils prend le commandement même s'il n'exerce pas tout le pouvoir. Il devient donc le père, le chef tout en étant un des fils de l'ancêtre. Selon Roussillon, Freud imagine dans la réponse de Moïse à Dieu un « non » à sa propre fureur et à celle de Dieu. En cassant les Tables de la Loi et en refusant de tuer les « fils d'Israël », Moïse oppose un « non ». « Le pacte “dénégatif” originaire muet se transmute en une capacité de non interne, de non énergétique, non acte » (*Ibid.*).

De ce non-acte, comme acte, une nouvelle organisation sociale devient possible. « La domestication de l'animal totémique – issue proposée par Freud pour sortir du totémisme en 1913 – va devenir possible et avec elle, la domestication de l'excès pulsionnel, sa réincorporation canalisée et organisée » (*Ibid.*). À la place de la répétition commémorative du temps de l'origine, un « mythe de l'origine » va pouvoir s'écrire. Freud indique qu'un poète, le « *Dichter* » (Freud, 1908), figure du héros, va pouvoir mettre en parole, « en acte de parole » le meurtre originaire, précisément « parce qu'il n'a pas commis le meurtre » (Roussillon, 2007, p. 150) précise Roussillon. Ce dernier indique que Freud insiste notamment sur « l'innocence du héros épique ». Ainsi s'articule, sous forme paradoxale, la « culpabilité de l'innocence » (*Ibid.*). Se présentant seul coupable, le héros se détache de la masse des frères et se donne comme son idéal, son chef.

Ce nouveau positionnement comme déplacement symbolique, structure un nouveau cadre d'échanges. La mutation opérée relève, à l'image du chef, de l'individualisation. Les frères de la horde tenaient tous ensemble dans une forme de symbiose par le déni du meurtre. La singularité ne pouvait pas être admise sous peine d'ébranler l'édifice à l'image de la Tsimia qui ne pourrait être supportée si chacun des pères des futurs initiés ne la composaient à partir d'un tronc de bois identique.

Le point de passage d'une « psychologie collective » à une « psychologie individuelle » est marqué par la « capacité de paraître seul » (*Ibid.*, p. 151) devant le père. Selon la tradition islamique, Moïse est « le seul des prophètes à avoir entendu directement Dieu lorsqu'il reçoit les tables de la Loi sur la montagne, un apanage qui lui vaut le titre de *kalîm Allah* –

“interlocuteur de Dieu”⁶¹ » Le totem était fondé sur un déni. Le récit est fondé sur sa représentation originaire. « La nouvelle institution-cadre [...] est la mise en représentation fantasmatique du mythe de l’origine qui fonde la nouvelle organisation » (*Ibid.*). Elle fait apparaître une nouvelle forme de pacte entre les frères. Ces derniers acceptent la version « utopique » de l’origine telle que le frère-chef la leur propose. Ils se refusent ainsi à lui opposer une quelconque « vérité » historique. Dans le mythe de la tribu Baruya, le commencement renvoie à une légende avant de reprendre des éléments historiques retraçant notamment le départ et le choix d’un nouveau territoire, comme dans le récit du départ d’Égypte pour le « peuple élu ».

Roussillon voit dans ce nouveau cadre, l’acceptation d’un silence, l’absence d’une question sur les origines. Ce dernier nomme cette convention une « convention muette “transitionnelle” » (Roussillon, 2007, p. 154). C’est la condition pour éviter le déni et la répétition. Pour autant, cela suppose, si l’on suit Roussillon, que le héros, *Dichter*, « ne se présente pas comme le héros dont il parle, il est et il n’est pas ce héros » (*Ibid.*). Car si les frères s’abstiennent de « poser des questions », « réciproquement » le héros doit accepter ne pas apparaître comme tel. Il est amené comme les frères à « effacer la trace de son désir » (*Ibid.*). Le héros doit pouvoir devenir l’idéal auquel les frères peuvent s’identifier. Ainsi ce dernier perd son caractère réel et devient un héros mythique.

La lecture que fait Lapeyre du passage entre *Totem et tabou* et *L’homme Moïse et la religion monothéiste* se centre également sur la « position d’exception » (Lapeyre, 1997, p. 97) qu’occupe la figure du héros. Ce dernier, à partir des travaux de Lacan, pointe que paradoxalement, il en faut « au moins un » (*Ibid.*, p. 96) qui ne soit pas soumis à la renonciation de la jouissance. Selon Lapeyre, la lecture du texte lacanien permet de dire que le père réel, comme agent de la castration, occupe cette place : « conjonction de la position d’exception et de l’opération du refrènement de la jouissance » (*Ibid.*, p. 99). La déserrance peut ainsi commencer avec l’identification à un point radicalement autre sans renoncement à l’appartenance au groupe primaire.

La figure de la mère n’est pas un personnage du mythe, sauf à faire de son absence une figure. Elle est l’objet de désir et, comme tel, elle semble subir ce qui se déroule sur la scène

⁶¹ [en ligne].
<http://fr.wikipedia.org/wiki/Mo%C3%AFse> (14/04/2014).

primitive. Roussillon dégage des dernières lignes du chapitre 10 de *Psychologie des foules et analyse du moi* le moment d'une possible individuation – comme capacité à être seul devant le père (Roussillon, 2007, p. 153). Freud écrit que l'hypnotiseur « éveille chez le sujet une part de son héritage archaïque » connu dans la relation au père, « personnalité surpuissance et dangereuse » à l'égard de laquelle « on n'a pu prendre qu'une position passive-masochiste » et « avec laquelle être seul – paraître devant elle – semblait une folle audace » (Freud, 1981, p. 196). Freud n'en déduit pas en 1921, la capacité à être seul devant le père. D'après Roussillon, Freud reprendra le thème de l'individualisation du héros pour préciser les conditions qui rendent possible cette position singulière du héros face au groupe de frères. Freud va ainsi faire de la « féminité » le ressort de la mutation institutionnelle. En effet, selon ce dernier, le héros occupe une place singulière dans le désir de la mère. Il est élu et soutenu par cette dernière dans son entreprise héroïque.

La complicité de la mère constitue une analogie du père tout-puissant en ce qu'elle est mise dans la position de la mère archaïque. Il s'agit bien ici de reprendre le mythe originare en n'occultant pas, cette fois, par un effet de cadrage, le rôle et la fonction de la mère. À ce premier temps d'une mère complice, Freud articule un second temps où le héros aurait recours à la « séduction maternelle »⁶². Freud n'imaginera pas de mythe mettant en scène le personnage de la mère archaïque. Il est étonnant, à propos du « matricide », qu'il ne reprenne pas non plus le mythe d'Oreste qu'il ne pouvait pas ne pas connaître. D'aucuns y voient un positionnement stratégique en vue de la survie de la psychanalyse⁶³. L'originare maternel est plutôt développé autour des métaphores « biologiques », en cela Roussillon (2007) et Balestrière (2008) développent la même lecture des écrits de Freud.

Ce déplacement dans le creux de la lecture du mythe freudien, m'amène à reconsidérer le savoir de la clinique à partir de ce que Winnicott nomme « la capacité d'être seul ». Il en fait « l'un des signes les plus importants de la maturité du développement » (Winnicott, 2012, p. 45). Cette capacité serait fondée, selon le psychanalyste, sur l'aptitude de l'individu « à affronter les sentiments suscités par la scène primitive » (*Ibid.*, p. 52). Or, et tout le propos et l'intérêt de ce texte tient dans le développement que donne Winnicott sur la capacité d'être

⁶² Roussillon renvoie au texte *Vue d'ensemble sur les névroses de transfert* de 1915, dans lequel Freud écrit : « Dans la poétisation mensongère des origines, la femme qui avait représenté le prix du combat et la séduction du meurtre, devient vraisemblablement tentatrice et instigatrice de fait ».

⁶³ Lebrun, J.P. (2013). *Oreste, face cachée d'Œdipe, Actualités du matricide*. Toulouse : Éditions Érès. Merci à Guillaume Subra d'avoir attiré mon attention sur ce fait.

seul. Selon ce dernier, la capacité d'être seul est basée sur l'expérience d'être seul en présence de quelqu'un (*Ibid.*, p. 57). L'environnement maternel sert d'appui au moi, encore immature, du petit enfant pour lui permettre d'« intérioriser cette mère-support du moi » (*Ibid.*, p. 55). L'intériorisation dépendrait de ce que « le petit enfant puisse se rendre compte de l'existence ininterrompue de la mère » (*Ibid.*, p. 57) et ainsi faire l'expérience, sous la forme d'une perception ou d'une pulsion, que l'enfant puisse ressentir comme réelle. « L'individu qui possède cette capacité d'être seul est constamment capable de redécouvrir la pulsion personnelle » (*Ibid.*, p. 60).

À ce stade de notre recherche, il convient de reprendre le cheminement vers ce qui a constitué notre départ à savoir la question de la place et du déplacement. Cette place porte une forme de singularité propre à chacun·e mais en lien avec son nom, sa lignée, son statut mais aussi ses expériences. D'où la nécessité pour J. Oury de décrire « le “par où” ; les itinéraires, les détours » (J. Oury, 1998, p. 212). Le lieu devient ainsi « un principe de sens pour ceux qui l'habitent et principe d'intelligibilité pour ceux qui l'observent » (Augé, 1992, p. 68). Il revient d'interroger ma place de sujet se constituant *par* et *dans* un milieu à partir d'un lieu issu de la généalogie, celle de la pédagogie institutionnelle et de ses figures fondatrices mais également celle de mon propre groupe primaire.

1.2.3. Écriture autobiographique⁶⁴

L'écriture autobiographique s'inscrit dans une lignée de travaux faisant apparaître la position singulière à travers un trajet. La reprise biographique vise une « construction du sens » à partir d'un processus d'historicisation. Il s'agit d'un « travail d'élucidation de l'expérience plus ou moins subie autrefois, pour que celle-ci, passée au crible de la réflexion, devienne connaissance » (Moll, 2015, p. 17). Le fait « biographie » apparaît pour les auteur·e·s de la notice *Socialisation biographique* comme une « pratique actuelle de socialisation » (Beaumat, Le Blanc et Mieyaa, 2019, p. 166) mais également comme un outil de la recherche. Néanmoins, Bourdieu (1986) critiquait l'illusion du récit biographique en tant que « construction artificielle de sens » (Bourdieu, 1986, p. 69) du fait de l'impartialité de son auteur·e à son endroit. Il/Elle sélectionne, dissimule, met en valeur les éléments choisis de sa biographie voire ne peut écrire ce à quoi il n'a pas accès. Néanmoins, il reconnaissait la

⁶⁴ Cette section peut gagner en compréhension en la mettant en lien avec la partie Oury, René Laffitte et Francis Imbert, mise en annexes.

nécessité de mobiliser l'expérience sociale dans la recherche, « à condition d'avoir été préalablement soumise à un examen critique rigoureux » (Bourdieu, 2001, p. 218). Une compréhension des positions passées et actuelles donne accès au jeu des intrications des places mais ne constitue pas seulement une compréhension du « champ avec lequel et contre lequel on s'est fait (Bourdieu, 2004, p. 15). Cependant, l'étude du champ comme effet du social « reste cependant considéré séparément du psychologique » (Beaumat, 2013, p. 230). Or, selon Tosquelles, chacun de nous « traîne avec soi un certain nombre d'effets des groupes d'appartenance actuelle ou bien de son passé jamais tout à fait révolu. » (Tosquelles, 2003, p. 48). Comme l'indique Gaillard, dans

« toute affiliation avec un groupe professionnel, au travers de la figure de l'institution et de celles des personnes référentes (responsables hiérarchiques garants de la loi et de l'autorité), chaque sujet rencontre et rejoue quelque chose de son rapport à sa propre filiation, de son rapport à la castration » (Gaillard, 2008, p. 135).

Ainsi, Buxeda exprime lors d'une journée consacrée à la figure de F. Oury que ce dernier « nous a légué un langage, une forme qui donne la parole » (Martin, Meirieu et Pain, 2009, p. 35) : des monographies d'écoliers. Je fais l'hypothèse que F. Oury et R. Laffitte ont transmis une position singulière dans leur manière d'occuper leur statut d'instituteur. Je fais aussi l'hypothèse qu'il s'est transmis quelque chose de ce rapport à travers les formations et enseignements qu'ils ont menés. Dans l'histoire de mon propre parcours en pédagogie institutionnelle, R. Laffitte occupe une place particulière.

En faisant retour sur l'histoire singulière du praticien-chercheur, il ne s'agit pas de juger des situations d'un point de vue éthique ou politique mais d'essayer de « déterminer si et en quoi elle affecte la pensée qu'elle rend possible » (Bourdieu, 2007, p. 63). En ce sens, cela vise une position épistémologique non pas comme l'écrit Bourdieu pour « se retirer du monde pour le penser » (*Ibid.*) mais plutôt pour trouver une « distance sans retrait » (Pain, 1998, p. 136). En effet, il se manifeste un écart entre ce que je veux faire et ce que je ne peux m'empêcher de faire⁶⁵. Il y a toujours un reste à la symbolisation. Au final, il s'agit de produire une connaissance transmissible à la « cité scientifique » (Feldman, 2002, p. 98), connaissance dont il est possible de reconstituer le processus. Un des enjeux de notre recherche se situe dans les « effets des groupes » et l'accueil de la singularité. Aussi, il me paraît nécessaire de tenter de

⁶⁵ J'emprunte la formule à Chatellier (2017, p. 117) qui évoque le fait qu'« Il y a toujours, pour tout sujet (parents et/ou maître et/ou élèves), un écart entre ce qu'il veut faire et ce qu'il ne peut s'empêcher de faire » (Chatellier, 2017, p. 117).

délimiter certains de ces effets sur mon questionnement de praticien-chercheur. À l'image des parents qui « transmettent leur secret par des lacunes et un évidement du discours » (Rouchy, 2009, p. 154), il s'agirait de lire dans les « maîtres mots », les « lacunes » et/ou les « incorporats » (*Ibid.*) les effets du groupe primaire et secondaire sur le psychisme. Il n'est pas question d'imaginer faire l'analyse des « incorporats culturels » (*Ibid.*, p. 150) – « habitat, rythme de vie, coutumes alimentaires, contact et distances corporelles, odeurs, gestuelles, zones érogènes, tonalité et position de la voix, etc. » (*Ibid.*) – mais d'en retrouver la trace ou la trame. C'est tenter de sortir de la « manifestation inconditionnelle du respect à l'égard du groupe en tant que groupe » (Bourdieu, 1997, p. 149) primaire et secondaire et de venir porter l'attention sur ce qui se réactive dans les situations groupales. L'écriture joue à cet endroit « un rôle d'historicité et permet d'établir un lien entre le passé et le présent à travers les conflits qui en découlent » (de Gaulejac, 2016, p. 116). Elle est envisagée comme un moyen d'effectuer un « *travail sur soi* » (*Ibid.*, p. 125) pour mieux assumer les contradictions de sa position subjective.

De mémoire d'adulte, je souhaitais quitter l'école au plus tôt. Au collège, j'avais calculé que si je perdais un point à ma moyenne générale chaque année, ce qui se vérifiait jusque-là, alors j'atteindrais 9 ou 10 en troisième et ce serait la fin de ma scolarité. L'identification à un cousin me permettait d'entrevoir une voie vers l'apprentissage d'un métier. Pour autant, je n'avais pas d'idée précise de métier à exercer. Par ailleurs, une injonction maternelle m'interdisait de faire le métier premier de mon père, maçon. Je crois que ma moyenne n'a pas baissé d'un point par année si bien que je poursuivis jusqu'au lycée non sans une souffrance d'être dans une position d'élève à la merci des interrogations des adultes-enseignants et de l'ambiance suscitée par ce que j'imaginai comme une mise en défaut, me renvoyant davantage à mon ignorance qu'à mes savoirs.

L'école n'était donc pas un lieu complètement sécurisé. Chercher à comprendre les attentes des professeurs pour ne pas avoir à s'exposer telle était la lecture que je peux faire de mes années d'école primaire et secondaire. Le lycée s'ouvrit tout de même sur la lecture d'œuvres insoupçonnées par l'entremise d'une professeure de français nous initiant à la lecture métaphorique des textes. Sous la lecture déchiffrement, qui m'avait valu et me valait encore un travail important contre moi-même, existait un monde d'intentions portées par l'auteur et la culture littéraire. L'analyse littéraire du texte décrivant le *Père Goriot* (Balzac, 1835) me reste particulièrement en mémoire. J'étais pris par une lecture que je qualifierai de savante. Pour

autant, je n'en avais ni la méthode, ni les savoirs pour y accéder moi-même. J'étais et restais dépendant du tiers enseignant.

Contrairement aux générations des instituteur·trice·s avant les années 1980⁶⁶, je suis allé à l'université afin d'obtenir une licence, grade universitaire obligatoire pour accéder au concours du professorat des écoles⁶⁷. Il est difficile de mentionner un fait particulier qui déterminerait le choix du professorat. Néanmoins, l'implication en tant que lycéen puis étudiant dans l'accompagnement à la scolarité d'enfants d'âge primaire me confortait autant qu'il me donnait l'envie de ce métier. Je découvrais dans la relation que le savoir appris pouvait servir à aider. Par ailleurs, j'étais confronté à l'envers de l'école et découvrais ou redécouvrais la difficulté face aux activités scolaires exigées.

La non-validation d'une unité de valeur à la session de juin de ma licence m'empêcha d'accéder à la préparation du concours du professorat des écoles alors que j'avais réussi les poursuites des études ou bien accéder à un métier, motif de mon inscription à l'université. L'année suivante (1997), je validais une maîtrise en sciences de l'éducation et l'accès à l'année préparatoire à l'I.U.F.M.⁶⁸ en vue du concours au professorat des écoles. En 1998, je réussis le concours et devint professeur des écoles. L'inscription administrative a été l'occasion de vivre un mouvement particulier s'apparentant à un rejet. À la réception des documents de présentation, c'est l'image d'une secte qui m'est venue, d'une emprise complète sur ma personne. En effet, à cette époque, en intégrant le corps des professeur des écoles, il était proposé d'adhérer à une assurance maladie, une mutuelle, une assurance, une banque spécifique et bien d'autres coopératives comme la C.A.M.I.F.⁶⁹. Je pensais avoir gagné un métier, mais je n'avais pas en tête que je rentrais dans un ordre, une Institution. En l'occurrence, c'était sans doute également l'image d'une clôture des années de liberté universitaire. Le premier mouvement psychique tout autant que physique a été un mouvement de rejet. La question s'est posée de ma possible adhésion à ce groupe. La question interroge

⁶⁶ Ce n'est qu'en 1986 que le recrutement se fait au niveau du D.E.U.G. soit une deuxième année universitaire (Prost, 1999, p. 21).

⁶⁷ La loi d'orientation de 1989 porte le recrutement des instituteurs au niveau licence. Ces derniers deviennent professeurs des écoles et accèdent à la catégorie A de la fonction publique.

⁶⁸ Les I.U.F.M. instituts universitaires de formation des maîtres ont été créés en 1990 avec la loi d'orientation de 1989.

⁶⁹ À l'origine, elle était la coopérative des adhérents à la mutuelle des instituteurs de France, la M.A.I.F. La C.A.M.I.F., Coopérative d'Achat de la M.A.I.F. est fondée en 1947 par Edmond Proust. En cette période d'après-guerre, l'objectif est d'alimenter une Caisse de Solidarité avec les bénéficiaires, ceci dans le but d'aider les sociétaires qui se trouvent dans une situation difficile pour se rééquiper en raison de la perte de leurs biens pendant la guerre 1939-1945.

bien le corps réel, physique de ma personne en tant que « faire corps » tout autant que mon psychisme comme impossibilité d'en faire partie à part entière.

Je devins malgré cela professeur des écoles stagiaire en 1998. Le rejet initial, comme impossible incorporation, accompagna mon cheminement intellectuel entrepris quelques années auparavant pour penser autrement l'école et éviter de me mettre en position de faire revivre aux élèves ce que j'avais vécu. Il s'agissait sans doute également d'éviter de me mettre en position de revivre moi-même ce que j'avais vécu. Je ne tenais pas à retrouver « l'élève dans le maître » (Giust-Desprairie, 2007) que j'avais été.

Durant les dernières années d'université, j'ai lu Niel, Freinet, Wallon, Piaget, Freud..., l'histoire du système éducatif français et le fonctionnement d'autres systèmes éducatifs, mais je découvrais quelque chose de différent avec les ouvrages d'Imbert puis par son intermédiaire dans les livres d'Oury et Vasquez. À travers ces derniers ouvrages, je pouvais lire des pratiques tout autant que des articulations à des travaux en sciences humaines. Je voyais l'illustration de ce qui n'existait pas à l'université, une pratique en accord avec les recherches et une position vis-à-vis de l'enfant. Même si à ce moment-là, la représentation de l'enfant que j'avais renvoyait davantage au mouvement de l'école nouvelle post 1968 et son fameux « épanouissement » qu'à la pédagogie institutionnelle. Par ces lectures, je « découvrais », comme « re-présentation », que j'étais « passé » par une classe Freinet. J'en gardais des souvenirs ambivalents : la classe était différente. Je n'avais pas le souvenir d'avoir travaillé mais l'existence de projets – projet inter-écoles, correspondance avec voyage échange – m'amenant hors de chez moi, me renvoyait à un vécu de moments coûteux. Pour autant, lors de ma formation, je suis revenu vers cette institutrice, Maïté Milliet, afin de l'interviewer. C'est par cette rencontre et ce retour que j'obtins les contacts du groupe Freinet de la Haute-Garonne. Je le fréquentais durant une année alors que j'étais stagiaire professeur des écoles avant d'avoir fait un stage dit d'observation durant l'année précédente chez un de ses membres. Lors du stage, je découvrais des élèves évoluant librement dans la classe et dans l'atelier bricolage. Mais je restais plus perplexe devant la relation du maître au groupe et sa manière notamment de rétablir un calme nécessaire à l'écoute. Par ailleurs, j'envoyai une missive à Imbert pour tenter de rentrer en contact avec les tenants de la Pédagogie institutionnelle que je découvrais dans ses ouvrages. La lettre resta sans réponse.

Je menais donc une vie double. D'une part, je m'échinai à comprendre les attendus d'un concours tout en prenant du plaisir à continuer à apprendre ce que l'on m'enseignait. Je

devenais l'élève modèle avide de savoirs. D'autre part, je cherchais dans les livres et les rencontres à trouver d'autres manières de faire que se soit en tant qu'étudiant ou en tant que futur professeur des écoles. Je restais critique sur l'enseignement universitaire notamment vis-à-vis de la position de certains professeurs fustigeant l'inculture et le peu de curiosité des étudiants mais qui, pour faire valider leur enseignement, donnaient à réciter leur propre cours. Mon rapport à l'École se modifiait, je pouvais commencer à penser y rester pour apprendre mais le « faire » m'attirait et devenait le lieu de la contestation : la parole était séduisante mais les pratiques étaient souvent décevantes.

Cette vie double je l'avais déjà vécue lors d'un moment de mon enfance correspondant à l'âge de l'école primaire. Je re-découvre en lisant *Destination* de Magloire ce que signifie : « vivre en double » (Magloire, 2017, p. 39). À partir de ce souvenir se tisse ma propre configuration familiale, groupe primaire qui constituerait une forme de matrice à la représentation des groupes secondaires. En effet, pour Kaës « les relations groupales qui s'établissent à l'âge scolaire, puis dans les années de l'adolescence, sont toujours construites dans une référence plus ou moins prégnante au modèle primaire qu'est le groupe familial. » (Kaës, 2010, p. 33). De même Rouchy voit dans ce qu'il nomme le « groupe d'appartenance primaire » « la matrice de l'identité culturelle de groupe » (Rouchy, 2001, p. 128). En outre, il ne réduit pas ce concept à la famille nucléaire mais l'élargit à « toutes les personnes et les espaces dans lesquels le bébé, l'enfant, l'adolescent se développe, est en rapport avec des personnes qui s'occupent de lui ou ont un rapport affectif réel ou symbolique dans le réseau des liens familiaux » (Rouchy, 2005, p. 57).

Ce souvenir vient révéler et relever que la configuration familiale dans laquelle j'ai grandi était composée de deux espaces-temps : un espace-temps représenté par la maison de mes grands-parents maternels et un autre représenté par la maison de mes parents. Je passerai à partir de la grande section jusqu'à la fin de l'école élémentaire, tous les débuts et fin de journées, les mercredis et les vacances scolaires chez mes grands-parents maternels. L'école et le travail salarié de mes parents apparaissent, dans cette configuration, comme les organisateurs des espaces-temps de ma vie d'enfant. Je suis déposé par ma mère chez mes grands-parents le matin et récupéré le soir. La maison de mes grands-parents maternels constituait une étape, un intermédiaire entre un « chez mes parents » et l'école. La sphère productive apparaît comme séparatrice et organisatrice d'un ordre familial redoublée par la sphère scolaire.

La séparation entre les deux espaces maternels se double d'une séparation dedans-dehors reposant sur des activités genrées : bricolage pour l'homme et cuisine pour la femme. Ces deux univers renvoient également à une vie sociale différente dont le dedans et le dehors structurent la césure. Mon grand-père entretient des relations sociales à l'extérieur de la maison liées notamment à ses activités (bricolage, jardinage) tandis que ma grand-mère reçoit à l'intérieur de chez elle ou est reçue à l'intérieur des maisons. Selon Rouchy, c'est dans le groupe que « s'opère la métabolisation de la réalité du dedans et de celle du dehors » (Rouchy, 2001, p. 121). L'entour de la maison fait le lien entre mes deux grands-parents en ce sens qu'il est l'espace d'un voisinage commun à tous les deux. Ils pouvaient ainsi se retrouver pour parler avec les voisins à proximité de la maison. L'ambiance évoquée ci-avant est celle d'une séparation entre un ordre immuable constitué par les heures de repas et de leur contenu, par les heures d'école, les devoirs... et un monde de mouvements, de relations sociales où la musique et le chant étaient présents. Ces deux mondes constituent des « incorporats culturels » (*Ibid.*, p. 8) aux fonds sonore et olfactif bien différents et aux positionnements individuel et social distincts.

De plus, un écart se creusait entre un monde où l'on travaille en tant que production subordonnée à un échange économique et un monde dans lequel le travail s'apparente davantage à une production subordonnée à un entretien de soi-même et/ou des autres. Il y a un effet de production au sens d'œuvre. Le travail est donc investi de manière polymorphe. Il ne se réduit pas à une forme d'aliénation sociale. Il y a quelque chose de la pratique de la « perruque » (de Certeau, 1990, p. 45) comme détournement de la fonction que lui donne le groupe dominant. Les savoirs, le matériel, les outils – prêtés, récupérés – issus de la sphère professionnelle sont utilisés à des fins personnelles.

C'est dans le groupe Freinet mentionné ci-avant que je trouvais, à partir d'un tract, l'information de la tenue d'un stage animé par TFPI-Génèse de la coopérative (1999)⁷⁰. On essaya bien de me mettre en garde sur ce groupe « particulier ». Mais j'avais enfin une adresse et une réponse positive à l'inscription au stage début juillet. Je venais de valider mon année en tant que stagiaire et j'allais être, à la rentrée, titulaire d'une classe de CM2. Je vécus, lors du stage, une expérience de formation dans laquelle je trouvais ce que j'avais lu : des ateliers de production où l'on apprendait à faire ensemble et des échanges qui me permettaient

⁷⁰ Le groupe de formateur·trice·s était composé de Jean-Claude Colson, Jean-Louis Maudrin, Maurice Marteau, Colette Bordas, Corinne Lhéritier, Christelle Baron.

de me projeter dans la classe et de démarrer des institutions. Finalement, des personnes pouvaient me faire vivre ce qu'ils disaient et écrivaient. Ils pouvaient également argumenter théoriquement leur choix notamment par la psychanalyse sur laquelle je m'appuyais depuis mon inscription en D.E.U.G. de psychologie (1993). Je trouvais un ensemble cohérent orienté par une vision de la personne auquel je cherchais à participer.

Durant ma première classe – un CM2 de 29 élèves –, je mis en place des institutions comme le conseil, les ceintures, le plan de travail... et des techniques, le texte libre, la correspondance, un journal de classe... tout en continuant à faire classe sous l'œil d'un inspecteur satisfait puisque la classe était au travail bien que le travail de groupe « frise l'excitation »⁷¹ à certains moments. Il m'était ainsi rappelé mon rôle de garant du « calme plus propice à un travail structuré et approfondi »⁷². Les collègues étaient bienveillants avec moi. Par ailleurs, je ne cherchais pas à faire de prosélytisme sur mes pratiques et ils ne firent pas de remarque sur ce que j'entreprenais. Je ne cherchais pas à changer l'école ! Juste ma classe. J'étais complètement pris par et dans la classe et par ce que j'essayais de faire. La mise en place des institutions m'avait permis de me rassurer et de « tenir le groupe », de travailler mon angoisse d'être submergé. La rigueur des dispositifs en termes de temps, d'espaces, de responsabilités me donnait une contenance nécessaire à mes premières années de classe. La pédagogie institutionnelle me permettait ainsi de penser la classe comme un lieu de vie plus qu'un ensemble d'activités qui se juxtaposaient et se succédaient dont l'Institution par l'intermédiaire d'un adulte payé assure le déroulement. Rien ne m'avait permis dans ma formation et mes recherches de penser la classe dans cette globalité. Ça parlait. Je ne suis pas sûr que j'entendais grand chose mais je cherchais à produire et à mettre en place un ordre différent. J'apprenais également. Néanmoins, de cette première année, je ne peux que m'identifier, en après-coup à cet enseignant virtuel auquel fait référence Cifali (1994). L'enseignant, écrit-elle, « aspire alors à une science qui lui donnerait des concepts clairs lui épargnant d'aller grappiller à droite à gauche : un peu de sociologie, un peu d'anthropologie, un peu de psychologie, ce qui le rend amateur en tout et crédible en rien » (Cifali, 1994, p. 251). Néanmoins, comme poursuit la psychanalyste, « il se méfie des théoriciens, de ceux qui font de grands discours mais ne vont plus "au charbon". Ou en vient à les idéaliser » (*Ibid.*).

⁷¹ Extraits de mon premier rapport d'inspection daté du 3 décembre 1999.

⁷² *Ibid.*

Après une année passée exclusivement à penser la classe et à l'habiter, je fis le choix, non sans craintes, d'enseigner en zone d'éducation prioritaire⁷³. S'imposait à moi, une forme de cohérence à maintenir et d'engagement à avoir : vouloir changer l'école devait se faire, en priorité, là où elle faisait le plus violence et là où il y en aurait le plus besoin. Dans ce milieu populaire et aux contacts d'autres professionnels de secteur du soin et de la rééducation, je pus trouver une place critique envers l'Institution tout en me permettant de dire et de soulever les problématiques liées à l'accueil des publics d'enfants en délicatesse avec l'école. J'appartenais à une Institution tout en pouvant la critiquer. La difficulté avec le scolaire, la complexité des vies masquaient mon rapport à l'Institution sans pour autant que je ne parvienne à être en accord avec mes collègues. C'était encore l'époque du handicap socio-culturel pour certain·e·s enseignant·e·s. Nous débattions de nos différents pédagogues, plus didactiques que politiques en somme. Mais plutôt que de me débattre avec mes collègues, je rencontrais ceux qui seront à l'origine d'un groupe de travail en pédagogie institutionnelle, G. Subra et A. Lemouel. L'arrivée, dans le groupe scolaire, de collègues de même sensibilité favorisa l'essaimage, au niveau de l'école, d'institutions, de techniques ou d'outils en lien avec ma pratique et mes choix.

Je me constituais donc un ailleurs pédagogique en rapport avec mes valeurs, mes ressentis d'ancien enfant-élève tout en essayant de les travailler. En menant, durant des années, une aide aux devoirs auprès de publics en difficultés avec l'école, ma position critique s'y était confortée et ne paraissait pas uniquement s'étayer sur mon vécu, même s'il appuyait de tout son poids sur ma vision de l'école. Je vois à l'époque une partie des ratés de l'école, ses attentes implicites et comment certains enfants ne parviendront pas à vivre pleinement leur scolarité. Je projettais sans aucun doute mon propre rapport à l'école marquée par une souffrance indicible parce que je ne la dis pas mais également parce que je ne pus la nommer. Elève, j'attendais la fin de la journée, de la semaine, de la période. Au fond, je vivais au temps de *La guerre de boutons* (1912/1962). La vie était ailleurs, après l'école. Néanmoins, difficile de l'oublier, l'école restait toujours en arrière-fond de ma vie psychique comme une préoccupation dont il était difficile de s'extraire.

En tant que professeur, je ne cherchais pas à imposer une vision pédagogique à mes collègues, mais je finis par dire ce que j'en pensais. Auparavant, j'avais besoin de m'assurer moi-même

⁷³ Les Réseaux d'éducation prioritaires se sont substitués aux Zones d'éducation prioritaires Z.E.P. créées en 1981.

dans la possibilité d'un « faire » en cohérence avec ce que j'avais lu ou entrevu chez d'autres. Il me fallait me fonder sur une pratique propre avant de pouvoir dire quelque chose à l'extérieur. Sur le fond, les discussions à propos de l'école montraient un grand consensus entre professeurs. Par contre, les échanges concernant les pratiques de classe donnaient à entendre tout autre chose, quand les débats étaient possibles. J'appris que les réunions à visées pédagogiques n'étaient le plus souvent que le lieu de grands « themata », « des conceptions premières » (Holton, 1981, p. 8) qui prenaient la tournure de « conflits qui ne cessent de se répéter » (Cifali, 1994, p. 255). Je râlais sur mes collègues, les formateurs, voire la hiérarchie mais finalement on me laissait faire ce que je voulais et dire ce que je pensais. J'avais l'impression même d'être soutenu par des collègues, voire de ma hiérarchie directe. De cette position me venait les premiers échos positifs de ces derniers. Sur ce point, durant plusieurs années, mes supérieurs ne furent pas un empêchement à travailler dans la mesure où je restais dans la classe.

À partir du groupe de type Balint, je me liais à des professionnels d'autres champs professionnels. J'acquerrais une place particulière. Je pris des responsabilités associatives qui me permettaient de parler de l'école mais d'ailleurs sans le double que représentaient mes collègues. Je tenais une « place d'exception » (Lebrun, 2008) que je m'étais forgée et qui me conférait un statut singulier m'ouvrant à des possibilités que n'avaient pas d'autres. C'est-à-dire que je pus être à côté du corps enseignant, en être, tout en n'y étant pas, une forme de dedans-dehors. Je ne parvenais à me reconnaître dans mes collègues qu'à partir de lieux spécifiques : le groupe de pédagogie institutionnelle 31 (G.P.I. 31) et le groupe Balint. J'opérais une forme de clivage entre ce que je vivais dans les moments de travail avec mes collègues d'école et les professionnels que je rencontrais ailleurs. S'établissait une partition entre deux modes opposés de connaissances que Faure en référence à l'œuvre d'Henry énonce ainsi : « une connaissance repliée à une praxis et donc prenant appui sur une résistance éprouvée du monde et incorporée subjectivement, à une connaissance fondée sur la représentation, qui ne peut en tant que telle “rencontrer” le réel » (Faure, 2013, p. 93).

L'ailleurs pédagogique mentionnait ci-avant prenait plusieurs formes : la formation d'un groupe de travail en pédagogie institutionnelle (G.P.I. 31) portant d'abord sur les pratiques propres et l'élaboration d'outils/institutions en référence à la pédagogie institutionnelle. C'est après la venue de R. Laffitte à l'école d'éducateur de Saint-Simon de Toulouse, dont

j'apprendrai plus tard qu'elle fut le haut lieu de la psychothérapie institutionnelle dans la région, que le groupe prit vraiment forme autour d'une vingtaine de participants.

Mais c'est également avec la participation à un groupe de type Balint ouvert aux professionnels de champ de l'éducatif du quartier que je pus vivre l'expérience de la parole en groupe d'adultes puis prolonger ces élaborations par un travail analytique personnel.

Une troisième voie s'ouvrait. Je fus appelé à participer⁷⁴ à une réflexion sur la scolarisation et la scolarité des enfants du voyage, aujourd'hui qualifiés d'E.F.I.V., pour enfants issus de familles itinérantes ou de voyageurs⁷⁵. Alors que j'avais construit une position subjective dans laquelle les relations en rapport à mon groupe d'appartenance primaire étaient pensées distantes et de peu de consistances, la rencontre avec le monde des voyageurs et voyageuses me confrontait à la fascination du groupe fusionnel résistant à l'ordre « scolaire » (Bourdieu, 2007, p. 25). Pour autant, je ne pouvais nier que la force du groupe faisait peser sur les personnes un ordre implacable de déterminisme. Le groupe apparaissait comme une force de résistance tant par ce qu'il suscitait chez l'autre que par ce qu'il produisait à l'intérieur du groupe. Mais ce qui s'exerçait relevait d'une fascination envers la qualité de l'unité fantasmée du lien entre voyageurs. Sur le plan professionnel, m'apparaissait au contact du C.A.S.N.A.V.⁷⁶ et des familles de voyageurs et de voyageuses mais également de ce que pouvaient en dire les professeurs, combien il y avait un décalage et une confusion entre « projet d'alphabétisation et projet scolarisation » (Boumard, 2011, p. 74). Cet état de fait manifestait une discontinuité entre les groupes primaire et secondaire tels que les pensent Rouchy. Le groupe primaire, dans le cas des voyageuses et voyageurs, fait bloc en se mettant en « position de défense contre les intrusions d'autres traditions » (Rouchy, 2001, p. 132). Là où dans d'autres populations, le groupe primaire semble éclater et devenir source de tensions intrasubjectives mais également inter et transsubjectives. Pour autant, j'appris à leur contact que la classification ne permet pas de penser le cas singulier. En effet, l'appartenance à un groupe même sous couvert d'une culture forte n'écrase pas les singularités familiales et les positions subjectives. Sous couvert de rapport statistique ou de typologie, l'enfant voyageur

⁷⁴ Je participerai à une recherche-formation (2004-2008) donnant lieu à la publication, en 2012, sous la coordination d'Aline Beaudou, aux éditions CRDP de l'Académie de Toulouse, d'un ouvrage intitulé, *50 activités de lecture-écriture pour gérer l'hétérogénéité au cycle 3 et en SEGPA*.

⁷⁵ Je nommerai voyageuses et voyageurs les personnes issues de la typologie des « familles itinérantes et de voyageurs ».

⁷⁶ Les centres académiques pour la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés (E.A.N.A.) et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (E.F.I.V.).

ne peut porter les obstacles à l'apprentissage que l'agent enseignant et/ou sa famille et par delà la société lui préfigurent.

Les prises de position face à la hiérarchie et à l'Institution lors du mouvement des « désobéisseurs » (2008-2009) finirent par exacerber un sentiment d'emprisonnement. Du fait de mon statut et grâce à celui-ci, j'ai été amené à m'exposer et devenir, au moins fantasmatiquement, une forme de porte-parole malgré une partie de moi-même qui s'y refusait. En effet, j'avais l'impression de faire corps avec des collègues sur des positions de politique éducative sans pour autant partager le quotidien de la pratique. La coupure était celle d'un vécu et d'un rapport au monde. Je ne cherchais pas à partager une représentation du monde, mais « un affect qui ouvre un rapport à l'objet » (Faure, 2013, p. 94). Je vivais une situation existentielle complexe qui s'apparentait à ce que Kaës appelle « pacte narcissique » en ce sens qu'« aucun écart n'est possible entre la position assignée par l'ensemble et la position du sujet ; celui-ci ne peut que répéter inlassablement les mêmes positions » (Kaës, 2008, p. 69). J'étais en quelque sorte statufié et j'avais le sentiment désormais que ma parole fermait les échanges, là où j'avais connu des échanges qui faisaient écarts et débats. Ainsi, « être connu et reconnu, c'est aussi détenir le pouvoir de reconnaître, de consacrer, de dire, avec succès, ce qui mérite d'être connu et reconnu, et plus généralement, de dire ce qui est » ou mieux précise Bourdieu, « ce qu'il en est de ce qui est, ce qu'il faut en penser, pour un dire (ou un prédire) performatif capable de faire être le dit conformément au dire » (Bourdieu, 2007, p. 285).

Par ailleurs, je ressentais désormais l'Institution comme intrusive et menaçante dans ses discours et ses passages à l'acte. Il convenait d'adopter une position silencieuse et de consentir du moins de façade à avoir une attitude consensuelle voire soumise. Je revis là quelque chose d'une position fantasmatique : faire le mort pour ne pas attiser l'excitation tout aussi bien que la position « passive-masochiste » (Freud, 1981, p. 196) du fils devant la figure du père tout puissant. Désormais la position de fonctionnaire⁷⁷ primait sur celle du professionnel engagé. Un certain discours scientiste préconise de vivre son métier à distance pour ne pas s'impliquer dans les situations afin de rester neutre. S'il y a une position à

⁷⁷ Le concours du professorat des écoles comptait une épreuve nommée « agir en fonctionnaire de l'Etat ». En 2018, la deuxième partie de la seconde épreuve d'admissibilité, entretien à partir d'un dossier, vise à apprécier les connaissances du candidat sur le système éducatif français, et plus particulièrement sur l'école primaire (organisation, valeurs, objectifs, histoire et enjeux contemporains), sa capacité à se situer comme futur agent du service public (éthique, sens des responsabilités, engagement professionnel) ainsi que sa capacité à se situer comme futur professeur des écoles dans la communauté éducative.

trouver, ce discours engage souvent un mouvement de déresponsabilisation vis-à-vis de ce qui est à faire et vis-à-vis du public accueilli. Ma place ne le permettait plus ou bien je n'y consentais plus. Ma position avait changé et je me trouvais désormais fantasmatiquement en position de face-à-face. Je n'y tenais pas. Je pris donc la seule décision qui me paraissait possible à ce moment-là : me soustraire à la place occupée. En 2011, je changeais de lieu de travail pour retrouver une équipe d'enseignant·e·s travaillant à un projet expérimental autour de classes de cycle et multi-âge. Ce déplacement choisi-forcé prit tout de même la forme d'une défaite, celle énoncée par F. Oury en 1954 : « Je suis vaincu par l'Institution » (Oury et Vasquez, 2000, p. 175). Pour autant, j'entends cet énoncé renvoyant la cause de la défaite à l'Autre, également comme l'impossibilité d'entendre une part étrangère à soi qu'il convient de rassurer voire d'ignorer.

J'obtins, en 2013, un congé formation d'une année me permettant de m'inscrire en Master 2 Métiers de l'Éducation et de la Formation spécialité Éducation et pédagogie adaptée aux besoins éducatifs particuliers et aux singularités à Montpellier sous la direction de Canat. Je vécus subjectivement ce temps et ce lieu comme la possibilité de reprendre l'étude sans la charge du travail quotidien me donnant à ressentir la forme d'une grande liberté de penser. L'organisation du Master me fit côtoyer des enseignant·e·s en formation pour devenir enseignant·e spécialisé·e. Je me retrouvais à nouveau comme lors de mes coopérations avec le C.A.S.N.A.V., l'enseignant ordinaire dans un groupe d'enseignant·e·s spécialisé·e·s.

Par ailleurs, les trajets vers le lieu de l'étude, la Faculté d'Éducation de Montpellier, étaient un autre décollement modifiant le quotidien et faisaient écho à des enseignements venant en partie éclairer voire me conduire sur de nouvelles pistes. Si bien que mon projet initial d'écriture de type monographique en lien avec les écrits de la pédagogie institutionnelle fut dévié. J'eus l'occasion de reprendre ce projet dans des écrits à partir des apports de la pédagogie institutionnelle adaptée mais ma réflexion principale se construisit autour de la notion de cadre. Elle n'était pas sans faire lien avec les préoccupations de mes premières années d'enseignement et finalement à une question que je remettais régulièrement sur le métier. J'entendais l'insistance dans les propos d'enseignant·e·s, d'éducateur·trice·s et de psychologues de la nécessité d'un cadre pour « ces enfants-là ». Je ressentais une forme de confusion entre la nécessité de donner un cadre à des élèves et celui de poser des limites voire la nécessité d'un cadre propre à soi venant border nos propres angoisses. Or, c'est vers la constitution du cadre que ma recherche s'est poursuivie dans une approche mêlant les champs

plastique, éducatif, psychanalytique et institutionnaliste. La production de ce travail m'est apparue extérieure à moi-même du moins nécessitant une reprise pour la penser à l'intérieur d'un autre cadre, celui du doctorat. L'écriture puis la publication d'un premier article⁷⁸, à l'occasion du numéro 14 de la revue *Cliopsy* consacrée à la pédagogie institutionnelle, me permit de commencer à percevoir les liens entre une pratique et une recherche nouvelle. Le déplacement vers la thèse ne faisait que commencer. Ma pratique en fut également modifiée. J'introduis dans les limites de la classe un espace-temps, à l'image du texte libre, dans lequel le corps pouvait y inscrire quelque chose⁷⁹. Je ne perçois que quelques années après combien l'introduction, de ce qui fait désormais institution, est venue réarticuler les corps propres de l'élève et de l'enseignant dans le lieu de l'école matérialisant le passage de la réalité physique à la réalité psychique.

À l'issue du master et à l'orée de mon engagement en thèse, je restais ancré dans mon statut de praticien-réflexif, celui porté par ma formation initiale⁸⁰ et mon ressort personnel. Mais, comme pour Favret-Saada, ne pas accepter d'occuper la place de l'indigène s'est être « bombardé d'intensités spécifiques (appelons-les affects), qui ne se signifient généralement pas » (Favret-Saada, 2009, p. 156). Le passage vers la place du chercheur s'est opéré à partir d'une méprise et d'une déprise du matériel initialement prévu⁸¹. La méprise est contenue dans le signifiant « praticien-réflexif » comme possibilité de rester dans le lieu de ma pratique tout en intégrant des éléments de la recherche. C'est bien à une réflexivité que convoque la recherche en sciences humaines et sociales – disposition pour penser son objet et sa place. L'écart marqué par le terme « réflexif » ne se situe pas tant au niveau d'une réflexion qui renverrait à la mobilisation de savoirs ou d'une présumée intelligence, ni entre un exécutant et un pensant mais peut-être à chercher du côté de la relation que l'on entretient avec l'objet et la demande. Néanmoins, Schneuwly montre que la notion de praticien réflexif réintroduit « la coupure entre pratique et réflexion, absent dans le terme initial “reflection in action” (Schön, 1994) visant précisément à les unir en seul tout » (Schneuwly, 2012, p. 77). Coupure que

⁷⁸ Canac, F. (2015). Itinéraire : passage d'une position d'agent à une position d'auteur. *Cliopsy*, 14, 57-71.

⁷⁹ L'expérience est devenue institution et se nomme « À vous de jouer ». Il s'agit d'un temps de présentation de saynètes individuelles ou collectives. La présence d'une salle équipée de tapis au sol a permis un déroulement aménagé. Le groupe constitue une scène sur laquelle se déroule les saynètes durant dix minutes. Ensuite, le groupe se réunit pour échanger sur les productions. Un dernier temps de calme est instauré avant un retour individuel dans la salle de classe.

⁸⁰ La formation des adultes, dans les années 1980 s'est adossée au modèle du « praticien réflexif » (Niewiadomski, Portelance et Perez-Roux, 2017) tel que l'a développé (Schön, 1983).

⁸¹ Matériel prélevé dans ma classe durant mes deux premières années de thèse (2014-15 et 2015-16).

j'entretenais moi-même à partir de mouvements identificatoires aux figures de F. Oury et R. Laffitte, et de liens entre la pratique manuelle de mes « pères » travaillant la matière. C'est dans la pratique du chercheur que j'ai pu amorcer un déplacement vers ce qui constitue un autre métier, « c'est-à-dire un sens pratique des problèmes à traiter, des manières adaptées de le traiter, etc » (Bourdieu, 2001, p. 78).

2. APPROCHE SOCIO-HISTORIQUE DE LA CLASSE ET DU GROUPE

Après avoir examiné la place occupée par le professeur dans un ensemble institué et, d'autre part, la place du praticien-chercheur dans sa recherche, la partie suivante s'inscrit dans la mise au travail des éléments de la problématique avancés dans la première partie. Dans un premier temps, je questionnerai la constitution de la scène scolaire à partir de l'apparition de la classe à la fois comme espace physique et psychique, constitutif d'un monde à part dans la sphère sociale des adultes. Dans un second temps, j'interrogerai la notion de groupe à partir de deux axes : l'apparition de la notion de groupe dans les sciences humaines et sociales et le champ thérapeutique et son transfert à l'école; l'histoire des pédagogies et du groupe en m'arrêtant particulièrement sur la perspective groupale développée par la pédagogie institutionnelle.

2.1. Généalogie de la classe

Selon Noirel, « la sociohistoire veut mettre en lumière l'historicité du monde dans lequel nous vivons, pour mieux comprendre comment le passé pèse sur le présent » (Noirel, 2008, p. 4). Aussi, l'analyse du champ éducatif et pédagogique s'est imposée compte tenu de la prégnance et de la transparence de la forme scolaire dont la classe constitue un ensemble d'éléments spatio-temporel et donc relationnel. C'est ensuite à partir de l'étude socio-historique que j'ai pu reprendre les éléments de l'analyse pour les réintroduire dans une globalité complexe dans laquelle le passé agit sur le présent.

Les travaux de Bugnard (2013) insistent sur la « rémanence » des dispositifs. En effet, d'une part, les pratiques sont loin d'être homogènes dans leur apparition – et les histoires de la classe et de l'école en sont exemplaires – et leur mise en œuvre. D'autre part, elles ne disparaissent sans doute jamais complètement. Le recours au concept de rémanence aide selon Bugnard « à analyser la tradition et la modernité en perspectives dia et synchroniques, non en les opposant mais en les confrontant pour s'efforcer de mieux saisir les effets obtenus, au regard des effets prescrits et attendus » (Bugnard, 2013, p. 337). Il s'agit de « retrouver les raisons oubliées qui ont présidé à l'instauration d'une pratique [scolaire] » (*Ibid.*, p. 337). En effet, la « rémanence » dans le champ scientifique désigne « la persistance partielle d'un

phénomène après la disparition de sa cause (appelé aussi “hystérésis”) » (*Ibid.*). Pour l'historien,

« opérationnaliser le concept à l'histoire de l'éducation, c'est retracer la genèse obscure des comportements ou des conduites pédagogiques en mesurant les décalages (les « retards ») entre théories – comme marques des finalités d'une époque – et pratiques – empreintes des traditions scolaires » (*Ibid.*).

Bugnard poursuit qu'il s'agit d'une « invite à l'excentration, à l'examen des évidences qui gouvernent nos représentations et, au terme de cet effort de réappropriation, un travail qui peut conduire à casser les procédés formels régissant nos modes de pensée spontanés » (*Ibid.*). Ayant été tous élèves, « chacun fonde sa représentation du monde scolaire sur une expérience qui prend valeur absolue » (*Ibid.*, p. 338).

À ce stade, sans pour autant céder à l'analogie, il convient de rapprocher l'analyse de la réalité humaine développée par le fondateur de la psychanalyse. Il ne s'agit pas d'aller chercher un hypothétique inconscient collectif mais de ne pas omettre que la réalité humaine fait réalité à partir du langage. La réalité se constitue à partir de représentations constituant un ordre imaginaire. Il existe pour Guattari une « structure imaginaire du groupe » (Guattari, 1974, p. 164). Pour ce dernier, ce qui circule dans un groupe est « moins de la parole qu'un type d'images » (*Ibid.*). Il s'agirait donc de déconstruire les images passées actualisées dans le présent. Sur le plan individuel n'était-ce pas un des objets de la psychanalyse ? L'étymologie du concept de « rémanence » ne renvoie-t-il pas à l'hystérie ? N'est-ce pas le lieu de la naissance de la psychanalyse freudienne ? Le sujet « hystérique » se voit souffrir de « réminiscence » (Freud, 2002b, p. 5) sur son corps propre. Le corps du patient est porteur de la conséquence d'un état psychique dont il ne saisit plus la cause. Le projet freudien, dans un premier temps, est de chercher à déterminer les causes initiales afin de « libérer » la personne de ses symptômes. Le concept de « rémanence » permet de penser la présence de formes passées, in-signifiantes pour les indigènes contemporains que nous sommes mais toujours présentes et actives. Cette conception de l'histoire sociale et culturelle se fait l'écho des conceptions freudiennes du temps humain. Ainsi, le passé n'est jamais passé, dans le sens de révolu mais fait même retour et répétition. Il ne s'agit pas pour autant de chercher la résolution du symptôme par l'identification d'un passé traumatique mais bien plus de chercher à comprendre le sens latent dans l'in-signifiante, la non-signifiante, l'irreprésentabilité du passé qui ressurgit. Il en est ainsi du signifiant « classe » dont la

représentation contemporaine vient masquer la création socio-historique qu'elle fût et le sens qu'elle a pris durant les époques passées.

Pour autant, je ne cherche pas à trouver une hypothétique origine des dispositifs « classe » et « groupe » mais à en relever des éléments significatifs permettant de les penser dans leurs formes contemporaines. En ce sens, le travail généalogique proposé cherche à relever les dynamiques historiques c'est-à-dire « les processus d'émergence (d'autonomisation) » et « la genèse des dispositions » (Bourdieu, 1997, p. 128) même si elles peuvent en fonction des visions des auteurs avoir de grands écarts temporels. Par ailleurs, je me suis, tout de même, confronté directement à certaines sources afin d'en avoir une lecture plus complète⁸².

En substituant la classe au groupe, l'histoire de l'éducation montre une manière singulière d'éduquer et d'instruire un ensemble d'élèves en même temps dans un même lieu. Il s'agit tout autant de s'abstraire du groupe que de l'individu. Cependant, si aucun des deux ne disparaît vraiment selon le point de vue choisi, la configuration nouvelle relèverait d'une « hypnose » collective. Le procédé simultané, soutenu par une discipline rigoureuse, transforme le groupe-pluriel en un groupe-un, « groupe assujéti » (Guattari, 1974, p. 42). Par ailleurs, la propension humaine à l'identification ne vient-elle pas coller à une forme de demande : « s'identifier à une image ». C'est bien ce que donne à voir la classe, l'image d'une forme homogène. Pour autant, la constitution d'une forme totale demande une désubjectivation comme non-reconnaissance de la singularité, de l'écart, de l'altérité bien difficile à tenir dans la relation.

La perspective socio-historique proposée prend le parti de commencer la recherche généalogique sur les formes éducatives et d'enseignement à la fin de l'époque médiévale. Le découpage est toujours un choix épistémologique et méthodologique qui peut induire une vision tronquée et déformée de la réalité. Mon choix résulte de la volonté de mettre en

⁸² Buisson, F. (dir.) (1911). *Nouveau Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. Paris : Librairie Hachette et C^{ie}. [en ligne]. <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=2345> (31/07/2007).

La Salle, J.-B. de. (1720). *Conduite des écoles chrétiennes*. Édition du manuscrit français 11. 759 de la Bibliothèque Nationale de Paris.

Hamel, J. (1818). *L'enseignement mutuel ou Histoire de l'introduction et de la propagation de cette méthode par les soins du Docteur Bell, de J. Lancaster et d'autres*. Paris : Colas.

[en ligne]. https://books.google.fr/books/about/L_enseignement_mutuel_ou_Histoire_de_l.html?id=9MORVPZWfLAC&redir_esc=y (29/07/2017).

question les notions de « groupe » et de « classe ». Or, les travaux de Lebrun, Venard et Quéniart (2003) montrent comment la société médiévale et encore tout au long des temps modernes du moins dans les campagnes, pouvait « éduquer sans école ». Ce point d'entrée permet de penser le passage, à un moment situé, entre groupe d'enfants et classe ou comment « le groupe d'enfants est devenu une classe » (Gaulupeau, 1992, p. 16) sans pour autant le penser comme un fait total et s'imposant partout au même moment. Différents types de regroupement d'élèves et de modes d'enseignement cohabitent durant plusieurs siècles aussi bien en raison de considérations matérielles en lien avec le milieu mais également en raison de représentations sociales, de croyances religieuses,... Il faudra attendre la fin du XIX^e siècle pour voir la classe dans sa forme contemporaine s'unifier sur tout le territoire français. Ma recherche entend dégager des travaux socio-historiques des éléments significatifs permettant un déchiffrement de la constitution de la classe homogène puis du groupe en milieu scolaire.

Une des difficultés bien connues des historiens réside dans l'articulation d'un temps long, quelques cinq siècles dans la présente recherche, et de temps courts, ce qui relèverait d'un plan large avec des focales sur des temps particuliers. L'articulation entre champ et hors-champ, pour continuer dans le langage cinématographique, rend possible la mise en mouvement et de créer une dynamique entre un fond et une forme, entre un « socius » et des pratiques singulières. Les pratiques, les idées,... ce que Foucault qualifiaient de « dispositifs » (Foucault, 1975), s'ancrent et s'actualisent dans des structures mentales générales, « paradigmes » (Khun, 1983) propres à une époque.

Il me faut terminer cette introduction en évoquant le fait que l'histoire générale de l'enseignement scinde en deux le mouvement de scolarisation : celui des garçons et celui des filles⁸³. La généalogie de la « classe » n'a pas toujours permis la prise en compte de la différence des sexes. Pour autant, il ne paraît pas y avoir eu de dispositifs différents entre filles et garçons si ce n'est dans la finalité, l'ampleur, le contenu d'enseignement. La mixité est officialisée en France avec la circulaire du 17 juin 1969, arguant du fait que l'évolution des conceptions sociales permet de voir « admettre garçons et filles sur les mêmes bancs

⁸³ Il serait également opportun de signaler que l'enseignement se sépare entre un enseignement qualifié d'ordinaire et un enseignement spécialisé. « Quel sens accorder, par exemple, à ce qualificatif de “spécialisé” ? On peut avancer l'hypothèse qu'il renvoie d'abord à des fractions de population estimées “spéciales”, à un moment donné, c'est-à-dire “pas comme les autres”. Nécessitant donc une approche “spéciale”. Le choix de cette formulation témoigne d'une orientation : le sort de ces enfants-là ne se peut comprendre pleinement que par référence aux enfants du tout-venant et à leur éducation, donc au corps social, à la société globale » (Capul, 2014, p. 90).

d'écoles » (Prost, 2004, p. 173). Néanmoins, comme il ressort pour l'ensemble des recherches historiques en la matière, les exceptions furent la règle. La mixité, longtemps combattue par les autorités religieuses, fut sans doute une réalité dans les écoles rurales, lesquelles se réduisaient majoritairement à une seule classe. En ce qui concerne les temps modernes, « nous ne le savons guère que par les textes qui s'en indignent et condamnent cet usage » (Lebrun, Venard, et Quéniart, 2003, p. 380). L'instruction des filles relevait donc des écoles mixtes mais aussi des couvents (*Ibid.*). Pour autant, les pratiques sociales ne furent pas équivalentes et la différence de sexe n'a pas permis le même degré de scolarisation. Ainsi Lebrun, Venard et Quéniart indiquent que « deux fois plus d'hommes que de femmes (29% contre 14%) ont appris, au début du règne de Louis XIV, à tracer les lettres de leur nom » (*Ibid.*, p. 424). Ces chiffres masquent également des différences géographique, sociale et culturelle, cela à des échelles différentes. Ainsi, les villes sont plus alphabétisées que la plupart des campagnes mais certains quartiers de ces mêmes villes peuvent l'être moins que certaines zones rurales.

Les lois scolaires concernant la scolarité des filles ne coïncident donc pas avec celles des garçons jusqu'en 1850 (Mayeur, 2004, p. 118). Pour les époques médiévales et modernes, les lois concernant l'enseignement sont directement référées à l'éducation des garçons. En outre, les contenus ne sont pas les mêmes, en témoigne, par exemple, le débat animé par Jean-Louis Vivès, auteur d'un traité *De l'institution de la femme chrétienne* (1523) au XVI^e siècle, sur la nécessité ou non de leur apprendre le latin (Lebrun, Venard, Quéniart, 2003, p. 375-378.. Tous s'accordent néanmoins sur la nécessité d'enseigner aux fillettes les travaux domestiques, avant même la lecture et l'écriture. « Tous les auteurs qui traitent de l'éducation des filles ont principalement en vue la future épouse et la future mère » (*Ibid.*, p. 376).

Il n'existe pas à la mi-XVII^e siècle d'équivalent des collèges pour les garçons. Pour autant « le mouvement d'alphabétisation féminine, encore qu'en retard, est déjà largement entamé lorsque se termine l'Ancien Régime » (Mayeur, 2004, p. 119). Pour ce qu'il en est du XIX^e siècle, l'« éducation des filles est moins niée que située dans un espace à part, dotée d'une autre nature et d'autres vertus que l'éducation des futurs citoyens » (*Ibid.*, p. 133). L'œuvre des républicains à la fin du XIX^e siècle marquera la scolarité obligatoire pour tous, garçons et filles, « bien acceptée, pour les filles comme pour les garçons » (*Ibid.*, p. 159). La ségrégation des filles se déploie à partir de trois mécanismes selon Hatchuel : « ne pas bénéficier du même enseignement ; apprendre les mêmes choses mais dans des classes différentes ; enfin plus

subtil, apprendre les mêmes choses, dans les mêmes classes mais en les investissant de façon différente » (Hatchuel, 2007, p. 74).

2.1.1. Apparition de la classe dans l'enseignement

Le terme « classe » remonte au XIV^e siècle selon le *Dictionnaire historique de la langue française*, et signifierait « appel ». Par métonymie, il désignerait d'une part « les différentes divisions de citoyens susceptibles d'être appelées sous les armes » et d'autre part « la troupe convoquée ». Par ailleurs, le mot a été utilisé en histoire romaine pour qualifier « l'ensemble des citoyens répartis en catégorie selon le cens ». Un nouvel emprunt au latin lui a donné le sens de « flotte » (1559). Même si ce sens ne s'est pas maintenu par la suite, il a dérivé, par l'intermédiaire de « conscription navale » (1673), vers « l'ensemble des effectifs devant être appelés sous les drapeaux la même année (1798). Par métonymie, « classe » a pris en argot militaire le sens d' « exercices » surtout dans l'expression « faire ses classes » (1900).

Parallèlement, le mot connaît une utilisation dans le domaine éducatif. La « classe » désigne, dès le XVI^e siècle, « l'ensemble des élèves faisant les mêmes études » (1549). Par métonymie, le mot prend les sens de « l'enseignement dispensé à un groupe d'élèves » (1611) soit le cours ou la leçon et du « lieu où se donne cet enseignement » (1584), soit la salle de classe.

La polysémie du terme « classe » est une première difficulté lorsque l'on cherche à retracer sa mise en place et son évolution. La longue durée est également une autre difficulté dans cet essai généalogique. La forme « classe » ne sera pas jusqu'au XIX^e siècle la forme éducative dominante si l'on prend pour référent l'ensemble de la population française. Dans l'enseignement primaire, la classe est d'abord une organisation mise en œuvre par la congrégation des Frères de la vie commune dès le XV^e siècle. Cette forme ne sera pas la même durant les cinq siècles qu'elle traverse avant de constituer ce qu'elle est aujourd'hui : un lieu dans lequel un professeur enseigne à un groupe d'élèves du même âge. Bugnard insiste pour distinguer deux types de groupement : l'un serait bâti sur « le modèle ouvert d'apprentissages individualisés en groupes de capacités » et l'autre édifié « comme espace d'enseignement simultané de volée rangées, homogénéisées » (Bugnard, 2013, p. 320). Cette dualité entre la classe « moderne », relevant du second modèle, et une classe regroupant les élèves en groupe de capacités renvoie à l'opposition récurrente dans l'histoire de l'éducation entre un « mouvement esquissé de démocratisation scolaire et d'ouverture didactique » et « un

modèle ségrégatif clos séparant deux ordres pédagogiques, primaire et secondaire » (*Ibid.*, p. 321).

Cette distinction entre deux types de classe s'appuie sur le modèle « italien » dont le système classe est issu. À l'origine, la « classe » est donc conçue comme une « série de niveaux d'apprentissage que les élèves parcourent à leur rythme, progressant individuellement de groupe en groupe dirigé par un plus instruit » (*Ibid.*, p. 343). Demoustier montre que les Jésuites pour les collèges, ou les congrégations enseignantes pour les petites écoles, maintiendront longtemps certaines formes de différenciation : un élève peut par exemple passer d'une classe à l'autre au second semestre alors qu'un autre refera une partie du parcours en variant les approches (Demoustier et Julia, 1997, p. 23). Ariès souligne que le « processus de différenciation de la masse scolaire » correspond à un « besoin de proportionner l'enseignement du maître au niveau de l'élève » (Ariès, 1973, p. 194). Les Frères de la vie commune adoptent les préoccupations de pédagogues italiens du début de XV^e siècles à savoir la prise en charge de

« toute la personnalité de l'enfant et de l'adolescent dans un développement progressif, autrement dit une conscience nouvelle (ou retrouvée) de la dimension proprement morale de l'éducation, là où les siècles antérieurs en avaient surtout vu les aspects intellectuels et laborieux, pour ne pas dire techniques » (Riché et Verger, 2013, p. 305).

L'opposition entre une classe de groupes de capacités et une classe de « méthodologie simultanée » se constitue avec pour fond une population largement rurale qui peine à constituer une école stable et pérenne et dont l'enseignement des rudiments se fait selon le mode individuel. La centration sur l'émergence de la classe peut occulter le fait que la majorité de la population française ne connaîtra ce type de structure qu'avec les politiques volontaristes du XIX^e siècle rendant la scolarité obligatoire. Pour autant, l'enseignement proposé par les collèges et les écoles de charité touche un public de plus en plus large mais essentiellement urbain. Nous reviendrons largement sur la forte corrélation entre les phénomènes urbain et scolaire.

Le mode d'enseignement « sans école » (Lebrun, Venard et Quéniart, 2003) reste toujours dominant durant les temps modernes voire durant la première partie du XIX^e siècle. Le temps scolaire d'une grande partie des élèves de milieu populaire est en concurrence avec le travail agricole, artisanal ou industriel. Beaucoup d'enfants ne fréquentent l'école que durant les

mois d'hiver, encore quand il existe une école ou lorsque celle-ci peut les accueillir c'est-à-dire lorsque le local est suffisamment grand et équipé même d'un mobilier rudimentaire ou lorsque les infrastructures existent. La structure de l'habitat dispersé à l'instar de la région du Limousin, nécessite l'existence de chemins rendus impraticables pour des enfants durant les mois d'hiver. À côtés de ces conditions matérielles, l'intérêt pour l'école reste peu développé, notamment dans les campagnes. Elle est celle qui prend les bras nécessaires à l'ouvrage quotidien. En outre, que pourrait tirer l'enfant de paysans d'une instruction ? Les notables craignent le départ vers les villes des jeunes paysans instruits vidant les campagnes d'une main d'œuvre docile et bon marché. Les conseils municipaux ne sont pas non plus très enclins à engager des dépenses dans l'entretien, l'achat ou la location d'une maison-école.

Aussi, l'enseignement « sans école » ou plus tard « hors de l'école » reste une forme prédominante pour une majorité d'enfants. Elle prend la forme d'un apprentissage de manière directe entre un maître et un élève ou par le moyen de l'espace constitué comme « plan d'étude » (Bugnard, 2013). Pour autant, les différents groupes sociaux paraissent, à l'époque moderne, chercher à constituer un lieu d'apprentissage propre à leur catégorie. Ainsi selon Lelièvre et Nique,

« à la fin du règne de Louis XIV, et après deux siècles de remises en question de l'organisation médiévale, un nouvel «équilibre scolaire» s'établit. Aux universités d'assurer la formation professionnelle des médecins, des juristes et des théologiens ; aux collèges désormais autonomes de diffuser une culture humaniste dans les classes aisées ; aux académies de former la noblesse ; à des précepteurs de préparer les princes à leur haute mission ; et aux petites écoles à catéchiser et moraliser les enfants du peuple » (Lelièvre et Nique, 1994, p. 91).

La question de l'accueil de gros effectifs paraît être un des motifs de la recherche d'une nouvelle méthode d'enseignement. En effet, le mode individuel dans un groupe de faible effectif pouvait révéler une certaine efficacité même si les critiques des pédagogues du XVII^e siècle sur son inefficacité pédagogique sont fortes. Les procédés par tutorat ne semblent pas non plus pouvoir s'étendre dans ce contexte. Aussi, mode simultané et gestion de large effectif d'élèves paraissent intimement liés.

En 1960, Ariès, dans un court texte, *Origines des classes scolaires*, pointe qu'au début au moins du XV^e siècle, en Italie, « on répartit sous un même maître et dans un seul local la population scolaire en groupes de même capacité » (Ariès, 1973, p. 194) Ce dernier fait de cet événement la rupture entre « l'indétermination médiévale à la rigueur du concept moderne »

(*Ibid.*, p. 194). Pour les historiens, d'Enfert et Jacquet-Francillon, il ressort trois conditions nouvelles à la constitution de la classe :

« Premièrement, une classe présente un contenu d'enseignement précis, qui peut-être aussi une étape dans un cursus – étape qui, à la longue, correspondra à un âge précis des écoliers-, si bien que le « niveau » des élèves est « homogène », dirait-on aujourd'hui. Deuxième condition, une classe est prise en charge par un seul maître. Troisième condition, le local se spécialise et chaque maître reçoit les écoliers dans une salle qui leur est dévolue » (d'Enfert et Jacquet-Francillon, 2010, p. 227).

Bugnard distingue quant à lui, à partir de l'enseignement des Jésuites, quatre « unités opérationnelles » pour caractériser la classe : les unités de lieu, de volée, d'exercice et d'examen » (Bugnard, 2013, p. 315). Un peu plus loin dans le même ouvrage, ce dernier indique toujours quatre « unités intrinsèques : 1° d'agent – la volée –, 2° de lieu – la salle « de classe » –, 3° de temps – l'heure programmée de la leçon – et 4° d'action – les simultanités successives de l'explication, de l'exercice et de l'examen » (*Ibid.*, p. 341-342).

Prost, sans revenir sur les unités d'agent, de lieu et de rang, fait de la classe le lieu de l'exercice. La classe des temps modernes n'est pas, à l'image de la classe du XX^e siècle, le lieu du cours magistral ou du « cours dialogué » qui apparaîtra au XIX^e siècle pour le premier et au XX^e siècle pour le second, mais le lieu entre deux études dans lequel on corrige les devoirs (Prost, 1968, p. 51).

Bugnard prend des précautions pour distinguer la classe et les modes d'enseignement. J'ai déjà énoncé les deux directions que la structure-classe a pu prendre en fonction du mode d'enseignement : des groupes de capacités ou groupe en méthode simultanée. Lorain (1837) distingue trois modes que les travaux historiographiques reproduisent : le mode individuel, le mode simultané et le mode mutuel. Bugnard a recours à plusieurs périphrases⁸⁴ pour séparer tout en reliant la classe et le mode simultané qui deviendra le mode dominant à partir duquel on ne distingue plus classe et forme d'enseignement. Ce dernier voit dans la classe, une

⁸⁴- La classe comme espace d'enseignement simultané (*Ibid.*, p. 320)

- L'émergence de la classe scolaire moderne comme lieu d'application de l'exercice et de l'examen, dans le cadre ségréatif des méthodes simultanées (*Ibid.*, p. 322)

- l'invention de la classe dans le cadre méthodologique des simultanités pédagogiques (*Ibid.*, p. 323)

- l'invention du système « classe » et du principe méthodologique de simultanéité

- Les principes d'unité ... de simultanéité méthodologique (*Ibid.*, p. 340)

- le système classe/méthode simultanée (*Ibid.*, p. 341)

- l'émergence des pédagogies « nouvelles » qui réclament de rompre avec les structures de l'école « traditionnelle » pour une instruction conçue hors des techniques de l'enseignement simultané, frontal, inhérent à la « classe » (*Ibid.*, p. 342)

- cette rationalité où le principe méthodologique de simultanéité (*Ibid.*, p. 344)

« invention dévoyée par la méthode simultanée » (Bugnard, 2013, p. 337). En séparant la classe et le type d'enseignement, Bugnard permet de distinguer le cadre, en tant qu'espace-temps, du dispositif qualifié de « formats pédagogiques » par Veyrunes (2017, p. 31).

Vincent (1994) analyse la nouveauté scolaire des XVI^e et XVII^e siècles comme un nouveau mode de socialisation « comme lieu où se nouent des formes spécifiques de relations sociales, en même temps qu'elle transmet des savoirs, des connaissances, [est] fondamentalement liée à des formes d'exercice de pouvoir » (Vincent, 1994, p. 20). Le sociologue pense à partir des données socio-historiques l'émergence d'une forme scolaire

« qui se caractérise par un ensemble cohérent de traits au premier rang desquels il faut citer la constitution d'un univers séparé pour l'enfance, l'importance des règles dans l'apprentissage, l'organisation rationnelle du temps, la multiplication et la répétition d'exercices n'ayant d'autres fonction que d'apprendre et d'apprendre selon les règles ou, autrement dit, ayant pour fin leur propre fin, est celle d'un nouveau mode de socialisation, le mode scolaire de socialisation » (*Ibid.*, p. 39).

La notion de forme permet de donner une représentation unifiée à un ensemble de caractéristiques multiples. À défaut, la classe serait devenue le signifiant, « l'unité d'une configuration historique » (*Ibid.*, p. 13). Or, les travaux d'Ariès (1973) et de Bugnard (2013) rendent visibles le fait que la classe a été autre chose que la forme moderne que nous avons sous les yeux. En outre, le concept de forme rend possible la distinction entre la forme scolaire et l'Institution afin de permettre l'analyse du type de socialisation promue par la classe moderne dans sa dimension politique et cognitive. La forme scolaire est contemporaine de transformations politiques entendues comme transformations des « formes d'exercice du pouvoir » (Lahire, 2008, p. 236). Ainsi, faire selon les règles n'est plus le même rapport que d'obéir à Dieu ou à un maître. Les différents auteurs n'ont de cesse de rappeler que selon les préceptes de La Salle, les règles s'imposent tout autant aux maîtres qu'à l'élève.

« En mettant au centre de l'analyse de l'école le règne de la règle » (Vincent, 1980, p. 264) ce qui constitue pour Vincent la caractéristique de la forme scolaire, le sociologue montre les variations de cette dernière et comment il existe dans l'histoire de l'éducation « plusieurs façons d'assujettir à des règles et d'y obéir » (*Ibid.*). Il ressort de ce processus un élève discipliné issu des collèges et des écoles de charité ; un élève raisonnable avec le modèle de l'enseignement mutuel puis officiel de la III^e République ; ou encore un élève épanoui avec les pédagogies de la seconde moitié du XX^e siècle. Encore une fois, il ne s'agit pas de voir dans ces trois « idéal-types » (Weber, 1992), une succession linéaire et chronologique mais une

école contemporaine où « cohabitent ou se heurtent des pédagogies différentes modernes ou anciennes (Vincent, 1980, p. 264). Vincent donne une perspective pour penser d'autres formes scolaires. En effet, pour ce dernier, l'« école, règne de la règle impersonnelle, s'oppose à toutes ces formes de pouvoir qui reposent sur la volonté ou l'inspiration d'une personne »(*Ibid.*).

D'autre part, la diffusion de l'écrit depuis l'invention de l'imprimerie touche à des degrés et sous des formes différentes toutes les populations. Il en va de l'obligation à tenir des registres commerciaux, à la lecture personnelle des classiques ou des écritures saintes dans les collèges, mais également des veillées au cours desquelles de petits recueils de textes servent de support à la narration du conteur. Les pratiques et les principes religieux sont également diffusés à partir d'opuscules contenant les préceptes chrétiens. À travers les livres, l'écrit devient l'objet de « pratiques sociales scripturales » (Lahire, 1993) nouvelles. Il s'agit d'une transformation par rapport à des sociétés basées sur des « formes sociales orales » (*Ibid.*). L'école n'invente pas ce nouveau rapport au monde car les pratiques sociales scripturales lui sont antérieures. Mais l'école moderne utilise la nouvelle possibilité de duplication des livres à l'identique pour fournir le même livre et permettre une lecture simultanée à toute une volée d'élèves. Aussi, désormais « pour accéder à n'importe quel type de savoir scolaire, il faut avant tout maîtriser la "langue écrite" » (Lahire, 2008, p. 237) en tant que code mais aussi en tant que « système de normes » (Bourdieu, 2001, p. 70). Pour Lahire, « la forme scolaire de socialisation est constitutive d'un rapport réflexif au langage qui rompt avec le rapport pratique au langage » (Lahire, 2008, p. 238).

Les différents penseurs de l'école durant le XVIII^e siècle, puis les réalisations pendant la période révolutionnaire travaillent pour certains à « briser le cadre de la classe » (Vincent, 1980, p. 263) pour le remplacer par le cours. Ainsi, les écoles centrales sont créées pour remplacer les collèges. Faisant suite à l'école primaire, il est permis à tout élève de douze ans de s'inscrire et de suivre les cours de son choix dans la première section (Lehembre, 1989, p. 148). La centration sur la matière enseignée, le cours, plus que sur le cadre, la classe, dénote une tentative de séparer instruction et éducation. En effet, les récriminations contre les écoles centrales portent notamment sur un « défaut de surveillance ». Lacroix doit expliquer face à cette plainte récurrente que les écoles de Paris ont adopté un règlement. Le professeur possède désormais la liste des élèves qui suivent son cours, l'appel y est fait fréquemment ; il est écrit aux parents lorsque leurs enfants manquent « à la classe et lorsqu'il y commettent des

fautes graves » (*Ibid.*, p. 158). Par ailleurs, durant les entrées, les sorties et les intervalles, les élèves sont surveillés par « l'agent de l'école et par les inspecteurs (ou garçons de classe) qui rendent compte au conseil d'administration, composé des professeurs » (*Ibid.*).

La thèse d'Ariès, que Snyders reprendra, indique que les institutions scolaires des temps modernes adoptent un régime disciplinaire de plus en plus strict, jusqu'à la claustration totale de l'internat. De cette manière, des rangées d'élèves du même âge (la volée), assistent dans un même local, ensemble, à la même explication, font conjointement le même exercice, sont soumis simultanément au même examen, sous la fêrule du même maître. Les principes d'unité d'action, de simultanéité méthodologique et d'homogénéité cognitive – l'homogénéité sociale viendra au XVIII^e siècle – , scellent au sein d'un lieu pédagogique commun la répartition d'une population scolaire en groupes de mêmes capacités : la « classe » (Ariès, 1973, p. 340).

2.1.2. L'émergence de la classe

Dans cette partie, je souhaite m'arrêter sur les structures scolaires successives constitutives de la forme « classe ». De plus, je ne manquerai pas de reprendre, même succinctement, les modalités d'une éducation populaire qui ne passe pas par l'Institution scolaire. Une des difficultés liés à ce projet concerne les différents âges de l'enfance et de la jeunesse pris en charge par différentes « structures » dans une perspective de longue durée et sur un espace de la taille d'un pays. Plusieurs jeux d'opposition entre les milieux urbain/rural ; privilégiés/non-privilégiés, les différences géographiques et culturelles viennent rendre tout propos général caduque.

Peu d'auteurs se risquent à associer âge et établissement fréquenté. En 1960, Ariès en fait l'objet de son étude : de l'indifférenciation des âges à l'époque médiévale à l'apparition d'un sentiment de l'enfance qui s'accompagne d'un découpage de cette période de vie en plusieurs moments. Pour autant, les établissements scolaires des temps modernes paraissent embrasser une large conception de la jeunesse de 12 à 20 ans. Ariès (1973) y consacre quelques pages, dans son ouvrage *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*. Selon ce dernier, au XVII^e siècle, à sept ans, le jeune garçon pouvait entrer au collège. Par la suite, ce sont « les dix premières années qui étaient refoulées en deçà du collège ». On aboutit, poursuit-il « à séparer une petite enfance jusqu'à neuf-dix ans, d'une enfance écolière qui commençait alors » (Ariès, 1973, p. 197). Ariès soutient l'idée qu'il n'existait pas le besoin de distinguer la seconde enfance, au-delà de douze-treize ans, et l'adolescent ou la jeunesse. Or, le découpage

en différentes classes d'âge correspondant à une classe donnée et leurs relations sont très prégnantes dans la société française du XX^e et XXI^e siècles. Au point où elle masque et gêne la constitution d'une généalogie de la structure classe.

La répartition des élèves en classes remonte selon l'ensemble des travaux historiographiques consultés à la fin du Moyen Âge. Les frères de la Vie Commune, congrégation fondée aux Pays-Bas par Gérard Groote, ancien élève de l'Université de Paris, souhaitent réformer la vie religieuse « que ses initiateurs jugeaient dégradée par rapport à la règle originelle » (Chartier, Julia et Compère, 1976, p. 148). Lebrun, Venard et Quéniard précisent que la « dévotion nouvelle » s'appuie sur la lecture méditée de l'Écriture sainte et des auteurs mystiques » (Lebrun, Venard et Quéniard, 2003, p. 319). Aussi, les Frères se consacrent-ils très vite à l'instruction religieuse de la jeunesse afin de permettre aux futurs clercs un accès aux textes. Selon Riché et Vergé, les Frères se donnent « entre autres missions d'héberger les enfants qui fréquentaient les écoles paroissiales, puis en vinrent rapidement à organiser eux-mêmes un enseignement pour les jeunes internes » (Riché et Vergé, 2013, p. 302-303). En outre, les menaces que le développement de l'imprimerie fait peser sur leur commerce autour de la copie de manuscrits de petits livres de piété précipitent, pour Lebrun, Venard et Quéniard (2003), la création de nouvelles écoles. Il s'agissait également de « répondre à la demande des villes » en matière d'enseignement (Lebrun, Venard et Quéniard, 2003, p. 320). La proposition des Frères connaît un réel succès. Des écoles se développent dans tous les Pays-Bas et bien plus dans toute l'Europe. D'après Chartier, Compère et Julia. « les novations pédagogiques des Frères de la Vie Commune se sont répercutées directement ou indirectement, avec des décalages locaux et temporels, des avancées et des reculs, des déformations et des ajouts sur tout l'espace européen » (Chartier, Compère et Julia, 1976, p. 148).

Les Frères inventent un nouveau plan d'étude lié notamment à l'afflux important d'élèves et au nombre d'élèves par écoles (Lebrun, Venard et Quéniard, 2003, p. 320). Dès la fin du XV^e siècle, les sources reprises par les historiens indiquent que l'école de Zwolle compte 1200 élèves. La nouveauté importante réside dans la répartition des élèves en niveaux : « chaque locus, ou classe correspond à une étape du cursus et donc à un contenu pédagogique propre » (*Ibid.*). Le cursus est divisé en huit classes numérotées dans l'ordre décroissant, l'aboutissement étant la première classe. Je ne rentrerai pas dans le détail du contenu des disciplines enseignées tout en notant que la congrégation intégrera la nouvelle culture

introduite par l'humanisme italien. Cette remarque pour indiquer que les Frères cherchaient à élever la vie spirituelle du plus grand nombre des chrétiens, clercs et laïcs (*Ibid.*, p. 229). Ainsi ces derniers liaient la connaissance des auteurs classiques à une instruction religieuse fondée sur la Bible.

L'instruction proposée par les Frères de la Vie Commune est ainsi marquée par une importante organisation du cursus scolaire par rapport à ce qui existait dans les universités médiévales où les âges, les durées des études n'étaient pas des éléments distinctifs du plan d'étude. De cette manière, chez les Frères, le passage d'une classe à une autre est conditionné par le passage d'un examen, *promotiones*, chaque semestre ou chaque année. L'examen avait pour objectif de vérifier les aptitudes de chaque élève. À titre d'exemple, « les élèves des petites classes doivent être capables de construire des phrases latines simples, à partir d'éléments empruntés aux auteurs classiques » (*Ibid.*, p. 321). Par ailleurs, les élèves les mieux notés recevaient des prix. Aussi, afin d'assurer et de s'assurer des exercices effectués dans chaque classe, les Frères de la Vie Commune avaient créé tout un système d'officiers : chaque classe était divisée en *octuries* ou en *décuries* avec à sa tête un *décurion* qui était chargé de surveiller la conduite de ses camarades, de prendre note de leurs fautes, et qui était changé toutes les semaines précisent Chartier, Compère et Julia (1976, p. 150-151). Selon ces derniers, des *notatores* ou des *custodes* spécialement chargés de la discipline s'ajoutaient à ce système.

En quelques décennies, l'école telle que l'avaient pensée les Frères de la Vie Commune va servir de modèle notamment à l'établissement des collèges comme lieu d'enseignement. Ainsi, pour Petitat,

« les collèges des congrégations, les collèges protestants et ceux sous la dépendance des universités, ont en commun les mêmes traits fondamentaux : concentration des cours, dans des établissements, gradation systématique des matières, programme centré sur le latin et le grec, contrôle continu des acquis, surveillance et discipline » (Petitat, 1982, p. 115)

À l'origine, les collèges sont des « *hospitia* », simples maisons d'hébergement pour étudiants pauvres. Mais à la fin du XV^e siècle, les professeurs et les étudiants abandonnent les logements individuels pour s'installer dans les collèges. Les collèges, lieux de résidence, se transforment en lieux d'enseignement et inaugurent une série de transformations sur le modèle des écoles bâties par les Frères de la Vie Commune.

Il faut mesurer l'écart entre un étudiant entrant dans un collège du XV^e siècle avec la vie d'un étudiant du XIII^e siècle afin d'en saisir la rupture. Riché et Vergé invitent à suivre l'itinéraire d'un jeune étudiant arrivant dans une université (Riché et Vergé, 2003, p. 252-254) À Paris, « il suffisait de s'inscrire auprès d'un maître pour être considéré comme étudiant » même s'il était la règle de se présenter au recteur. Un principe de base de l'enseignement médiéval voulait que l'étudiant fasse toute sa scolarité auprès d'un même maître. Le nouveau venu devait chercher un logement selon ses possibilités et sa condition (une chambre chez l'habitant, une place dans un collège pour les moins fortunés ou bien toute une maison pour les plus favorisés qui pouvaient être accompagnés d'un précepteur voire de serviteurs), se procurer l'habit statuaire, le papier, les livres... Le jeune écolier qui peut n'avoir pas plus de quatorze ans se retrouve donc seul dans un nouveau milieu. Pour autant, il va être intégré à une sociabilité universitaire – cérémonies officielles telles les disputes, examen délivrant le diplôme de fin d'étude ou bien des conseils et assemblées,... (*Ibid.*, p. 273) – mais également à un ensemble moins formel de fêtes dont l'année universitaire était ponctuée (Lebrun, Venard et Quéniart, 2003, p. 214-216). L'étudiant intégrait donc un milieu à part possédant son propre rythme et ses propres rites. Par ailleurs, les étudiants bénéficiaient d'une importante liberté du fait de leur statut, les protégeant de la justice ordinaire, mais également d'un cadre éducatif assez souple. Ce qui fait dire à Lebrun, Venard et Quéniart que « la présence d'une importante population estudiantine était, pour la société bourgeoise des villes universitaires, une cause permanente d'inquiétude. Au mieux, ces jeunes gens étaient chahuteurs et bruyants... ; au pis ils étaient batailleurs et voleurs » (*Ibid.*).

Brockliss (2008) compare la conduite de deux groupes de jeunes : les étudiants de la faculté des arts, les artiens, et des collégiens. Les étudiants et collégiens se montrent chahuteurs, mais également peu assidus, peu respectueux des horaires et turbulents durant les cours. Or, l'historienne montre que les collèges « disposent d'une vaste panoplie de sanctions et d'armes psychologiques pour contrôler et éradiquer la mauvaise conduite » (Brockliss, 2008, p. 57) alors que les facultés paraissent plus démunies.

Les collèges mettent en place tout un système de surveillance dans l'ensemble des espaces des établissements. La surveillance commence à la porte de l'établissement avec le portier. Puis, à l'intérieur des collèges, du personnel du type préfet des études pour les Jésuites circule dans les couloirs. Mais c'est à l'intérieur de la classe que la surveillance se développe particulièrement. Ce sont les élèves eux-mêmes qui assurent cette surveillance par

l'attribution de rôles tels le *normateur* dont le travail est de tenir le registre quotidien des présences ou le *censores* (censeurs) dont la tâche consiste à rapporter au professeur toute manifestation d'indiscipline. Par ailleurs, il existe tout un système de récompenses et d'honneurs permettant de maintenir l'intérêt des élèves et de soutenir leur motivation, voire à faire naître une compétition entre eux : de la dispense d'un devoir, distinction du premier de la classe et remise de prix annuels. En dernier lieu, l'exclusion peut être prononcée. Il est à noter que les châtiments corporels sont de plus en plus proscrits dans les collèges et qu'ils ne devraient être utilisés qu'avec une grande modération.

Petitat évoque les principaux changements induits par la transformation des collèges en lieu d'enseignement : l'imposition d'un maître aux étudiants devient la règle, là où l'étudiant choisissait son maître ; à l'éparpillement des enseignements individuels a succédé un regroupement des étudiants et des professeurs dont le corollaire est une plus grande surveillance (Petitat, 1982, p. 117). Ainsi peu à peu, les étudiants, d'abord les plus jeunes, se verront interdire de sortir des collèges sans être accompagnés. De même, la vie quotidienne devient plus en plus contrôlée par des maîtres là où leur rôle, à l'époque médiévale, s'arrêtait le plus souvent à instruire. De plus, l'organisation de l'enseignement suit également cette voie de la concentration : plus grand contrôle exercé sur les étudiants, création de degrés et de classes.

Si les collèges importent une nouvelle pédagogie, ce seront les Jésuites qui la formaliseront et la codifieront dans la *Ratio Studiorum* (1599), et l'étendront à toute l'Europe. La compagnie de Jésus fondée par Ignace de Loyola, ancien militaire et étudiant tardif, reprend à son compte la division des élèves en classes graduées. De plus, les Jésuites mettent en place, comme les autres collèges, des techniques d'émulation : prix, récompenses. Les classes sont divisées en camps rivaux. « Les collèges sont formés à l'image de la Compagnie de Jésus, hiérarchiquement fondée sur les principes d'autorité et d'obéissance » (Petitat, 1982, p. 128). Pour Prost, « les Jésuites poussèrent si loin la logique de l'organisation pédagogique qu'ils servirent à la fois de modèles pour l'ensemble, et, pour les détails, de repoussoirs. » (Prost, 1968, p. 22-23). Aussi, poursuit ce dernier, lorsque « l'Université réussit à les chasser en 1762, elle ne donna pas un enseignement différent : avec un autre personnel, la même pédagogie se poursuivit » (*Ibid.*).

Durant les XVII^e et XVIII^e siècles, les différents collèges et leur plan d'étude restent la forme principale d'accès à l'école pour une grande partie des fils d'une classe moyenne (artisans, commerçants, riches paysans,...). Néanmoins, l'œuvre scolaire de la Révolution française vient rompre avec les collèges en créant les écoles centrales (22 février 1795), degré au-dessus des écoles primaires. Le remplacement des collèges par les écoles centrales inaugure un changement : c'est « la référence au cours qui prédomine (cours de mathématiques,...) contre la référence au groupe d'élèves permanent » précisent d'Enfert et Jacquet-Francillon (d'Enfert et Jacquet-Francillon 2010, p. 228). Les deux historiens voient dans ce modèle, l'organisation actuelle des universités où « l'unité de référence est le contenu en fonction duquel se réunissent les élèves pour une durée déterminée » (*Ibid.*). Lelièvre et Nique expliquent que dans le projet des écoles centrales, « les élèves ne seront pas astreints à suivre des classes graduées mais choisiront eux-mêmes les conférences qui les intéressent ». Les écoles centrales inaugurent un nouveau rapport à l'apprentissage dans la mesure où le cours magistral était devenu l'essentiel de l'enseignement. Mais ce dernier n'était pas sanctionné par un examen. Il est fait confiance à la liberté de l'élève (Mayeur, 2004, p. 66).

Ces nouveaux établissements sont critiqués justement à l'endroit de leur différence avec les collèges à savoir la surveillance et l'absence de classe. En témoigne la lettre du ministre de l'Intérieur aux professeurs des écoles centrales datée du 17 vendémiaire an VII (1789). Ce dernier fait état de plainte « du trop peu de durée des classes ». Le ministre explique ainsi aux professeurs :

« Vous devez donc vous arranger afin que chaque élève ait constamment par jour plusieurs heures de classe, pendant lesquelles il suivra plusieurs cours différents. Les classes et les exercices doivent s'entre-mêler. Il est des études qui tiennent uniquement à la mémoire, et d'autres qui fatiguent très peu le jugement ; il faut les assortir entre elles, de manière que les élèves contractent l'habitude de l'occupation, et se fassent un jeu de passer d'une classe à l'autre » (Lehembre, 1989, p. 154).

Quelques années après, Lacroix, mathématicien, professeur à l'école centrale des Quatre-nations, se fait le défenseur de cette nouvelle institution contre des protestations qui préparent leur suppression par Bonaparte. Lacroix rédige des *Notes sur l'état actuel et le régime des écoles centrales* en l'an IX (*Ibid.*, p. 156-159). Ce dernier rapporte qu'il est dit « qu'il fallait à la jeunesse des classes et non des cours ». Le professeur répond en définissant le cours : « le mot cours appliqué à une science désigne l'ensemble des leçons données sur cette science, sans rien déterminer sur la manière dont elles sont présentées ». Lacroix rappelle notamment

que « les anciennes études comprenaient deux cours distincts [...] et que ces cours étaient subdivisés en classes ». Cette distinction restera jusqu'à nos jours puisque à l'école primaire, il s'agit pour le maître de « faire classe » ou « faire la classe » alors que le professeur de secondaire « fait cours ». La centration sur l'enseignement plus que sur le cadre dénote une tentative de séparer instruction et éducation, comme je l'ai déjà indiqué débat qui traverse toute la période révolutionnaire. En effet, la classe n'est pas ce lieu où l'on reçoit un enseignement magistral mais bien plutôt l'espace-temps de l'exercice : « c'est d'abord le moment et le lieu où l'on dicte les devoirs et l'on rend les corrigés. La classe est un relais entre deux études » (Prost, 1968, p. 51). Mais les nombreux devoirs sur lesquels repose la pédagogie des collèges imposent par contre des groupements stables d'élèves. Selon Prost, « la classe du XIX^e siècle ne s'explique ni par les élèves ni par le maître, mais par les exercices » (*Ibid.*).

Prost précise que dès le « Consulat, la classe redevient un groupement stable et rigide » dont le pensionnat est la base (Prost, 1968, p. 51). Néanmoins, la classe n'est pas encore l'unité élémentaire d'enseignement telle que nous la connaissons, note l'historien. L'auteur de *L'histoire générale de France* se questionne d'ailleurs sur « cette pédagogie où la classe est subordonnée à l'étude ». Ce dernier en vient à se demander pourquoi les devoirs devraient-ils être faits en étude ? Prost rejoint l'hypothèse de Snyders (1965) selon laquelle l'étude, et, à travers elle l'internat, permet de surveiller constamment l'élève et de soustraire l'enfant à l'influence néfaste du monde extérieur. Prost fait sienne, pour le XIX^e siècle, l'hypothèse d'une séparation d'avec le monde, d'une clôture de l'univers scolaire que Snyders, à la suite d'Ariès (1973), formulait à propos des conceptions pédagogiques des XVII^e et XVIII^e siècles. La liberté dont paraissait bénéficier l'élève de l'école centrale reposait sur une confiance en ce dernier, là où la méfiance à son égard semble déterminer une nécessaire et constante surveillance qui se traduit par une « séparation d'avec le monde », « clôture de l'univers scolaire sur lui-même ? » (Prost, 1968, p. 51).

Les concepteurs du lycée promu le 1^{er} mai 1882, en place des écoles centrales, ne s'y sont pas trompés en créant une véritable administration et en intégrant des internats à ce nouvel établissement. L'essentiel de la loi, précise Prost, est consacré à « régler l'administration des lycées : proviseurs, censeurs, procureurs, conseil d'administration » (Prost, 1968, p. 24). Par ailleurs, la mise en concurrence avec des établissements privés se réalise, selon Prost, plus sur le choix de l'internat contre l'externat mais encore plus sur la confiance qui est faite aux

internats privés. En fait « on redoute un internat fonctionnarisé » et « l'internat privé donne aux familles l'assurance – ou l'illusion – d'un climat de dévouement, de prévenance, d'autant plus important qu'on met souvent les enfants en pension vers huit ans, à un âge où ils ont encore bien besoin d'affection » (*Ibid.*, p. 49).

Malgré la rupture que représente la Révolution française dans l'organisation scolaire, la classe s'est maintenue comme un invariant. Retenons toutefois la distinction entre deux types d'orientation pédagogique le cours et la classe comme la métonymie de l'opposition instruction/éducation sur laquelle se distinguent les enseignements primaire et secondaire.

Après avoir tracé les grandes lignes de l'apparition de la notion de classe dans les pratiques scolaires, je reprendrai par la suite la rupture qui s'opère avec la création des petites écoles et des « écoles de charité », ces dernières s'adressant à un plus large public parfois plus jeune mais surtout à une population populaire qui n'avait que très peu accès aux collèges et à l'école. Mais avant de poursuivre, il convient, afin de nous rendre compte de l'importance de la rupture que représente la scolarisation, de nous arrêter sur ce qui peut être qualifié d'enseignement « sans école ».

2.1.3. Un enseignement primaire « sans école »

Selon, Lebrun Venard et Quéniart, « l'éducation, pour une grande majorité de la population française, à l'époque médiévale et au début des temps modernes, se réalise « sans école » (Lebrun, Venard et Quéniart, 2003). En effet, les « sociétés rurales trouvent leur stabilité dans l'emboîtement de plusieurs cadres de solidarité : la famille, la paroisse, le village » (Boucheron, 1994, p. 56). L'école, lorsqu'elle existe, est incluse dans la structure villageoise. Ce type d'éducation restera réelle dans nombre de territoires et bien des descriptions du milieu du XIX^e siècle montre l'absence de « maison d'école » et signale la présence de maître itinérant. En outre, l'absentéisme reste important et toujours lié à la nécessité du travail des champs.

Lebrun, Venard et Quéniart distinguent la famille médiévale de son sens contemporain comme « foyer clos ». Il faut entendre famille, même si elle a tendance à se centrer autour du couple parental, au sens plus large tel le « lignage ». Le lignage désignait alors « le groupe des parents avec lequel l'individu est affilié, avec lequel il entre en relations réciproques d'assistance mutuelle » (Lebrun, Venard et Quéniart, 2003, p. 125).

C'est vers l'âge dit de raison, soit autour de sa septième année, que l'enfant qui sait maintenant marcher, parler, s'alimenter, peut s'émanciper d'une relation exclusivement centrée sur sa mère ou sa nourrice ou tout autre personne faisant fonction. « Jusqu'à sept ans, écrit Rouche, qu'il ait ou non une nourrice, l'enfant joue à sa guise, sous la surveillance étroite des servantes ou de sa mère » (Rouche, 2003, p. 426). Dans « les milieux populaires, à la ville comme à la campagne, l'enfant, qu'il soit garçon ou fille, commence à rendre quelques services à la mesure de ses forces, garder les troupeaux ou un frère et une sœur plus jeunes par exemple » (Lebrun, Venard et Quéniart, 2003, p. 108)

Néanmoins, la famille reste le lieu principal de l'éducation et des apprentissages même si le curé ou son vicaire prennent le relais du foyer familial lors des cérémonies du dimanche ou lors des jours de fête pour ce qui est de l'éducation religieuse. Mais encore plus que la parentèle, l'entourage du village ou du quartier, ce sera les pairs d'âge équivalent qui vont jouer « un rôle éducatif essentiel » (*Ibid.*, p. 126). Ainsi pour ces derniers, les jeunes

« jouissent le plus souvent d'une très grande autonomie par rapport à leurs pères et mères. Certes, ils participent dans la mesure de leurs moyens, aux travaux de la famille, mais cette participation les entraîne le plus souvent hors de la maison et ils peuvent s'en acquitter avec des camarades de leur âge » (*Ibid.*, p. 127).

Les enfants, autour de sept ans jusqu'à leur entrée en apprentissage vers douze-quatorze ans, constituent une véritable « société enfantine » (*Ibid.*, p. 128) Ariès sans contredire cette formule marque davantage le fait que la société médiévale aurait été une société dans laquelle après la période de la petite enfance caractérisée par une longue période conduisant au sevrage, l'enfant devenait « le compagnon naturel de l'adulte » (Ariès, 1973, p. 312). Selon l'historien, le grand changement avec la société d'Ancien Régime se caractérise par le « souci éducatif », supposant « une différence et un passage entre le monde des enfants et celui des adultes, passage qu'on franchissait par l'initiation ou grâce à l'éducation » (*Ibid.*).

Bugnard développe dans son ouvrage, *Le Temps des espaces pédagogiques*, la thèse selon laquelle l'essentiel de la culture se transmet, hors les savoir-faire usuels, par le biais des plans d'études⁸⁵ oraux (psalmodique-grégorien) et plastiques (cathédral-palatial-urbain), conformément aux canons de la culture orale et visuelle (Bugnard, 2013, p. 49). Rouche voit

⁸⁵ Depuis l'Ancien Régime, la notion recoupe, les acceptions actuelles de « programmes scolaires » (définissant pour chaque cycle les connaissances essentielles et les méthodes à acquérir, la progression annuelle, les normes d'évaluation) et de « planification scolaire » (fixant en principe les objectifs et les moyens alloués pour les atteindre, par circonscription scolaire) (Bugnard, 2013, p. 47-48). Traduction littérale de *Ratio studiorum*, renvoyant au règlement appliqué dans tous les établissements scolaires tenus en Europe par les Jésuites, établie en 1587.

dans le cadre paroissial « le premier lieu d’instruction par le biais de la vie sacramentelle » (Rouche, 2003, p. 633). Il rappelle que :

« Le savoir-vivre social s’apprenait dans les collèges de jeunes gallo-romains, dans les collèges gallo-romains, dans les troupes de guerriers privés à l’époque franque et dans les confréries de métiers aux XI^e et XIII^e siècles. À la fin du XIV^e siècle apparaissent des “abbayes” ou fraternités de jeunesse qui probablement deviennent alors permanentes » (*Ibid.*, p. 622).

Composées de jeunes célibataires et de garçons mariés âgés de dix-huit à trente-six ans (*Ibid.*), ces groupes de quartier ou de paroisses étaient des lieux d’apprentissage de la vie en commun et en société. Selon Davis (1979), les confréries sont souvent à l’origine de l’organisation des fêtes communales comme celle de la « fête des fous », à l’instar du carnaval où les règles sont renversées mais permettent aux jeunes de s’intégrer à la communauté et sont des facteurs de cohésion. « Les jeunes y trouvent des rituels qui les aident à contrôler leurs pulsions sexuelles et leur laissent aussi, même limité, un domaine propre de juridiction et « d’autonomie » pour le temps qui précède leur mariage » (Davis, 1979, p. 171). En outre, toujours selon Davis, dans les campagnes, l’organisation et les usages essentiels de ces groupes ne changent pratiquement pas jusqu’au XVIII^e siècle. Par contre dans les villes, « où l’instruction est relativement développée et la vie plus complexe, cette structure festive connaît des changements et des développements importants » (*Ibid.*, p. 172). C’est l’occasion pour l’historienne de constater la « créativité sociale de gens que l’on croit d’ordinaire si routiniers » (*Ibid.*) pour s’adapter à de nouvelles formes de sociabilité.

Par ailleurs, jusqu’au XV^e siècle, la forme d’enseignement prédominante reste proche de « l’apprentissage ». On se forme, lettré ou manuel, auprès d’un maître, « en faisant comme on a vu ou entendu ». La naissance du compagnonnage est « la preuve d’une sorte de généralisation de l’apprentissage » (Rouche, 2003, p. 629). Face à la fermeture des métiers, « des associations de jeunes compagnons naquirent au XIV^e siècle » (*Ibid.*, p. 628). Selon Rouche, le compagnonnage cherche à atteindre deux buts : « fixer les salaires entre eux pour les imposer aux employeurs et surtout qualifier leurs membres » (*Ibid.*). De plus en plus, « chacun est persuadé qu’il faut apprendre son métier et que les connaissances paternelles ne suffisent pas » (*Ibid.*, p. 629). Formation professionnelle, souci pédagogique et moral, intégration sociale vont donc de pair avec ce monde laïc qui se cherche, précise Rouche (*Ibid.*, p. 632).

Les écoles « n'accueillent qu'une partie infime de la population enfantine. Mais la scolarisation populaire va recevoir une réelle impulsion des conflits religieux du XVI^e et du XVII^e siècle » (Lelièvre et Nique, 1994, p. 88). L'ordonnance d'Orléans, en 1560, impose, par exemple, à chaque cathédrale ou collégiale de consacrer une partie de ses revenus au financement d'une école (*Ibid.*, p. 89). Néanmoins, dans les campagnes, la forme de ces écoles reste encore peu stable et peu uniforme lorsqu'elles existent. Il n'y a bien souvent « ni lieu, ni de temps, ni personnes absolument et entièrement consacrés à l'instruction » (Lebrun, Venard et Quéniart, 2003, p. 406). En outre, il s'agit exclusivement d'écoles de garçons même si des filles peuvent y être accueillies mais contre l'avis de l'autorité religieuse.

Dans les villages ruraux, il n'est pas rare de recruter un maître itinérant pour quelques semaines. Ailleurs, il convient de recruter un maître dont il faut assurer un salaire et lui assurer un local. La fonction de maître n'est pas non plus un métier en soi. « Tout ce monde de maîtres d'école est un monde instable » (Lebrun, Venard et Quéniart, 2003, p. 282). L'instabilité vaut autant par les diverses personnes qui peuvent prétendre à cette charge : étudiant, maître-écrivain, prêtre,... dont il convient avant tout de s'assurer que « le candidat soit un "homme de bien" » (*Ibid.*, p. 280). Un contrat, révocable par l'autorité en charge à tout moment, est établi entre les deux parties. La réalité renvoie donc à une diversité de situations locales mais la capacité économique de la communauté semble déterminer en partie le statut du maître. Compère relève, à partir de la situation en Languedoc, que

« seules les communautés de plus de 500 communiants peuvent fournir sans difficultés les 150 livres de rétribution exigés par la loi. La différence du statut social du régent s'inscrit donc entre la campagne d'une part, et le bourg et la ville d'autre part ; dans la première son travail sera volontiers saisonnier, secondaire dans ses occupations, instable ; en ville le maître sera plus assidu, mieux considéré » (Compère, 1977, p. 62).

De la même manière, les locaux recevant l'école sont aussi multiples mais s'apparentent souvent à une salle du presbytère ou une « maison d'école » comme dans beaucoup de paroisses de Normandie ou dans le Midi, maison servant « à faire la classe et à loger le maître » (Lebrun Venard et Quéniart, 2003, p. 294). Le terme de local est abondamment utilisé dans les travaux historiographiques pour qualifier ce qui serait aujourd'hui une salle de classe ou une école. L'étymologie du terme désigne un lieu « qui occupe une portion de l'espace ». La définition renvoie bien à la réalité de la salle de classe et de l'école sous l'Ancien Régime et jusqu'au milieu du XIX^e siècle. En effet, la salle de classe occupe une partie de l'espace mais la partage aussi bien avec d'autres activités propres à la vie

communale. Dans le meilleur des cas, rappellent Lebrun, Venard et Quéniart, « une fondation ou un legs assurent » une certaine stabilité au local scolaire. Par ailleurs, ce local n'est souvent pas adapté à la fonction d'instruction : deux bancs et une grande table pour recevoir une dizaine d'enfants dans un coin de la pièce et l'autre côté une table et une chaise avec dossier pour le régent forment le mobilier de la salle de classe de la gravure, *Le grand maître d'école*, réalisé en 1780 par Boisseau.

Le maître reçoit un certain nombre d'élèves dans ce lieu et leur enseigne de manière individuelle. Il n'y a pas de différenciation d'âge, de contenu. La fréquentation n'est pas toujours assidue. Le maître prend chaque enfant tour à tour, tandis que les autres écoutent, font autre chose ou se dissipent. La scène est notamment représentée par la toile de Van Ostade, intitulée *Le maître d'école* (1662) ou bien *Le maître d'école* (1670) de Steen. Les deux représentations, donnent à penser l'enseignement comme une forme de préceptorat, forme scolaire dominante chez les seigneurs de l'époque médiévale mais encore très présente dans les pratiques des temps modernes. Il s'agit d'une forme domestique de l'éducation. Or, l'enseignement dispensé dans « les petites écoles » de village paraît relever de la même logique : rassembler un groupe d'enfants dans une pièce mais pour leur dispenser un enseignement individuellement. L'administration et l'organisation du groupe ne paraissent pas être pris en compte par le tenant lieu d'enseignant⁸⁶.

Il n'existe donc pas un modèle d'école « primaire » telle qu'elle se constituera durant tout le XIX^e siècle. Sous l'Ancien Régime, les petites écoles forment « une mosaïque d'institutions et de pratiques superposées, rivales, complémentaires, un compromis protéiforme entre les vœux locaux, une politique continue de l'Église, des impératifs occasionnels de l'État » (Furet et Ozouf, 1977, p. 81). Les petites écoles renvoient à deux régimes d'école, synthétise Loison : « un type ecclésiastique ou paroissial qui prédomine dans le Nord ; un type laïc ou communal qui l'emporte dans la France du midi » (Loison, 2007, p. 31).

Pour autant, cette lecture ne fait pas apparaître les grandes disparités entre les campagnes qui représentent et représenteront jusqu'au début du XX^e siècle la majorité de la population française (Bergouignan, 2005, p. 7) et les villes. Si je relève ce point particulier c'est que le

⁸⁶ La lecture du local scolaire comme « locus » pourrait donner à faire d'autres interprétations sur ce qui se passe dans l'arrière-plan du lieu scolaire.

mouvement de scolarisation s'est développé dans les villes avant d'atteindre les campagnes. Les formes qu'il prend sont marquées par le grand nombre d'élèves à éduquer et instruire. Aussi, il ne marquera pas les campagnes de la même manière et permet de penser l'alphabétisation indépendamment de la scolarisation (Furet et Ozouf, 1977). Néanmoins, Rouche distingue deux nouveautés dès le XIII^e siècle : la création de « petites écoles » qui se distinguent des écoles monacales du début du Haut Moyen Âge (du V^e siècle au XI^e siècle) et la transformation des collèges, d'abord lieu d'hébergement pour étudiants pauvres en lieu d'enseignement venant concurrencer l'Université (Rouche, 2003, p. 527). Mais, comme ce dernier le rappelle, il faut constater que « l'enseignement n'est pas la scolarisation et que l'éducation ne se réduit point à la pédagogie » (*Ibid.*, p. 293). Aussi, les écoles ne suffisent pas à faire une scolarisation.

Le rôle de l'école reste instrumental et le maître-écrivain apprend une technique. Le rôle éducatif de l'école n'apparaît pas avant les XVI^e et XVII^e siècles. Ainsi, même pour les enfants fréquentant l'école ou ayant un précepteur, le but de l'enseignement prodigué est « toujours utilitaire » (*Ibid.*, p. 429). L'école est incluse dans la sphère du village. Le maître fait partie de la communauté villageoise. Il en occupe différents métiers et fonctions à l'image du lieu de l'école qui assure de multiples fonctions. En outre, selon Rouche, l'école a été relayée par de multiples courroies de transmission. Le Moyen Âge laisse l'éducation sociale aux communautés qui s'affirment et se singularisent entre elles par leurs libertés (*Ibid.*, p. 656) là où les temps modernes inaugurent un espace-temps spécifique à l'enseignement, espace-temps qui se confond avec une fonction de socialisation. De plus, les mutations en matière scolaire « n'abolirent pas tout le legs du passé, et celui du Moyen Âge et de la Renaissance est encore présent, aujourd'hui et à travers toute l'Europe, à l'arrière-plan de notre culture et de nos pratiques éducatives » (Riché et Verger, 2006, p. 312).

2.2. Scolarisation et modes pédagogiques

Je me propose de revenir sur les modes pédagogiques en concurrence durant tout l'Ancien Régime et le début du XIX^e siècle. Mon propos est nécessaire afin de comprendre comment la classe en tant qu'espace d'enseignement va se confondre avec la classe d'âge des élèves et un type d'organisation. Je m'attacherai particulièrement à montrer l'apparition de la classe dans ces aspects spatiaux, temporels, sociaux et psychologiques. À la spécificité du lieu correspond donc une homogénéité non plus des capacités comme cela était le cas à la création de la classe

mais une homogénéisation du public du point de vue de son âge. Trois formes d'enseignement cohabitent durant plusieurs siècles. Elles ne sont pas si cloisonnées que ce qu'une présentation succincte et successive pourrait laisser penser. Buisson en témoigne dans la seconde édition du *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* (1911). À l'article « modes d'enseignement », l'auteur voit dans chacun des modes des éléments se répondant. Pour autant, il est sans doute plus question d'une « rupture historico-sociale fondamentale » (Vincent, 1980, p. 26) qu'un simple changement de méthode pédagogique.

Par ailleurs, le mouvement de scolarisation élémentaire s'appuie sur un nouveau souci de l'enfant et de l'enfance. Une des thèses d'Ariès (1973) a été de montrer l'absence du sentiment de l'enfance au Moyen Âge. L'historien constate que les représentations iconiques montrent peu d'enfants ou quand ils sont représentés ils le sont à l'instar d'adultes en miniature. Pour ce dernier, l'art médiéval, jusqu'au XII^e siècle environ, ne connaissait pas l'enfance ou ne tentait pas de le représenter » (Ariès, 1973, p. 6). En outre, les représentations de l'enfant paraissent rares avant le XVII^e siècle. Ariès en fait la spécificité de ce siècle : l'enfant y « est désormais représenté seul et pour lui-même » (*Ibid.*, p. 65).

Même si la thèse d'Ariès est discutée et a animé la controverse, ce dernier ne confond pas le sentiment de l'enfance avec l'affection envers l'enfant. Le sentiment de l'enfance correspond, pour ce dernier, à la « conscience de la particularité enfantine » (*Ibid.*, p. 177). Au XVII^e siècle et surtout au XVIII^e, la famille, « dans certains milieux aisés, devient un lieu d'affection plutôt qu'un mode de transmission du patrimoine » (Jacquet-Francillon et Ottavi, 2010, p. 45). Aussi, l'enfant devient cet être qu'il faut éduquer pour lui permettre de passer à l'âge adulte et par là-même il devient la figure de « l'infirmité intellectuelle et morale » (*Ibid.*). Dans un mouvement de retournement, il incarne la figure de l'innocence sous les traits de l'angelot en peinture ou des putti en architecture. L'âge de l'enfance devient le temps d'un être vulnérable, à protéger de lui-même et de la mauvaise influence. Ainsi, Jolibert (1981) montre que penseurs, philosophes du XVII^e n'ont de cesse de faire de l'enfant un être dont la raison est marquée par le caractère irrationnel. Ce dernier vit dans un monde de sensation, de l'immédiat, incapable d'autonomie ou jugement.

On retrouve dans cette double représentation de l'enfant la rupture introduite par Descartes d'un sujet divisé entre corps et psychisme. Aussi face à l'innocence et la faiblesse de l'enfant, on opte pour deux attitudes : la préservation des mauvaises influences et la fortification du caractère et de la raison. Les écoles comme lieu de séparation d'avec le monde adulte vont

ainsi se multiplier afin de répondre à cette exigence d'éducation séparée. L'originalité du XVII^e siècle sera d'allier dans un même mouvement éducation et charité. Essentiellement œuvre de religieux, ce mouvement entend éduquer les enfants de familles pauvres. Aussi, l'école est donc une manière de se substituer aux parents qui abandonnaient leurs enfants à eux-mêmes mais également de leur éviter de côtoyer des adultes peu fréquentables sur le plan des mœurs. De La Salle, créateur d'un réseau d'écoles à la fin du XVII^e et début du XVIII^e siècle, justifiait ainsi la création d'écoles pour les enfants du peuple car :

« Tous (leurs) désordres viennent... ordinairement de ce qu'ils ont été abandonnés à leur propre conduite et très mal élevés dans leur bas âge, ce qu'il est presque impossible de réparer dans un âge plus avancé à cause que les mauvaises habitudes qu'ils ont contractées ne se quittent que très difficilement, et presque jamais entièrement, quelque soin qu'on prenne de les détruire... et comme le fruit qu'on doit attendre de l'institution des écoles chrétiennes est de préserver ces désordres et d'en empêcher les mauvaises suites, on peut aisément juger quelle en est l'importance et la nécessité⁸⁷ ».

De La Salle portait sur l'enfant la nouvelle vision de son époque. L'enfant devait être éduqué afin de le faire sortir d'une période où ce dernier est influençable, vulnérable mais également marquée par le désordre et l'irrationnel. Le fondateur des écoles chrétiennes justifiait ainsi la fonction des maîtres de son institut de la manière suivante : « Vous êtes dans un emploi où vous avez à combattre, non pas contre les hérétiques, mais contre les inclinations tendres des enfants,...⁸⁸ »

2.2.1. Le mode pédagogique et la relation pédagogique

le mode individuel

Le mode individuel restera la méthode « la plus répandue au XVIII^e siècle » et « subsistera dans les régions défavorisées jusqu'au milieu du XIX^e siècle » (Lebrun, Venard et Quéniart, 2003, p. 441). À l'instar de ce que j'ai déjà écrit, il s'agit pour un régent de recevoir dans un local des élèves et de les faire travailler individuellement et successivement. Il semble que le maître soit tout occupé à la relation avec son élève et que les autres puissent faire tout autre chose. Chartier, Julia et Compère y voient une relation maître-élève « pensée au singulier, comme si l'on ne pouvait apprendre ou faire apprendre que dans la proximité physique d'un tête-à-tête » (Chartier, Julia et Compère, 1976, p. 111). La relation d'enseignement-apprentissage se situe donc dans une relation duelle. Ce mode d'enseignement reste proche du

⁸⁷ Cahiers lassaliens, Rome, n° 25, p. 17 cité dans Poutet, 1995 p. 110.

⁸⁸ Cahiers lassaliens, Rome, n°12, 2^e partie, p. 40 cité dans Poutet, 1995, p. 118.

préceptorat, mode qui restera, durant les temps modernes, la forme dominante pour les fils des princes. Le groupe d'élèves en arrière fond ne semble donc pas soumis à des règles imposées par le maître. « L'absence de normes rend indéfinies les limites de l'interdit, ce qui donne à la punition un caractère brusque, violent inattendu » (*Ibid.*). En effet, pour Lebrun, Vernard et Quériart, « le maître n'est guère autre chose, hormis pour l'élève qu'il est en train d'interroger, qu'un gardien prompt à manier les verges pour obtenir le calme chez des enfants souvent désœuvrés » (Lebrun, Vernard et Quériart, 2003, p. 446). Ainsi, les rapports entre le maître et l'élève pourraient être familiers et affectueux ou bien cruels. Chartier, Compère et Julia indiquent qu'il s'agit de toute façon des « deux facettes d'une même réalité » (Chartier Compère et Julia, 1976, p. 111.). Le local classe est donc le lieu de rassemblement d'une « collection d'individus » (*Ibid.*, p. 113) sans lien entre eux sur le plan de l'enseignement, soumis à une éducation qui alterne entre mignotage et châtement. Les châtements corporels resteront longtemps la règle. Les congrégations enseignantes du XVII^e et XVIII^e siècles n'auront d'ailleurs cessé de proscrire ces pratiques. Par ailleurs, l'« apprentissage par cœur », propre à l'époque médiévale, vient faire du corps le lieu de l'apprentissage. On frappait les enfants pour leur faire expier leur faute, « avec d'autant moins de scrupules que la nature enfantine était réputée vicieuse » (Jacquet-Francillon, 2010, p. 236) mais tout autant pour stimuler leur mémoire. Apprendre relève d'une incorporation dont la répétition reste le meilleur moyen d'y parvenir. Bugnard fait de l'apprentissage du chant grégorien, un « véritable plan d'étude » (Bugnard, 2013, p. 67) de l'époque médiévale pour lequel la psalmodie relève d'une « sociopédagogie sensorielle transférant oralement, [...], le vaste corpus culturel des sociétés [...] et que le prêtre-maître d'école est ainsi chargé d'enseigner de façon transmissive, intégralement et immuablement » (*Ibid.*, p. 76).

Le contenu de l'enseignement individuel semble se cantonner à l'apprentissage de rudiments de lecture à partir d'abécédaire, « de beaucoup de catéchisme et de prières » (Lelièvre et Nique, 1994, p. 89). Le faible rendement scolaire de ce type de pédagogie semble un élément important de son désaveu. Les témoignages notamment iconographiques laissent penser que chaque enfant ne passe que très peu de temps dans une journée à apprendre puisque, sans la présence du maître, les élèves ne sont pas réellement en activité d'apprentissage. Le temps de classe semble partagé entre le nombre d'élèves. L'« autonomie » de l'élève que permettra l'imposition de l'exercice écrit n'est pas encore à l'ordre du jour. Comme le montre Bugnard, l'enseignement hérité de l'époque médiévale est essentiellement un enseignement *viva voce*, de « vive voix », c'est-à-dire par tradition orale uniquement (Bugnard, 2013, p. 76). L'écriture

n'est pas enseignée avant que l'élève ne sache lire ce qui induit que nombre d'élèves quittent l'école sans avoir appris à écrire (Lebrun, Venard et Quéniart, 2003, p. 298).

Aussi les résultats ne sont guère brillants et les maîtres sont de plus en plus dépréciés. Au XVII^e siècle, on critique leurs mœurs et leur incapacité (Lelièvre et Nique, 1994, p. 89). La méthode de lecture est critiquée dès le XVI^e siècle (Lebrun, Venard et Quéniart, 2003, p. 296). Elle concerne autant la manière d'énoncer les lettres en privilégiant le son et non plus leur « nom ». Les protestants vont mettre en circulation de nouveaux abécédaires modifiant leur contenu. Le succès de ces abécédaires s'étend au-delà des sphères de la religion réformée. Pour autant encore une fois, l'aperçu général ne donne pas à voir les particularités et semble laisser penser un monde peu enclin au changement.

Malgré les critiques sur la méthode employée, il n'en reste pas moins que des auteurs comme Érasme (1467-1536) ou Luther (1483-1546) restent des défenseurs d'une éducation prodiguée par un précepteur ou une éducation familiale. Ainsi pour Luther, c'est « la nécessité qui impose d'entretenir des éducateurs communs pour les enfants, à moins que chacun ne veuille lui-même en entretenir un qui lui soit propre ; mais pour le simple particulier, ce serait une charge trop lourde... » (cité dans Lebrun, Venard et Quéniart, 2003, p. 241). Deux siècles plus tard, Rousseau lui-même ne met-il pas en scène dans son ouvrage *Émile ou De l'éducation*, un précepteur et son élève. L'auteur exècre les collèges de son temps et isole son jeune héros de la fréquentation des hommes et donc de ses pairs. Le maître, il est vrai, serait plutôt la nature mais il revient pour autant au précepteur de manipuler l'enfant de telle sorte qu'il se confronte à cette dernière. J'aurai à revenir sur ce qui pourrait constituer un « paradigme éducatif » (Imbert, 1987, p. 22) tant les structures éducatives mises en place durant les siècles suivants paraissent toujours prendre pour modèle une forme de préceptorat.

Pour terminer cette partie, je tiens à souligner un point particulier que Chartier et ses coauteurs (1976) soulèvent à propos des écoliers et de leurs activités. Ces derniers attirent notre attention sur le fait que la collection d'individus réunie dans la maison-école prend davantage de cohérence dans les divertissements, parfois inclus dans les règlements des écoles. Chartier, Compère et Julia distinguent voire opposent dans leurs sous-titres, une « pédagogie au singulier » et des « jeux au pluriel » (Chartier, Compère et Julia, 1976, p. 111-113), comme si le lieu du groupe de pairs et sa réalisation se trouvait dans les activités festives que l'école peut être amenée à intégrer. L'école, en intégrant une pratique sociale

étrangère à son fonctionnement donne à penser sa propre inclusion dans la vie sociale. La fête permet de rassembler le groupe d'écoliers et de lui donner forme et sens à l'instar des confréries. La socialisation avec les pairs paraît davantage se jouer dans ce type d'activités à l'image de l'enseignement « sans école » plutôt que dans la relation d'enseignement qui se veut duelle, entre un maître et un élève. En outre, les réactions offusquées d'un J.-B. de La Salle sur ces pratiques laissent entendre qu'un « nouveau monde pédagogique » (*Ibid.*, p. 114) s'ouvre au XVII^e siècle.

Le mode simultané

« Dans les villes, les congrégations religieuses spécialisées dans l'enseignement rudimentaire, indique Dancel, se multiplient au XVII^e siècle et ouvrent des écoles gratuites destinées aux garçons et aux filles pauvres » (Dancel, 2010, p. 129). Avec la création de véritables établissements scolaires pour les jeunes enfants, le mode d'enseignement dit individuel propre à la pédagogie de l'Ancien Régime est remis en question par plusieurs ordres religieux à partir des XVII^e et XVIII^e siècles.

Je m'arrêterai tout particulièrement sur l'œuvre de J. B. de La Salle (1651-1719) l'un des premiers fondateurs d'écoles de la charité⁸⁹. Le nombre et la répartition d'écoles sur l'ensemble du territoire français suffit à donner la mesure de l'œuvre des Frères lasalliens. Selon deux statistiques des Frères eux-mêmes, en 1777, 441 classes auraient abrité 33 000 élèves. Le nombre d'élèves serait passé à 35 700 en 1790 répartis en 520 classes. En outre, les écoles se répartissent sur tout le territoire français malgré leur absence dans le triangle Nantes-Mouins-Pau, à l'exception de Bordeaux. Cela fait de la congrégation des Frères lasalliens un ordre enseignant de tout premier plan sous l'Ancien Régime inégalé par aucun autre ordre religieux (Lebrun, Venard, Quéniart, 2003, p. 418-419). La publication en 1720 de l'ouvrage, *Conduite des écoles chrétiennes*⁹⁰, permet de mieux appréhender le fonctionnement de la pédagogie lasallienne. Les rééditions successives jusqu'au début du XX^e siècle en montrent également son importance. Dans son ouvrage, de La Salle codifie les règles à l'attention des élèves et des maîtres ainsi que le contenu des enseignements disciplinaire et moral qu'il développe dans les écoles dirigées par les Frères des écoles chrétiennes. Il apparaît comme un des premiers pédagogues à utiliser le mode simultané à destination de jeunes

⁸⁹ Par écoles de charité, on entendait les écoles paroissiales sous tutelle des curés. Elles étaient gratuites mais réservées aux enfants des familles inscrites au registre des pauvres.

⁹⁰ Je me base sur l'édition princeps de 1720 introduite et annotée par F. Anselme dont l'édition du manuscrit français 11. 759 se trouve à la Bibliothèque Nationale de Paris.

enfants, là où on préférait traditionnellement le mode individuel. Ainsi, il partage l'école en plusieurs sections afin de constituer des groupes d'âge et d'enseignement. Il inaugure un enseignement progressif et programmé recouvrant toute la scolarité de l'élève. Ainsi tous « les écoliers de toutes les leçons, [...], seront divisés en trois ordres : le 1^{er} des commençants, le 2^e des médiocres, et le 3^e d'avancés et de parfaits dans cette leçon » (de La Salle, 1720, p. 22).

Le mode simultané vient rompre avec le mode individuel tout d'abord en faisant désormais en sorte que le maître ne s'adresse plus à un élève en particulier mais à un groupe et à des sous-groupes pensés comme uniformes. Il devient impératif de faire en sorte que l'enseignement soit plus efficace puisqu'en premier lieu, il a pour fonction d'instruire un plus grand nombre d'élèves et non plus seulement les enfants de parents capables de rétribuer le maître ou bien seulement quelques enfants pauvres (Dancel, 2010, p. 129). Aussi les congrégations comme celle de La Salle proposent un véritable plan d'étude. La véritable innovation provenant des Frères lasaliens vient de l'application à de jeunes enfants d'un mode d'enseignement simultané existant dans les collèges. Les écoles des Frères chrétiens s'ouvrent en effet aux enfants à partir de « 6 ans accomplis » (de La Salle, 1720. p. 244) et son fondateur évoque des élèves âgés de 16 ans encore scolarisés en son sein. L'enseignement est rationalisé, anticipé, gradué en fonction des acquisitions et des capacités des élèves. « Prières, leçons, exercices se succèdent sans relâche de telle sorte qu'aucun enfant ne puisse à aucun moment distraire son attention » (Chartier, Compère et Julia, 1976, p. 115).

À l'instar des collèges Jésuites, les techniques de discipline encadrent l'organisation pédagogique et rendent effectives l'enseignement à un grand nombre d'élèves en même temps. De La Salle fixe le nombre maximum d'élèves par classe à soixante (de La Salle, 1720, p. 251). Vincent (1980), puis Prairat (1994) ont notamment repris les travaux contenus dans le chapitre *Discipline* de l'ouvrage *Surveiller et punir* écrit par Foucault (1975), l'un pour constituer à partir de l'œuvre pédagogique de La Salle, le concept de « forme scolaire », le second pour penser les formes punitives des établissements des temps modernes dont il fait « l'émergence d'un nouveau discours sur l'enfant, le discours psychologique ».

L'ordre de la classe est d'abord une maîtrise du temps à l'image des règles monastiques médiévales, la journée est scandée par des activités spécifiques et différentes. L'élève doit être à sa place, c'est-à-dire dans la classe ou sous-classe correspondant à son niveau. Ce dernier

est déterminé par des examens réguliers assurant le passage ou le redoublement de l'élève dans le niveau supérieur. Par ailleurs, si le temps assure un ordre, le corps de l'élève est investi de telle sorte que chacun adopte la même posture, différente en fonction des activités. Ainsi, pendant les leçons,

« les écoliers doivent toujours être assis [...] en lisant même dans les cartes, avoir le corps droit et les pieds à terre et bien rangés. Les lisants dans les cartes doivent avoir les bras croisés et les lisants dans les livres doivent tenir leur livre avec les deux mains, sans le mettre sur leurs genoux ni sur la table ; ils doivent aussi avoir le visage devant eux, un peu tourné du côté du maître » (de La Salle, 1720, p. 24).

L'espace est une autre dimension sur laquelle de La Salle prescrit une conduite. Les entrées et les sorties sont codifiées de manière à assurer l'ordre dans les déplacements. Ainsi les élèves sortiront de cette manière :

« le maître ayant fait signe au premier d'un banc de se lever, cet écolier partira de sa place, le chapeau bas, les bras croisés, et, en même temps, celui qui lui aura été donné pour compagnon ; ils se trouveront tous deux au milieu de la classe, l'un à côté de l'autre, et, après avoir fait inclination vers le maître [...] et ensuite ils sortiront modestement, les bras croisés, et auront le chapeau bas, jusqu'à ce qu'ils soient hors de toutes les classes » (*Ibid.*, p. 111).

Afin de rendre effectif l'ordre dans la classe, tout un système de surveillance est mis en place dont une des fonctions, en appui à celle de la succession sans interruption des activités, est de faire en sorte que l'enfant ne puisse « jamais être laissé à lui-même » (Chartier, Compère et Julia, 1976, p. 120). Le maître est placé de telle sorte qu'il embrasse du regard toute la classe et chacun des élèves à tout instant. « Le maître doit toujours être assis ou debout devant son siège pendant toutes les leçons, aussi bien celle des cartes que celle des livres ou des lettres écrites à la main. Il ne doit jamais quitter sa place sans grande nécessité » (de La Salle, 1720, p. 24). Si cela n'est pas possible, des élèves dont cela devient la fonction surveillent leurs pairs. De La Salle reprend le système des officiers mis en place par les Jésuites et avant eux par les Frères de la Vie Commune.

Le maître doit toujours rester vigilant dans l'école. Il doit notamment veiller: « 1° à reprendre tous les mots que celui qui lit, dit mal; 2° à faire suivre tous ceux qui sont dans la même leçon; 3° à faire garder un silence très exact dans l'école. Il doit faire continuellement attention à ces trois choses » (de La Salle, 1720, p. 118). La nécessité de l'ordre aboutit à la mise en œuvre de signaux de manière à ce que le maître puisse être compris sans ambiguïté par les élèves. Le maître a ainsi à sa disposition tout un ensemble de signes qu'il exécute pour

le plus grand nombre à l'aide d'un instrument nommé signal. Il s'agit de deux tiges de bois dur, en abaissant, puis en lâchant la tige mince, elle frappe sur le bout de la grosse en émettant un petit claquement. Ainsi, il existe des signes distincts pour l'ensemble des activités durant le temps scolaire : des signes pendant les repas, pendant les leçons, l'écriture, le catéchisme, les prières, les corrections. Pour reprendre les mots d'une leçon, le « maître ne se servira pas de la parole, ni d'aucun signe de la bouche, [...], mais frappera deux petits coups de suite et l'un sur l'autre avec le signal. Dès lors que le maître frappera, l'écolier qui lit recommencera le mot qu'il dit le dernier » (*Ibid.*).

Le grand nombre d'élèves présents dans un même local est par l'ensemble des techniques et dispositifs réduit à une unité, la classe. Les élèves ne font plus qu'un et le maître a pour tâche de s'adresser à ce qui devient une classe comme s'il parlait à un élève en particulier. En outre, l'uniformité du matériel comme le livre de lecture permet de passer d'élève en élève et d'accroître la fréquentation et la fréquence de lecture pour chacun des élèves. Pour ce faire, il fallait réduire l'hétérogénéité des niveaux et du matériel. Pour autant, selon Poucet, l'organisation didactique des écoles lasalliennes ne peut se réduire à une classe homogène dans laquelle est dispensé un enseignement simultané (Poucet, 1995, p. 196). En effet, il est assigné à l'élève, une classe, une leçon et une place (*Ibid.*, p. 250). La classe est organisée de telle sorte que tous ceux de la même leçon sont tous placés en un même endroit et les « écoliers des plus hautes leçons seront placés dans les bancs les plus proches de la muraille et les autres ensuite, selon l'ordre des leçons, en avançant vers le milieu de la classe » (*Ibid.*). Il se trouve donc dans une même classe plusieurs groupes d'élèves désignés sous le terme de « leçon ». Si l'école comporte trois classes, « le maître de la petite classe a généralement les niveaux L1 à L4 », soient les quatre premiers groupes de lecture, « celui de la classe moyenne a les élèves de L5 jusque L7 et celui de la grande enseigne les niveaux L8 et L9 » (*Ibid.*, p. 151). Il en est de même pour les autres disciplines enseignées. Néanmoins, tous les élèves d'un même groupe (leçon) suivent la leçon animée par le maître quelque soit leur ordre. Seul le catéchisme est enseigné simultanément (*Ibid.*, p. 208). Poucet voit dans les classes lasalliennes un enseignement simultané par groupes de niveau (*Ibid.*, p. 206), sachant que les groupes sont amenés à être reconstitués mensuellement suite à un examen.

Selon Poucet, avoir « autant que possible des écoles de plus de trois ou quatre classes, afin de constituer des communautés de maîtres plus viables, favorise un meilleur enseignement ainsi que la formation progressive des nouveaux maîtres grâce à l'appui de leurs confrères » (*Ibid.*,

p. 205). La constitution d'une communauté de Frères se justifiait également pour des raisons économiques puisque l'enseignement se voulait gratuit pour les élèves. Pour autant, il semble que l'argument selon lequel un souci de surveillance des maîtres eux-mêmes par un directeur ou inspecteur – responsable de la communauté des Frères d'une même ville dans laquelle il peut y avoir plusieurs écoles- n'est pas à exclure. Par ailleurs, la présence de plusieurs classes rend possible la présence de plusieurs groupes de niveau tout autant qu'elle entraîne la diminution du nombre de sous-groupes dans un même lieu.

La création d'écoles suppose désormais un lieu capable d'accueillir un grand nombre d'élèves répartis en plusieurs salles. Ce lieu scolaire se veut spécifique et ne remplissant plus qu'une seule fonction, une fonction scolaire, tout comme les maîtres lasalliens ne sont plus qu'attachés à une seule fonction, maître d'école. De La Salle décrit longuement dans le chapitre de la *Conduite des écoles chrétiennes* intitulé « De la structure et de l'uniformité des écoles et des meubles qui y conviennent » (de La Salle, 1720, p. 298-304), l'aménagement de la salle proprement dite mais souhaite également que l'école en tant que bâtiment possède certaines propriétés. Il recherche un bâtiment dont la porte d'entrée sera « disposée de telle sorte, que les écoliers ne passent pas dans les autres classes pour entrer dans la leur ». Si l'école jouxte la rue, il convient que « les fenêtres ne descendent pas plus bas que sept pieds de Terre, afin que les passans ne puissent pas avoir vuë dans l'école ». Il faut également que le local soit pourvu de « commoditez pour les enfans ». Il convient également que les classes

« aient un beau jour et un bon air, et qu'il y ait pour cela des Fenêtres aux deux bouts de chaque Classes s'il se peut, pour la transpiration : qu'elles ayent au moins 18. ou 20 pieds en carré ou tout au plus 25. parce que les Classes qui sont fort longues ou étroites sont incommodes »

De La Salle impose des mesures précises pour le mobilier, et notamment les bancs qui vont servir à répartir les différents groupes d'élèves. Ces derniers « doivent être de plusieurs hauteurs ». Les classes seront également équipées de tables « selon la quantité des écoliers, pour l'exercice de l'écriture ». Ce dernier établit également la liste du matériel « pédagogique » nécessaire : modèles de tables d'alphabets, des syllabes, des consonnes et des voyelles, de la ponctuation, modèles des chiffres romains et français, règles d'arithmétiques... Seront présents « un crucifix en papier, une image de la Très-Sainte Vierge, une de S. Joseph, du S. Ange Gardien [...] Le tout collé sur des chassiss ou cadres ».

L'espace, le temps, le corps de l'élève et du maître sont investis d'une nouvelle manière de telle sorte qu'un espace-temps scolaire est créé, détaché de la vie sociale des adultes. Il suppose un lieu spécifique, une école à trois classes au moins, un statut nouveau à l'adulte qui assure la fonction de maître d'école. Cette création paraît liée au fait de devoir scolariser et non pas seulement alphabétiser une « masse » d'indigents. La distinction entre instruction et éducation prend toute sa mesure avec les écoles lasalliennes. Le but essentiel des religieux, précise Loison citant *Les Statuts de l'Institut des Frères*, est de « donner aux enfants une éducation chrétienne. Les enfants étant sous la conduite des maîtres depuis le matin jusqu'au soir, ces maîtres leur pourront apprendre à bien vivre, en les instruisant des mystères de notre sainte religion, en leur inspirant les maximes chrétiennes » (Loison, 2007, p. 37). Chartier, Compère et Julia (1976) puis Vincent (1980) montrent qu'il ne s'agit pas seulement d'un enseignement religieux, présent dans toutes les écoles de la même époque, relevant des prières quotidiennes et de la présence à la messe dominicale mais d'enseigner une « civilité ». « L'intériorisation de comportements dominés doit pouvoir brider les penchants naturels » (Chartier, Compère et Julia, 1976, p. 142). Érasme, promoteur de la civilité, et de La Salle se retrouvent, selon Chartier, Compère et Julia sur la nécessité de maîtriser les affects (rire, colère,...). Toute la formation du futur frère-maître concourt à lui faire acquérir de la retenue dont l'expression sera « un extérieur grave et modeste » (de La Salle, 1720, p. 312). La civilité est donc d'abord « un exercice de contrôle de l'affectivité » (Chartier, Compère et Julia, 1976, p. 142). Toute la nouveauté de la conception lasallienne de la bienséance réside dans le fait que la vie profane est référée à Dieu. Ainsi, le maître plutôt que de blâmer fera comprendre la présence de Dieu dans toute chose et que cela exige d'eux « un maintien du corps modeste, que la civilité envers les autres leur est due parce qu'ils sont animés par l'Esprit-Saint et membres de Jésus-christ, car c'est dieu qu'on honore en la personne du prochain » (Poucet, 1995, p. 174).

L'école devient donc le moyen d'une éducation morale dans le sens d'un apprentissage d'habitudes et de mœurs conformes, pour Érasme, à la vie mondaine, vie urbaine, pour de La Salle à la vie chrétienne quotidienne, hors du sacré. D'après Prost,

« la transformation progressive de la charité en bienfaisance, apparaissent alors deux phénomènes présentant par certains côtés un trait commun : une mise à l'écart. Écoles et pauvres, à des titres divers et selon des dispositions spécifiques, font les uns et les autres, l'objet de mesures visant à les contrôler, à les discipliner, à les modifier et à les christianiser, dans des institutions d'éducation et d'assistance, dont certaines sont des espaces clos » (Prost, 1968, p. 22).

Le mode mutuel

Dans la période entre 1815 et 1850, le mode mutuel vient faire concurrence à l'organisation structurée selon le mode simultané. Bell et Lancaster développent le mode mutuel en Angleterre au début du XIX^e siècle. Ce mode pédagogique vient répondre aux mêmes préoccupations que le mode simultané à savoir enseigner à un grand nombre d'élèves. Pour autant, l'enjeu économique prend le dessus puisqu'il s'agit, dans un contexte de pénurie de maîtres, d'instruire le maximum d'élèves pour un coût minime. Cet argument est un des plus développés lorsqu'il s'est agi de promouvoir ce mode pédagogique. Selon Prost,

« l'enseignement mutuel apparaît d'abord comme le *deus ex machina* qui permet de faire beaucoup avec peu. Il réalisait en effet une singulière économie de moyens : un seul maître pour plusieurs centaines d'enfants, un seul local, un mobilier réduit. C'était le remède à la pénurie de maîtres en même temps qu'à l'insuffisance des crédits, et de plus, par une sorte de miracle pédagogique, cette méthode promettait d'être infiniment plus efficace que le désastreux mode individuel » (Prost, 1968, p. 117).

Le mode mutuel implique que le maître délègue d'une certaine manière sa fonction à des moniteurs. Gréard cité par Jouan écrivait que le « grand ressort de l'école mutuelle, c'était le moniteur » (Jouan, 2015, p. 69). L'enseignement français a privilégié le modèle de Lancaster qui mettait en présence un moniteur et un petit groupe, là où le modèle de Bell préfère la relation d'un moniteur à un seul élève. Le principe pédagogique du mode mutuel repose sur l'enseignement entre pairs. Le maître, s'il dirige de sa place l'ensemble des mouvements, délègue une grande partie de l'enseignement proprement dit à des élèves, les moniteurs. Ainsi comme Hamel l'explique dès le début de son ouvrage de recension et de présentation du mode mutuel selon Bell et Lancaster,

« Comme ils [les enfants] s'enseignent les uns les autres, les enfants apprennent beaucoup mieux en cherchant à imiter leurs camarades, et il est facile de remarquer chez ceux qui commencent combien cette influence est puissante : les élèves qui font les fonctions de maîtres se forment eux-mêmes en enseignant. Enfin le concours pour les places excite constamment une émulation qui provoque elle-même plus de zèle, et qui hâte sensiblement les progrès de chacun des écoliers » (Hamel, 1818, p. 2-3)

Le mode mutuel se caractérise donc par l'organisation de groupements plus nombreux que ceux du mode simultané : de six à dix ou douze. Ces divisions réunissent une quinzaine d'élèves, de niveaux homogènes. Hamel indique ainsi que :

« Tous les enfants qui sont rassemblés dans un même local sont distribués en compagnies ou classes dont chacune est composée, autant qu'il est possible, des écoliers qui manifestent la même capacité par les mêmes progrès. Ainsi tout élève trouve de lui-même sa place ; et suivant qu'il est appliqué ou prompt à apprendre, inattentif ou peu intelligent, il avance ou perd son rang, non seulement dans la

classe à laquelle il appartient, mais encore d'une classe à l'autre » (Hamel, 1818, p. 53).

La différence entre le mode mutuel et la tradition, selon le même auteur, provient du fait que les élèves changent de classe à chaque matière enseignée en fonction de leur niveau. « Il n'y a de classes que le courant d'une leçon, et leur composition varie sans cesse » (*Ibid.*).

Le mode mutuel caractérisé par le monitorat l'est tout autant par le mouvement dans l'espace qu'il instaure mais selon les places « scolaires » obtenues par les élèves. Des examens hebdomadaires pour Bell, mensuels pour Lancaster redistribuent les places en fonction des résultats. L'objectif est de donner un enseignement correspondant aux besoins de chacun. « Les élèves des deux sexes sont distribués dans les différentes classes selon leurs capacités et passent de l'une à l'autre pour l'enseignement de la lecture et pour celui de l'écriture ; il y en a dix pour l'enseignement de l'arithmétique (*Ibid.*, p. 104). Hamel précise que « dans les écoles de M. Lancaster, [les classes] ne sont pas mobiles comme dans celles du docteur Bell ; à chacune d'elles sont affectées un enseignement et des occupations déterminés » (*Ibid.*).

Le principe régulateur de cette organisation repose sur l'émulation et le contrôle social du groupe sur l'individu. Nombre de travaux exposent la discipline militaire qui régent le groupe et le système de surveillance qui en découle à l'image des travaux de Foucault (1975). Mais peu relèvent les techniques comme celle des registres sur lesquels sont notés les progrès des élèves ; les récompenses et les sanctions avec la création d'une véritable monnaie interne à l'école ; les attributions de récompense partagées entre le moniteur et sa classe ; les passages au statut de moniteur ; les lectures publiques concernant les changements de classe. Les jurys d'enfants sont également une des innovations. S'ils apparaissent dans certaines descriptions comme un tribunal, il n'en reste pas moins qu'ils sont un moyen de régulation entre pairs en référence aux règles. Ainsi d'après Prost, « la discipline est facile car elle repose sur des principes démocratiques : l'autorité des moniteurs se fonde sur l'âge et le mérite, mais ce sont aussi des enfants » (Prost, 1968, p. 116). Pour autant, le maître reste, par ailleurs, un recours face à l'injustice des moniteurs et garde le dernier mot si nécessaire suite à la décision du jury. Néanmoins, Hamel veut attester que le principal moyen de régulation dépend du « mouvement continu de place » (Hamel, 1818, p. 117).

L'ensemble des élèves de l'école est redistribué en différents « groupes de niveau-matière » (Loison, 2007, p. 218). Chaque leçon est l'unité de base du mode mutuel. L'adulte assure la surveillance générale des mouvements par tout un système de signaux véritable « sémaphore » (Prost, 1968, p. 116) dont le télégraphe devient le support. De plus, le maître renseigne, grâce aux rapports des moniteurs, des registres sur lesquels sont indiqués les niveaux et les progrès de chacun des élèves.

Le mode mutuel répondait au manque de maître et permettait, à moindres frais, de développer des écoles. « En 1837, il y a en France, pour les écoles communales de garçons, 1460 écoles mutuelles, 16 373 écoles simultanées, tandis que 3 633 pratiquent encore le monde individuel » (d'Enfert et Jacquet-Francillon, 2010, p. 230). Il exige un espace particulier puisqu'il nécessite de très grands espaces. Le contexte du début du XIX^e siècle, post révolution, s'y prête assez bien en France, puisque de vastes édifices religieux sont disponibles. Néanmoins, à la fin du second Empire, « l'enseignement individuel a presque disparu » et « le mode mutuel survit à peine » (*Ibid.*).

Qu'est-ce qui explique sa disparition en une trentaine d'années et l'élection du mode simultané en norme scolaire ? D'Enfert et Jacquet-Francillon expliquent que la multiplication des écoles normales d'instituteurs, des inspecteurs départementaux, et des conférences pédagogiques a contribué à ancrer le mode simultané (d'Enfert et Jacquet-Francillon, 2010, p. 230). Pourtant, cette organisation développée dans le milieu urbain impose selon la règle des Frères des écoles chrétiennes, qui sert de modèle, que les écoles se composent de 3 classes. Or, la réalité des écoles françaises jusqu'à l'après-guerre de 1945 est l'école rurale dans laquelle une classe unique regroupe des enfants d'âge différents. Les historiens d'Enfert et Jacquet-Francillon ne manquent pas de noter ce fait mais pour indiquer qu'une méthode mixte se met en place (*Ibid.*).

2.2.2. « Le Paradoxe Guizot »

À travers le débat éducatif entre le mode simultané et le mode mutuel se joue en creux un débat qui se place sur un plan axiologique. L'ouvrage de Jouan, *La classe multiâge d'hier à aujourd'hui* (2015), pose que l'axe axiologique de la fin du XVII^e siècle détermine toujours la visée éducative de l'école du XXI^e siècle. La finalité morale de l'éducation assignerait le maître à endosser « l'exigence d'une présence une et continue » (Jouan, 2015, p. 172). Il

s'agit en fin de compte pour l'école de participer avant toute instruction à la formation d'un être moral. Or, cette formation exigerait la présence continue d'un adulte.

Pour démontrer son hypothèse, Jouan revient sur le « paradoxe Guizot » en s'appuyant notamment sur les travaux de l'historien Nique (1990, 2000). Guizot, qui milite pour l'enseignement mutuel en tant que membre de la Société pour l'instruction élémentaire, fait entériner, en tant que ministre de l'Instruction publique, le mode simultané comme la méthode officielle. À travers l'opposition entre mode simultané et mode mutuel se joue selon la thèse de Nique (1990) une opposition politico-religieuse sur fond d'opposition entre les tenants d'une école sous l'autorité morale de l'église dont les Frères des écoles chrétiennes en sont un parfait exemple, et des libéraux, athées, qui fondent la Société pour l'instruction élémentaire pour promouvoir, entre autres, le mode mutuel provenant de l'Angleterre. Ce sont également deux conceptions de l'apprentissage qui sont en jeu et pas forcément un problème concernant l'enseignement religieux puisque les écoles mutuelles y participent. C'est d'ailleurs, une des différences entre les enseignements mutuels en Angleterre et en France que relève Hamel. Ce dernier indique qu' « il y a cependant cette différence importante, que dans les écoles françaises on apprend le catéchisme de l'église catholique » (Hamel, 1818, p. 163).

Jouan fait de la présence du maître une rupture entre les deux formes d'enseignement. Tout « se passe, dit-elle, comme si la transmission directe par le maître était l'élément nécessaire pour définir une bonne méthode pédagogique » (Jouan, 2015, p. 81). À partir de la position de Lorain, collaborateur de Guizot alors ministre de l'instruction publique, se comprennent les enjeux autour des trois modes exposés. Lorain entreprend de convaincre que la méthode mutuelle en vogue depuis une quinzaine d'années, n'est pas efficace et doit être abandonnée. La direction du *Manuel général*, journal quasi officiel du ministère, va lui permettre dès 1832 de conduire son combat. Le mode mutuel conçu pour enseigner à un très grand nombre d'élèves à la fois, lui paraît inadapté pour les écoles rurales, qui sont la majorité en France. Il considère que la méthode simultanée convient mieux (Lelièvre et Nique, 1990, p. 265). Sur ce point, la structure démographique de la France rurale, composée de petits villages éloignés, et les témoignages donnent raison à Lorain (2007, p. 210-211). Mais ce qui n'est pas dit c'est que la méthode simultanée n'est pas davantage adaptée aux écoles rurales. En effet, le mode simultané et le mode mutuel se développent dans des villes du fait de la nécessité liée au nombre important d'élèves. Les Frères souhaitent pour des raisons tout autant économiques que spirituelles développer des communautés et, pour des raisons pédagogiques, fonder des

écoles ayant ou au moins trois classes. Les tenants du mode mutuel revendiquent le bon fonctionnement de leur méthode à la condition d'un nombre élevé d'élèves afin de pouvoir avoir suffisamment de moniteurs et de manière à ce que l'émulation entre élèves et sous-groupes soit la plus large possible.

Le *Tableau* rédigé par Lorain en conclusion de la grande enquête nationale⁹¹ lancée par Guizot en 1833 repose le débat sur les modes d'enseignement. À la question de savoir lequel des principes d'enseignement est le meilleur, l'auteur répond que « l'enseignement individuel est en principe le meilleur ». Il l'explique de cette manière :

« Quand un maître concentre sur un seul enfant toute la force de son attention, qu'il étudie ses dispositions naturelles, son caractère particulier, pour y approprier son enseignement, il a bien plus de chance de succès que lorsqu'il disperse ses soins sur des collections d'enfants appelées *classes* ou *divisions* » (Jacquet-Francillon, d'Enfert et Loeffel, 2010, p. 514).

Les arguments de Lorain justifient les inventions des modes simultanés et mutuels uniquement par le fait de devoir scolariser de gros effectifs d'élèves. La méthode simultanée convient à la gestion d'un groupe d'une trentaine d'élèves, alors que la méthode mutuelle est plus appropriée pour un groupe d'une centaine d'élèves. Les deux organisations permettent de ne plus considérer les élèves individuellement mais de créer des sous-groupes homogènes. Ainsi développe Lorain, « faites-en des groupes peu nombreux, cinq divisions par exemple [...] , et par ce moyen, vous aurez amené vos trente élèves à n'en plus représenter que six ». La logique des sous-groupes est donc un moyen pour l'adulte seul dans la classe de retrouver un rapport direct entre élève et maître, groupe-élèves-homogène et maître. Le groupe créé par division et répartition homogène devient donc la figure d'une unité ou « ceux qui n'auront pas été interrogés par le maître, n'en auront pas moins profité des questions adressées à leurs camarades, ... ».

Pour autant, Lorain pointe les limites de la méthode mutuelle et son déclin par le fait que l'instituteur (le mot est de Lorain) qui « se sent loin des yeux de ses surveillants se laisse aller à une négligence qui lui est douce, il ne garde de la méthode mutuelle que son extérieur... c'est-à-dire les apparences d'ordre, d'obéissance aux signaux ». L'auteur termine

⁹¹ « Après le vote de la loi de Juin 1833 qui organise pour la première fois l'enseignement primaire Français, Guizot, ministre de l'Instruction publique lance une vaste enquête pour connaître l'état de cet enseignement. À l'automne 1833, environ cinq cents inspecteurs visitent toutes les écoles primaires de garçons et les écoles mixtes, dans tous les départements, sauf la Corse. Cette enquête est, en France, sans précédent par son ampleur, sa précision et sa fiabilité (même si les données ont disparu pour l'Allier, l'Ille-et-Vilaine et le Nord). Elle couvre les aspects administratifs, financiers, matériels et pédagogiques des écoles visitées et donne des renseignements sur chaque instituteur ». [en ligne]. http://www.inrp.fr/she/guizot/cadre_informations.htm (08/07/2020).

son propos en pointant « le principe du mal » qu'il révèle. Pour ce dernier « c'est que l'instituteur a voulu cesser de jouer son véritable rôle, soit que l'ennui l'ait pris de s'assujettir à un ordre rigoureux, soit qu'il ait eu l'amour-propre d'innover à son tour ». L'auteur de plusieurs manuels dont le *Manuel complet de l'instruction simultanée*, prédit les mêmes risques à l'enseignement simultané si les instituteurs qui les pratiquent n'« observent sans relâche toutes les instructions reçues... » qui seules « peuvent servir de guide à l'instituteur pour son enseignement, aux inspecteurs et aux comités pour leur surveillance ».

Mais pour lutter contre le mode mutuel, Lorain aura recours à l'invention d'une méthode pédagogique « simultanée » de forme laïcisée. Pour Nique, la doctrine de Lorain est d'une importance capitale pour comprendre l'évolution pédagogique en France : cette « action “doctrinale” de Lorain, méconnue jusqu'à aujourd'hui, sera lourde de conséquences, puisqu'elle permettra à l'État d'avoir une politique pédagogique spécifique, et qu'elle est encore quasiment exclusivement en usage de nos jours » (Nique, 1990, p. 202).

Mais si Lorain argumente essentiellement sur l'inadéquation entre le mode mutuel et les écoles rurales du fait de leurs petits effectifs, d'autres témoignent leur indignation face aux principes de l'école mutuelle. Prost, dans son ouvrage, *Histoire de l'enseignement en France*, produit le témoignage de l'Abbé Affre, vicaire général de Mgr l'évêque d'Amiens, futur évêque, selon lequel il « est facile de sentir combien une telle méthode [le mode mutuel] est vicieuse, puisque les enfants y apprennent de bonne heure à ne compter pour rien l'autorité de l'âge, à n'avoir de confiance que dans le mérite qu'ils se persuadent avoir » (Prost, 1968, p. 126). Un peu plus loin dans le même document, l'auteur précise que toute « morale qui résulte d'une semblable méthode se réduit à ceci : que le meilleur des gouvernements est celui où l'on obéit qu'à ses égaux et où l'on peut aspirer sans cesse à devenir leur supérieur. C'est là évidemment un principe républicain... » (*Ibid.*). Un tel document ne manque pas d'illustrer les rapprochements entre choix politique et religieux et les oppositions politico-religieuses qui en résultent. Néanmoins, dans la première partie de l'extrait de ce réquisitoire contre l'enseignement mutuel, le maître n'est plus celui qui apprend la morale. Or, cette dernière ne semble pouvoir se passer d'un adulte pensé comme modèle – l'enseignement de La Salle est basé sur la formation d'un maître modèle de vertu pédagogique mais tout emprunt de valeurs chrétiennes – et comme support à toutes les identifications. Il s'agit en effet que le contact avec un adulte modèle puisse faire corps face au monde extérieur hostile et néfaste pour l'enfant et en premier lieu celui de la famille. Ce témoignage pourrait être isolé même s'il est

établi par un haut personnage dans la hiérarchie catholique ce qui lui confère une certaine autorité. Mais Loison produit le même type document émanant cette fois de l'évêque d'Arras (Loison, 2007, p. 211) ce qui permet d'étayer l'hypothèse énoncée ci-avant.

On retrouve, en toile de fond, le débat entre instruire et éduquer. La place de l'éducation morale dans l'instruction paraît, de manière implicite, fondamentale pour Lorain. Guizot s'en fera le porte-parole. Nique (1990) explique que le ministre de l'Instruction publique ne croit pas au libéralisme pour réguler la société et assurer l'ordre et la paix. Aussi, il conçoit un modèle centralisé, géré par l'État. L'instruction est mise au service de cet État afin de réguler le fonctionnement de la société. En outre, pour ce dernier, le

« développement intellectuel, quand il est uni au développement moral et religieux, est excellent ; il devient un principe d'ordre, de règle, et il est en même temps une source de prospérité pour la société. Mais le développement intellectuel seul, poursuit Guizot séparé du développement moral et religieux, devient un principe d'orgueil et d'insubordination, d'égoïsme, et par conséquent un danger pour la société » (Guizot, Archives parlementaires, 2^e série, tome 83, p. 287, cité dans Nique, 2000, p. 125).

Selon cet argumentaire et ces options politiques, la figure du maître devient à nouveau un élément déterminant comme garant de l'ordre et de la morale tout en étant l'agent de sa transmission. Le maître, on l'a évoqué avec Lorain, doit lui-même être soumis à la surveillance pour le bien de sa tâche et doit s'acquitter de son rôle selon les règles prescrites afin que l'ordre moral et social se perpétue. Or, les principes de Bell et de Lancaster, bien que les élèves soient assujettis à une discipline stricte voire excessive tant elle transforme l'école en machinerie dont les moniteurs deviennent des pièces de rouage tel que le décrit Hamel dans sa présentation de l'enseignement mutuel de Lancaster (Hamel, 1818, p. 106), se basent avant tout sur le « self government » des enfants et sur l'émulation entre eux. On est effectivement bien loin de la nécessité d'une morale extérieure devant s'apprendre et s'imposer aux enfants. Or cet enseignement nécessite la présence d'un maître qui s'attache à vivre lui-même selon les préceptes qu'il enseigne. Ainsi, pour Monseigneur de La Tour d'Auvergne, évêque d'Arras, les Frères lassalliens « font par conviction et par devoir de conscience ce que d'autres n'exécutent que pour s'acquitter simplement de leur obligation » (Loison, 2007, p. 211).

2.2.3. Un modèle : l'école à trois classes

Je pourrais laisser penser que je m'éloigne de mon objet-sujet d'étude. Néanmoins, il apparaît à partir de l'étude sur une longue durée, que la « structure classe » est traversée par des débats pédagogiques tout autant qu'idéologiques. En effet, la classe porte l'ensemble des discours qui l'ont consacrée comme le site de la forme scolaire. En outre, le début du XIX^e siècle détermine, pour les historiens, le moment constitutif de l'enseignement primaire promu par l'État sur l'ensemble du territoire français. Selon Loison, le XIX^e siècle est « le siècle de l'école primaire » (Loison, 2007, p. 11). Pour Prost, le XIX^e siècle correspond à la mise en place de l'institution scolaire jusqu'à son « unité institutionnelle sur laquelle reposera largement l'école primaire durant le XX^e siècle » (Prost, 1968, p. 273).

La mise en place de l'école primaire, d'abord pour les garçons, correspond à la généralisation de la structure classe à l'ensemble des écoles du territoire français. En effet, j'ai insisté à plusieurs reprises sur le fait que les innovations représentées par les modes simultanés et mutuels ne concernent que les zones urbaines. Gaulupeau confirme les travaux de Lebrun, Venard et Quéniart en ce qui concerne cette affirmation. Selon ce dernier, vers 1830, dans la plupart des villages, l'école reste la classe unique, mixte par nécessité, qui se tient au logis du maître ou, si la place est trop exiguë, dans une pièce quelconque affectée par la commune. Le maître dépourvu de formation, pratique une pédagogie proche du mode individuel (Gaulupeau, 1992, p. 71). Loison a étudié la forme scolaire mise en œuvre en France et plus particulièrement en Artois (Loison, 2007, p. 214-232). Le rapport du conseil départemental du Pas-de-Calais du 6 septembre 1850 semble confirmer l'état de fait indiqué ci-dessus. Il est précisé que

« la méthode simultanée n'est appliquée qu'en apparence dans les écoles ; elle est en réalité la méthode individuelle. Le manque de mobilier et d'espace est un obstacle qui s'ajoute aux causes de non succès, propre aux instituteurs eux-mêmes. Le peu de progrès que font les enfants dans la lecture vient des mauvaises méthodes qu'on emploie » (*Ibid.*, p. 214).

Pour autant, pendant les décennies suivant la loi Guizot (juin 1833), la France « se simultanise » (Nique, 1990, p. 220). La loi Guizot sur l'enseignement primaire impose aux municipalités l'entretien au moins d'une école et la gratuité pour les indigents. Mais elle entend également surveiller et former grâce à la création des comités qui assureront la surveillance ; des commissions d'examen pour l'obtention du brevet de capacité pour les futurs maîtres seront mises en place ; des écoles supérieures seront créées dans les villes de plus

de six mille habitants ; chaque département devra entretenir une école normale (Lelièvre et Nique, 1990, p. 215).

En 1834, le ministre de l'instruction officialise l'organisation des écoles primaires en trois divisions dans le *Statut sur les écoles primaires élémentaires communales*. L'article 3 stipule que toute « école élémentaire sera partagée en trois divisions principales, à raison de l'âge des enfants et des objets d'enseignement dont ils sont occupés ». Ce découpage en trois classes correspond à celui préconisé par les Frères lasalliens. Or, la majorité de la population du début du XIX^e siècle reste rurale et les écoles n'ont souvent qu'une classe. Le modèle idéal promu par le ministre et ses conseillers n'est donc pas en adéquation avec la réalité sociologique et démographique de son époque. Aussi, c'est en ce sens que la statistique de 1837 que rapportent d'Enfert et Jacquet-Francillon « notifie l'existence d'une "méthode mixte" pratiquée dans 5771 écoles » (d'Enfert et Jacquet-Francillon, 2010, p. 230). Par mixte, il faut entendre soit un compromis entre mode simultané et mode individuel, soit un compromis entre mode simultané et le mode mutuel. Afin d'aider les instituteurs, il leur est offert des « modèles formalisés et praticables » (*Ibid.*, p. 231). Plusieurs initiatives sont prises en ce sens durant le second Empire. En 1956, un « plan d'études primaires » établi par Rapet et publié dans le Bulletin de l'instruction primaire offre à son tour une solution. Par exemple, il prévoit que :

« la lecture du matin a lieu après les prières, mais est différente dans les trois cours : dans le premier cours, on peut corriger un devoir donné la veille ; dans le deuxième, les élèves écoutent la correction puis suivent la lecture du premier cours ; dans le troisième, c'est une autre lecture, mais dirigée par les "aides" » (*Ibid.*).

Aussi, il est édité des manuels présentant des emplois du temps mettant en application la division en trois groupes d'élèves tout en permettant un enseignement simultané. C'est ainsi que Lorain publie en 1836 le *Manuel général*. Le mode simultané y est présenté comme « la véritable méthode des écoles communales des petites villes, des chefs-lieux de canton et de toutes les écoles rurales » (Nique, 1990, p. 220). En 1858, la réédition complétée et mise à jour du *Manuel de l'enseignement primaire* consacre le « mode mixte ». Le mode mixte reprend les principes de la méthode lasallienne dans un vocabulaire laïcisé et garde de la méthode mutuelle l'usage des ardoises et des tableaux muraux ainsi que l'aide des moniteurs qui deviennent « aides ».

Une organisation pédagogique pour toutes les écoles françaises

Si dans les campagnes l'application des Statuts de Guizot préconisant une répartition des élèves en trois divisions reste un problème lié à l'organisation d'un enseignement en sous-groupes homogènes réalisé par un unique instituteur, il n'en est pas de même dans les villes. « Dans les villes, indique Loison, le système se développe et se perfectionne » (Loison, 2007, p. 242).

Gréard est un personnage clé dans la mise en œuvre de l'« organisation pédagogique » de l'enseignement primaire (Lelièvre et Nique, 1994, p. 317-318). Il exerce la fonction d'inspecteur de l'académie de Paris jusqu'à devenir directeur de l'enseignement primaire. En tant qu'inspecteur, il fait expérimenter l'organisation promue par *Statuts des écoles primaires communales* de 1934 à l'échelle de la ville de Paris. En 1868, l'école primaire est donc officiellement divisée en trois cours, terme qui remplace « division ». Chaque cours comprend deux années : l'élève de six ans entre au « cours élémentaire », il passe ensuite au « cours intermédiaire » puis au « cours supérieur ». Par ailleurs et chose nouvelle, des programmes qualifiés de « concentriques » sont établis. Ils édictent que chaque année reviennent sur le même contenu pour les approfondir. Mayeur attire notre attention sur le fait que :

« le terme classe était désormais réservé aux groupes d'élèves parvenus à un même niveau à peu près homogène, réunis dans un même local sous la responsabilité d'un même maître. Classe et cours pouvait donc coïncider : ce n'était pas le cas nécessairement le plus fréquent. À la campagne, les trois cours pouvaient coexister dans une seule classe. Dans les grandes villes en revanche, et c'était bien sûr le cas de Paris, un seul cours pouvait être divisé en plusieurs classes. Chaque cours comprenait deux années » (Mayeur, 2004, p. 428).

Gréard, en tant que vice-recteur de l'Académie de Paris, publie en 1887, un ouvrage en quatre tomes intitulé *Éducation et instruction* dans lequel il revient sur le sens qu'il donne au terme de « classe ». Les travaux de Jouan (2015, p. 104-114), sur lesquels je m'appuie, commentent le premier tome consacré à l'enseignement primaire et plus particulièrement à son organisation. Gréard reprend deux observations tirées du *Monitorial System* de Lancaster. La première est que « le degré de l'enseignement et des connaissances acquises est la seule base raisonnable de classement ». La seconde observation retenue par Gréard est la nécessité d'un enseignement collectif, seule forme possible pour un enseignement véritablement populaire : « L'enseignement collectif est la forme naturelle et nécessaire de l'enseignement primaire. Il faut l'entraînement du nombre, le stimulant de l'exemple, l'attrait de l'imitation, le mouvement et la leçon générale ».

De ces considérations, Gréard produit la définition suivante de ce qu'est une classe.

« Une classe, au véritable sens du mot, n'est pas une collection d'unités qui se décompose et se recompose à volonté ; c'est un ensemble permanent de forces équilibrées de façon à se servir les uns des autres d'aide et de soutien, une association réglée d'intelligences et de volontés obéissant à une même impulsion et participant à une vie commune, où chacun plus ou moins sciemment apporte ce qu'il a de meilleur et travaille à déterminer les grands courants d'émulation générale qui soulèvent tout le monde : ce qui n'est pas compatible avec les programmes restreints de l'éducation primaire et le temps non moins restreint que l'enfant y peut donner qu'autant que la division générale des matières de l'enseignement reste enfermée dans de sages limites » (Gréard, 1887, p. 66).

Contraire à ce que l'on pouvait attendre, Gréard ne fait pas de l'homogénéité des élèves un élément de la définition de la classe mais au contraire constate que « l'égalité absolue de niveau, même entre deux enfants, est une chimère » (Jouan, 2015, p. 106). Néanmoins, l'auteur, en indiquant que « la division générale des matières de l'enseignement reste enfermée dans de sages limites », renvoie selon Jouan, à la nécessité de diviser l'enseignement en degrés, ni trop larges, ni trop étroits (*Ibid.*, p. 107).

Les « sages limites » évoquées par Gréard font écho aux trois cours qui structurent *l'Organisation pédagogique* de 1868 déjà contenus dans les Statuts de Guizot (1834). Le vice-recteur peut ainsi affirmer le « caractère naturel » de cette classification (Gréard, 1887, p. 70). Dans le contexte urbain, pour lequel le modèle parisien sert de référence, Gréard énonce que : « cinq classes nous paraissent nécessaires pour établir une école sur des bases rationnelles, c'est-à-dire pour permettre de constituer une division de cours supérieur, deux de cours moyen, deux de cours élémentaire » (*Ibid.*, p. 74). Jouan ne manque pas de rappeler qu'il s'agit de l'organisation pédagogique en vigueur aujourd'hui : cinq cours, très souvent répartis en cinq classes.

Dans le *Nouveau Dictionnaire de pédagogie et de l'instruction primaire* de 1911, l'auteur de l'article sur Gréard revient sur les divisions en trois cours et fait implicitement référence aux « sages limites » en associant à la répartition en trois cours, l'enseignement concentrique c'est-à-dire que « les trois cours seront une triple édition du même programme ». On comprend mieux la nécessité de ce type de programme en l'associant à son tour au « mode de distribution de l'enseignement » officiel, le mode simultané, c'est-à-dire « l'obligation pour le maître de s'adresser directement à toute la classe ». L'auteur de la notice poursuit ainsi d'où « la nécessité de faire autant que possible de chaque classe un groupe homogène », et de citer Gréard sur la nécessité pour le maître de régler sa marche « sur le pas des élèves moyens ».

« Inspirées par Gréard les instructions du 27 juillet 1882 édictent que les trois cours reviennent sur les mêmes programmes pour les approfondir » (Lelièvre et Nique, 1994, p. 288). Les lois scolaires de Jules Ferry reprennent les lois antérieures pour faire de l'enseignement primaire une institution dont la stabilité durera jusqu'aux années 1960 en ce qui concerne « sa structure ou ses programmes ». « Sa charte reste la loi du 30 octobre 1886, dit loi de Goblet » (Prost, 1968, p. 272).

Selon Prost, 1963 marque la date du « début d'une école qui se replie sur sa tranche d'âge [...], 1965, la règle des écoles à 5 classes » (Prost, 1992, p. 64). Il faut entendre dans le propos de l'historien, le fait que cette répartition devient majoritaire du fait des transformations provoquées par l'exode rural des années 1960. Ferrier dans son article sur l'école en milieu rural cite la circulaire du 28 juillet 1964, demandant aux inspections académiques la fermeture des « classes ou écoles d'un effectif inférieur à 16 élèves » (Ferrier, 1996, p. 2), signe de l'évolution de la décroissance de la population rurale. Mais la suite de la circulaire est particulièrement intéressante car est rendu lisible le lien implicite entre la raison pédagogique et le fonctionnement en classe d'âge. Ainsi, il est indiqué qu'il

« convient, pour des raisons pédagogiques évidentes, de faire tendre tous les efforts, chaque fois que cela est possible, de façon à obtenir une répartition des élèves permettant, pour chaque école, une structure minimum de trois classes, dans toutes les zones où les effectifs ne justifient pas l'ouverture d'une classe par niveau d'âge ».

Durant les années 1960, l'école urbaine devient donc numériquement majoritaire⁹² pour la première fois dans l'histoire de la scolarisation française. Le modèle des années 1834 puis 1868 peut s'appliquer à une « école du peuple » désormais divisée en 3 cours : le cours préparatoire, le cours élémentaire et le cours moyen. Le cours supérieur cède la place à un collège à trois filières (1963) puis collège unique (1975). L'« école du peuple » devient avec les réformes du secondaire une école primaire unique.

Il faut garder à l'esprit la différence entre « école du peuple » qui constitue la création d'un « ordre primaire » distinct d'une école primaire unique, d'un « ordre secondaire » (Lelièvre et Nique, 1994, p. 291). Lelièvre et Nique (1994) mais également Prost (1968, 1992) précisent

⁹² « En 1877, sur 51 250 écoles publiques, 44 323 sont à classe unique (11 500 ont deux classes). De 1929 à 1939, leur nombre est stable : elles sont 45 000 pour 65 000 (1929) et 73 000 (1939) écoles. Après la guerre, l'exode rural massif contribue à modifier profondément ce paysage : les écoles à classe unique ne sont plus que 19 000 en 1960-1961 (80 800 écoles au total), 11 400 en 1980-1981 (60 700). Il en reste 6 375 aujourd'hui pour 54 200 écoles publiques » (Ferrier, 1996, p. 2).

que l'école primaire de Ferry se garde de supprimer les classes élémentaires du secondaire public. Cet « élémentaire du secondaire » ne constitue pas une survivance anachronique marginale mais va prospérer et croître durant toute la III^e République. Lelièvre et Nique indiquent qu' « alors qu'il ne recevait que 16 000 garçons en 1881, il en accueillera 31 000 en 1913 et plus de 55 000 dans les années 1930 » (*Ibid.*, p. 290).

La classe selon le *Nouveau Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire de Buisson*⁹³

En revenant à la constitution de la classe à l'école primaire, le *Nouveau Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* est à nouveau un matériel tout à fait essentiel pour comprendre sa conception à la fin du XIX^e et au début du XX^e. En outre, d'après Jouan, la seconde édition ne diffère en rien en ce qui concerne l'article « classe » de la première édition rédigée entre 1882 et 1887 (Jouan, 2015, p. 116). Peut-on y voir une stabilisation dans l'organisation pédagogique et dans sa conception ? Jouan fait l'hypothèse que la reprise du même contenu entre les deux éditions « témoigne bien plus du consensus qui s'est fait sur les méthodes pédagogiques à suivre, consensus tel qu'aucune remise en cause n'émerge au sein de cette période » (*Ibid.*). Pourtant, insistons sur ce point à nouveau, à l'instar de Jouan, l'école urbaine telle que la conçoit Gréard reste toujours minoritaire à cette époque. Ferrier avance le chiffre de 86% de classes uniques à la fin des années 1870 (Ferrier, 1996, p. 1).

À la lecture du *Nouveau Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, le mot « classe » au singulier renvoie à l'occurrence « classes » au pluriel. La classe désigne donc pour l'auteur⁹⁴, « une section de l'école, une réunion d'élèves formant un groupe distinct sous la conduite d'un maître, correspondant à un certain degré d'enseignement au-dessus et au-dessous duquel se trouvent d'autres classes ». La remarque sur la marque du nombre correspondant à l'entrée « classes » trouve ici un premier écho. La classe paraît se définir en rapport à d'autres classes. Ce sens se précise dans le paragraphe suivant.

« Ainsi c'est essentiellement par rapport à l'organisation pédagogique que le mot classe doit être défini. La classe est dans l'organisme scolaire ce qu'est un organe dans le corps, ce qu'est un rouage dans la machine : elle ne forme pas un tout à elle

⁹³ Les références au *Nouveau dictionnaire pédagogie et d'instruction primaire* sont issues de la numérisation de l'ouvrage consulté en ligne. Or, la numérisation ne fait pas apparaître de pagination. Aussi, je suis contraint de ne mentionner que le titre de l'article et son auteur. [en ligne].

<http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/> (08/07/2020).

⁹⁴ Sans doute Buisson lui-même, car il est indiqué en préface que les « articles non signés doivent être attribués à la direction du Dictionnaire ».

seule, elle vaut par son accord avec les classes qui la précèdent et avec celles qui la suivent ».

Il résulte, poursuit l'auteur, que « nous considérons non comme la règle, mais comme l'exception au point de vue pédagogique, – bien que numériquement ce soit peut-être l'inverse en beaucoup de pays – l'école à une seule classe ». Ainsi une école à une classe, c'est « l'état embryonnaire de l'école ». Un peu plus loin, l'auteur, en opposition à la classe unique redéfinit ainsi les caractéristiques de la classe : « en bonne pédagogie, il faudrait, à des groupes d'élèves suffisamment différents par l'âge et par le degré d'instruction, des maîtres différents, des locaux distincts, des programmes nettement déterminés ». Une classe ne se définit donc que par rapport à d'autres classes. Elle ne constitue donc qu'une partie d'un tout, l'école.

Contrairement à Gréard qui partait d'un constat selon lequel l'homogénéité des élèves ne serait jamais possible et par voie de conséquence, que la classe devait être « limitée » en terme d'hétérogénéité dirions-nous aujourd'hui, Buisson paraît entériner la conception d'une classe à un cours unique correspondant à une classe d'âge pour lequel un maître officie. Le maître de classe unique devrait donc concevoir les « divisions » comme des classes à part entière ce qui sous-tend pour chacun d'elle, « un maître, un programme, un plan d'étude, un emploi du temps ». La classe renvoie donc à une organisation pédagogique que Martel, auteur de l'article « organisation pédagogique des écoles primaires publiques », définit ainsi :

« l'ensemble des règles qui déterminent rationnellement et de façon précise le mode de fonctionnement des écoles, à savoir : les conditions d'admission des élèves ; la manière de les classer ; les programmes d'enseignement ; l'emploi du temps à consacrer à chacune des matières que ces programmes comportent ».

Martel voit dans le *Statut des écoles primaires communales* de 1834, une première tentative d'organisation « rudimentaire » ne s'appliquant « qu'aux écoles à un seul maître » mais « affirmant la nécessité d'un ordre quelconque ». Toujours selon l'auteur, l'organisation pédagogique des écoles du département de la Seine, œuvre de Gréard, constitue le point d'orgue de l'organisation de l'école primaire. Par ailleurs, Martel rappelle la nécessité des « leçons collectives facilitées par le caractère concentrique des programmes ». Ainsi, le maître doit s'adresser à l'ensemble des élèves « soit au moins à un groupe d'élèves recevant tous en même temps la même leçon : il appartient à un instituteur habile de mettre dans ces leçons communes quelque chose qui soit de nature à intéresser tous les enfants et dont ils puissent profiter ». Par contre, précise l'auteur, ce « qu'il faut éviter avant tout, c'est un enseignement

trop individuel qui, en éparpillant les efforts du maître, ne permettrait d'obtenir que de médiocres résultats avec le nombre, souvent considérable, d'enfants auxquels, dans beaucoup de classes, nous avons affaire ».

La classe prend selon l'organisation préconisée un caractère continue auquel doit veiller le maître. Il faut « qu'il se multiplie et fasse la tâche de trois » en cas de classe unique. Martel insiste également sur la nécessité de constituer des classes que Buisson s'acharne à distinguer des « divisions » ou des « groupes ». Dans le cas de la classe unique, écrit-il, « on peut dire que l'école se divise bien en plusieurs classes, que les élèves se groupent réellement d'après leur âge et leurs connaissances en trois ou quatre degrés, mais que ces degrés s'appellent divisions ou groupes au lieu de s'appeler classes ». Car selon l'annexe de la circulaire du 1^{er} août 1876, à laquelle Buisson se réfère, pour qu'il y ait une classe,

« il faut qu'il y ait non seulement une réunion d'élèves de même force ou a peu près, mais aussi un maître exclusivement attaché à eux. Les groupes d'enfants instruits en commun avec d'autres par le même maître et dans la même salle forment les divisions de la classe, mais ne doivent jamais, quel qu'en soit le chiffre, être considérés comme formant chacun une classe à part. Toute école n'ayant qu'un maître n'a qu'une classe ».

Aussi, selon Brouard, auteur de l'article « enseignement simultané » dans le *Nouveau dictionnaire de pédagogie*, il existe une condition à la meilleure efficacité de l'enseignement simultané. Ce dernier « ne peut produire tous les résultats qu'on est en droit d'en attendre qu'à une condition, c'est qu'il ne s'adresse qu'à une division ou à un groupe d'enfants en état de le recevoir ». Ainsi le lien s'établit entre l'attachement à la présence continue du maître, garantie d'une éducation morale, associé à l'instruction sous la forme d'une classe homogène d'où « l'importance de la méthode pédagogique pour que l'instruction soit aussi éducation » (Jouan, 2015, p. 104). Jouan qualifie même de « paradigme pédagogique de l'école républicaine » (*Ibid.*, p. 125) la mise en classe d'un groupe d'élèves homogènes dans une école à plusieurs classes idéalement cinq suivant une méthode permettant à chaque enfant d'être simultanément et de manière continue sous la présence d'un maître. L'auteure insiste sur le sens « normatif » de l'acception « paradigme ». En effet, cette dernière montre que l'échec de la politique des cycles (1989) et la fermeture des classes à plusieurs niveaux en zone rurale au profit de regroupements pédagogiques intercommunaux (R.P.I.)⁹⁵, est le fait de « l'imposition du paradigme pédagogique de l'école républicaine ».

⁹⁵ Les regroupements pédagogiques intercommunaux permettent la création d'école à plusieurs classes d'un seul cours en regroupant les élèves de plusieurs communes.

2.2.4. Reprise en deux temps : du groupement à la classe...

La recherche sur la généalogie de la classe a conduit à voir se construire une agglomération de plusieurs éléments : un lieu spécifique et une fonction particulière, une forme d'enseignement et des institutions religieuses puis étatiques, une homogénéisation du public accueilli suivant le critère de la classe d'âge. L'intrication de ces éléments conduit en fonction des auteurs à parler de « forme scolaire⁹⁶ » (Vincent, 1980, 1994) ou de « pédagogie traditionnelle⁹⁷ » (Houssaye, 2014) ou de « paradigme pédagogique de l'école républicaine » (Jouan, 2015) ou encore de « paradigme éducatif » (Imbert, 1987). Ainsi, si la forme instituée de l'école semble mise à mal dans un contexte général de « déclin des institutions » (Dubet, 2002), la forme scolaire reste dominante, voire s'impose en ce début de XXI^e siècle – même s'il ne s'agit pas de dire que rien n'a changé depuis le XVI^e siècle. La nouveauté réside autant dans les principes d'enseignement que dans l'organisation. Une des différences repose notamment sur le fait que le maître a désormais affaire à un groupe de plus en plus homogène dans les âges et dans les enseignements à recevoir.

La stabilité de la forme scolaire malgré des variantes laisse entendre qu'elle serait porteuse d'un sens qui résisterait à sa modification. Le rapide aperçu historique tracé laisse entendre que cette construction est la conséquence d'une volonté de scolariser un grand nombre d'enfants dans un lieu spécifique et ordonné. Néanmoins, l'imposition, à partir d'un lieu constitué, d'un nouveau paradigme comme récit de la classe homogène crée une forme scolaire qui ne répond pas à la réalité sociale. Le modèle promu par les institutions religieuses s'est imposé dans des villes mais ne correspond pas à la structure rurale de la population

⁹⁶ « L'émergence de la forme scolaire forme qui se caractérise par un ensemble cohérent de traits au premier rang desquels il faut citer la constitution d'un univers séparé pour l'enfance, l'importance des règles dans l'apprentissage, l'organisation rationnelle du temps, la multiplication et la répétition d'exercices n'ayant d'autres fonction que d'apprendre et d'apprendre selon les règles ou, autrement dit, ayant pour fin leur propre fin, est celle d'un nouveau mode de socialisation, le mode scolaire de socialisation. » (Vincent et Lahire, 1994, p. 39)

⁹⁷ Pour Houssaye, la « pédagogie traditionnelle » repose sur 7 principes :

- le maître central qui domine et ordonne les interactions verbales
- la relation pédagogique impersonnelle où l'affectif est refoulé
- l'élève a besoin du maître
- la transmission d'un savoir coupé de la vie
- un modèle normatif : milieu fermé pour préserver l'enfant, le maître est un modèle, l'ordre et le jugement priment sur les échanges
- modèle bureaucratique : les élèves réclament des professeurs qui leur soient extérieurs
- modèle bureaucratique : les élèves réclament des professeurs qui leur soient extérieurs
- modèle charismatique : le don et la vocation l'emportent sur l'apprentissage du métier

(Houssaye, 2014, p. 11-12).

française jusque dans les années 1960. À travers ce mode d'enseignement, il y a la volonté d'imposer un modèle idéal sous-tendu par un modèle éducatif particulier. L'École se confondra longtemps dans le milieu rural avec la classe unique, formant ce que Marcel appelle une « classe-école » (Marcel, 2005, p. 39).

La question de la scolarisation d'un grand nombre d'élèves issus des couches sociales les plus pauvres vient révéler un mode d'enseignement qui semble leur être exclusif. Au mode individuel successif se substitue deux modes collectifs qu'il soit simultanée ou mutuel. Lorsque Lorain (1837) légitime le mode mutuel, c'est en ce qu'il est la seule méthode pour enseigner à « une école nombreuse » (plus de cent). Pour sa part, Gréard (1887) pense l'enseignement au grand nombre comme un enseignement nécessairement groupal. Ce dernier écrit : « l'enseignement collectif est la forme naturelle et nécessaire de l'enseignement primaire ». Il justifie ainsi l'enseignement collectif par des traits d'une « psychologie collective » (Durkheim, 1911) des individus⁹⁸. Il faut à l'éducation populaire, poursuit-il, « l'entraînement du nombre, le stimulant de l'exemple, l'attrait de l'imitation, le mouvement de la leçon générale » (Mayeur, 2004, p. 421). La « fragmentation en groupe » (*Ibid.*, p. 422) qui permettait selon le mode mutuel de ne pas appartenir à la même division selon les différentes disciplines scolaires, est jugée par Gréard inutile voire néfaste au bon ordre de la classe. De « ce rejet et de ce refus » (*Ibid.*) naît en quelque sorte la méthode mixte et l'organisation pédagogique de 1868. La répartition en trois divisions est promue. Une fois tranchée la question des modes et des groupements, l'organisation conduit tout un mouvement pédagogique portant, selon Mayeur sur trois points principaux : l'emploi du temps, le plan d'études et les contenus (*Ibid.*, p. 423).

La scolarité primaire est ainsi divisée en trois cours. Or le cours ne se confond pas avec la classe, terme réservé « aux groupes d'élèves parvenus à un niveau à peu près homogène, réunis dans un même local sous la responsabilité d'un même maître » (*Ibid.*, p. 428). Selon Mayeur, Gréard en théoricien de cette organisation, porte en lui un modèle scolaire de type

⁹⁸ Durkheim, également, contributeur de l'article « Pédagogie » dans le *Nouveau dictionnaire de pédagogie et de l'instruction primaire*, évoque à la fin de l'article la « psychologie collective » que « le pédagogue a une importance particulière ». La classe est décrite comme « une petite société » et poursuit l'auteur « il ne faut pas la conduire comme si elle n'était qu'une simple agglomération de sujets indépendants les uns des autres ». Le sociologue met l'accent sur le fait que « les enfants en classe pensent, sentent et agissent autrement que quand ils sont isolés ». Ils sont soumis à des « phénomènes de contagion, de démoralisation collective, de surexcitation mutuelle, d'effervescence salutaire ».

secondaire et urbain qu'il applique à l'enseignement primaire. Ainsi, à la campagne, les trois cours peuvent coexister dans une même classe alors qu'en ville, un seul cours peut être divisé en plusieurs classes. Le fait de devoir mettre les élèves à leur juste place, implique pour Mayeur, le recours à l'examen. Or, « pour ne pas désorganiser l'enseignement et pour épouser le rythme des sorties et des entrées, l'évaluation se faisait sous la forme d'un examen collectif » (*Ibid.*, p. 429). La nécessité de l'examen pourrait être une des raisons qui ont poussé les maîtres à simplifier la répartition des élèves comme le recommandait Gréard lui-même. Ainsi la classe prend une réalité nouvelle. Elle ne correspond plus ni à l'âge, ni à l'ancienneté dans l'école, ni au niveau atteint dans une matière particulière. Elle prend comme repère essentiel « le niveau moyen dans toutes les disciplines » (*Ibid.*). L'historienne commente l'évolution de la structure classe comme ce qui « emprisonnait ainsi les enfants dans une structure qui ne tenait plus grand compte de leur singularité, de leurs propres rythmes propres d'apprentissage » (*Ibid.*). Au reste poursuit-elle, « la visée même de l'éducation, telle que la pensent Gréard et ses contemporains, exclut toute forme individualisée de l'enseignement ». Aussi, l'école populaire paraît ne pas pouvoir se penser autrement qu'une école de masse dont les ressorts pédagogiques relèvent des rassemblements : esprits de corps, imitation, émulation.

La forme scolaire passe par la formation d'une école publique que les textes officiels tendent à uniformiser autant par souci d'unification que pour répondre « à la demande maintes fois exprimée par les instituteurs eux-mêmes » (*Ibid.*, p. 425). En effet, en proscrivant le mode individuel au profit d'un enseignement collectif plus adapté aux écoles à plusieurs classes, dans un monde scolaire dominé par des classes rurales à une seule classe, la question se posait de sa mise en œuvre. En outre, les « grandes sociétés laïques qui se proposent la diffusion de l'enseignement, la popularisation de nouveaux procédés, la Société pour l'Instruction élémentaire, la Ligue française de l'enseignement, ne cherchent pas durablement à fonder des établissements privés » (*Ibid.*, p. 376). Pour autant, durant tout le XIX^e siècle, dans la pratique, le mode individuel persiste dans les campagnes si l'on en croit les rapports d'inspection. Ce sera la formation des maîtres qui permettra le mieux de venir à bout de ce procédé. Aussi en ce qui concerne la structure-classe, c'est « l'école publique qui, en dépit de tout, sert de référence aux autres établissements » (*Ibid.*). L'école publique devenue obligatoire (1882) poursuit son œuvre d'unification et d'uniformisation.

Pour Petitat, les « valeurs, les idéologies et les classes changent, mais l'école demeure un recours qui s'impose pour assurer l'intégration sociale » (Petitat, 1982, p. 187). Ce dernier interroge sur la nécessité d'« instances unifiantes » (*Ibid.*, p. 343). L'école élémentaire des XVI^e et XVII^e siècles « résulte d'une double nécessité fondamentale : 1) de l'exigence d'échanges écrits sur une large échelle, et, 2) de l'exigence d'agences de production-reproduction supra-familiales d'un type nouveau » (*Ibid.*, p. 187). La seconde raison s'explique par le passage de « formes de socialisation orales » à « des formes scripturales-scolaires de relations sociales » (Vincent, 1994) qu'illustre le passage du maître-écrivain, artisan maîtrisant une technique et la transmettant, au maître d'école, agent social d'une intégration sociale de l'individu dans la société.

À l'issue de cet aperçu socio-historique, la classe apparaît comme le site sur lequel s'est construit l'école à travers les siècles. Elle devient l'image d'un long processus de structuration de la réalité. La classe-école rurale et l'école à plusieurs classes urbaines sont non seulement des bâtis faits de matériaux, elles sont également des « interprétations sociales de ce que les enfants devraient apprendre, ainsi que du “quand ?” et du “comment ?” de cet apprentissage » (New, 2013, p. 41). La classe, dans sa dimension matérielle, est d'abord confondue avec le lieu de vie du maître avant de devenir l'espace séparé, propre à recevoir un groupement d'élèves. Cette découpe dans la réalité sociale marque un effet de cadrage et constitue le cadre d'un nouvel espace-temps ayant sa fonction propre. Le cadre scolaire dans sa forme contemporaine porte une histoire ancienne toujours réactualisée : imposition et substitution à tout autre mode de socialisation et d'apprentissage. L'école comme processus de socialisation et d'apprentissage d'une classe d'âge fait concurrence puis se substitue à d'autres modes de socialisation et d'apprentissage. Elle relève d'un forçage, pour lequel une violence initiale s'est exercée, « violence symbolique » (Bourdieu, 1997, p. 204), mais sur un fond de réalité : séparation d'avec les environnements maternel et villageois. Le bâtiment école donne un bon aperçu de ce basculement : de la maison du régent, à la location de locaux destinés à assurer la fonction mais sans lien avec de la construction (maison à peine aménagée, vastes locaux souvent d'anciens lieux religieux pour l'enseignement mutuel) à la construction de bâtiment spécifique relevant d'une architecture réfléchie propre à accueillir des classes comme cela a été le cas dans la ville de Paris sous la direction de Gréard.

La classe en tant qu'« organe » (Buisson, 1911) de l'école tend à devenir une structure homogénéisante à l'image de la mission que l'on donne à l'école élémentaire. Le décalage

entre la réalité sociologique et démographique d'une part et l'idéal d'une école et d'une classe homogènes d'autre part n'a pas entamé le processus homogénéisant. Ne pourrait-on pas y voir un moteur propre à nourrir l'idéal républicain ? En ce sens, chaque victoire sur la diversité des classes et des écoles notamment rurales, conforterait la réalité et la légitimité de la forme dominante. Ne peut-on pas voir dans les arguments développés pour mettre fin aux écoles rurales à plusieurs cours, mais tout aussi bien urbaines, l'imposition d'une norme qui s'est construite à partir d'une minorité d'écoles, urbaines, portées par une vision éducative concernant l'éducation à fournir au peuple ?

La demande d'homogénéisation portée par l'idéal moral s'appuie sur la négation de la personne au profit de la classe en tant que dénomination et choix conscient d'un type de « regroupement ». La classe ne peut être assimilée à un groupe puisqu'elle est la forme unifiée d'un groupement d'élèves dans un espace-temps spécifique. L'apparition du terme de « groupe statuaire » au XVII^e siècle marque dans le champ esthétique, le fait physique selon lequel la vision, l'œil ne peuvent embrasser plus de trois unités sans les assembler en une entité les englobant. La spatialisation en volée organisée vient en même temps créer et transformer le groupe en classe. L'iconographie des groupes d'enfants sur laquelle s'appuient les recherches historiographiques montre le caractère désordonné des regroupements dans les classes d'Ancien Régime. La nouvelle organisation spatiale des classes lasalliennes puis, celle relevant du mode mutuel consacre la construction d'unités ordonnées. Le groupe est donc transformé en classe pour reprendre la phrase de Gaulupeau (1992, p. 16). D'Enfert et Jacquet-Francillon expriment la même idée, lorsqu'ils écrivent que la classe réduit « la multiplicité à l'unité » (d'Enfert et Jacquet-Francillon 2010, p. 227). Les choix architecturaux portés par Gréard et la III^e République consacrent une fois de plus la « théorisation » de la classe et de l'école. Il n'est plus question de grands espaces nécessaires au mode mutuel ou de simples pièces dans une maison. Les classes comme espace fermé et sérié s'imposent dans les écoles de la fin du XIX^e siècle et vont donner lieu à des constructions sur la même base durant les années 1960 et 1970 pour faire face à la démocratisation. L'architecture typique est celle d'un bâtiment ayant la forme d'un parallélépipède rectangle à deux étages dont un long couloir permet l'accès à des salles identiques sur plusieurs niveaux.

Bugnard (2013) est très précis lorsqu'il évoque la classe en lien à ce qu'elle est devenue comme « cadre social ségréatif des méthodes simultanées » (Bugnard, 2013, p. 34). Le mode, devenu méthode, devient un élément organisateur du processus homogénéisant à

l'œuvre dans la classe. C'est cette rationalité qui « gomme les coutumes individuelles tout en refoulant la différenciation » (*Ibid.*, p. 35).

La polysémie du terme « classe » à travers les différentes métonymies dans lesquelles son signifiant est pris, vient dire l'intrication entre le site, l'organisation, ses agents, le mode de transmission, le contenu. La classe réifie un ensemble de dispositifs. En témoigne les différentes « hétérotopies⁹⁹ » (Prairat, 2013, p. 46). Ces différents lieux sont porteurs de « formats pédagogiques¹⁰⁰ » (Veyrunes, 2017, p. 31) mis en œuvre par un agent. Dans le lieu de la classe, le cours dialogué succède au cours magistral lui-même ayant remplacé le silence du maître. De la même manière, le matériel devient un élément du dispositif scolaire. Le tableau noir, introduit par le mode mutuel, devient une surface de projection accessible à un groupe d'élèves en remplacement ou en complément du manuel. La table d'écolier quadruple puis double remplace le long banc. Le déplacement du maître devient un élément nouveau de la discipline et du suivi scolaire. Le « passage dans les rangs¹⁰¹ » (Veyrunes, 2017, p. 104) devient une donnée importante pour le maître d'école de l'école contemporaine issu de la discipline scolaire des Frères lasalliens. Par ailleurs, le XIX^e siècle impose des normes spatiales qui viennent définir un peu plus l'espace de l'école. La classe comme base devient un espace normé et fermé correspondant à l'accueil d'un nombre d'élèves contenu dans un espace fixe.

Avec la présence d'un lieu spécifique, l'école se réalise grâce à la constitution d'un corps particulier, le maître d'école appelé aussi bien maître, régent ou recteur à l'époque moderne puis instituteur (1792) avant de devenir professeur des écoles (1989). À l'époque des temps modernes, ce dernier vient faire concurrence aux maîtres-écrivains qui s'insurgent contre ce nouveau statut qui les exclut désormais de l'enseignement. Vincent en fait un « être social nouveau » (Vincent, 1980, p. 23). À partir du XVII^e siècle, le maître d'école n'est plus un

⁹⁹ Prairat reprend le concept d' « hétérotopie » développé par M. Foucault (2010). Pour ce dernier l'hétérotopie est un autre lieu, un lieu réel, servant soit de modèle (hétérotopie positive), soit de contre-modèle (hétérotopie négative) (Prairat, 2013, p. 46). La notion sera développée dans la partie 2.2.

¹⁰⁰ « Les formats pédagogiques sont des dispositifs du travail scolaire, caractéristiques de la culture scolaire, organisés par des composantes culturelles, construits au cours de l'histoire de l'école, en fonction des contraintes et des possibles liés à la forme scolaire, aux prescriptions, au travail d'enseignant, au métier d'élève et aux pratiques sociales en contexte scolaire » (Veyrunes, 2017, p. 31).

¹⁰¹ Veyrunes précise que ce qu'il nomme « passage dans les rangs » : « l'enseignant circule dans la classe pour superviser le travail des élèves et leur apporter des aides ». L'une des formes communes est associée au fait que les élèves travaillent individuellement et l'enseignant surveille l'ensemble de la classe. Cela peut également prendre la forme suivante : « pendant que les élèves travaillent individuellement, l'enseignant s'occupe de certains d'entre eux individuellement ou en petits groupes (Veyrunes, 2017, p. 104).

artisan qui transmet des techniques, il doit posséder un certain nombre de qualités. De La Salle crée à cette fin un institut propre à former les futurs frères-maîtres. Il convient ainsi, selon ce dernier, d'ôter aux nouveaux maîtres un certain nombre de caractères. La Salle en dénombre quinze dont « le parler, l'activité, la légèreté, l'empressement, la rigueur et la dureté,... » (de La Salle, 1720, p. 305). Par ailleurs, la formation doit permettre l'acquisition de nouvelles qualités au titre de la « hardiesse, autorité et fermeté, retenue, vigilance,... » (*Ibid.*, p. 312). Ainsi la valeur du maître ne se situe pas uniquement dans sa valeur d'instructeur, il doit être un éducateur modèle. On ne peut s'empêcher de faire un parallèle avec les formations que tentent d'instituer les différents ministres en charge de l'instruction durant tout le XIX^e siècle pour parvenir à l'instauration des écoles normales et le statut de fonctionnaire. Le maître d'école devient l'agent de transmission du savoir selon des formes propres à l'espace scolaire. Il est donc également soumis comme les élèves à un ensemble de règles et de prescriptions. La discipline s'impose donc à tous. Le mode mutuel ne porte pas de contradiction à ce principe. Sa disparition peut même être imputée à l'absence de formation des maîtres ou à une trop grande légèreté des maîtres dans le gouvernement de la classe.

La laïcisation de l'école n'a pas induit de rupture avec le caractère sacré de l'enseignement. La figure de l'instituteur participe, au contraire, à concurrencer l'influence du prêtre. Une nouvelle mythification de l'instituteur en fait des « hussards de la République »¹⁰². Dans le débat entre mode simultané et mode mutuel, la présence du maître sur lequel repose l'enseignement moral, paraît fondamentale. En effet, « le maître transmet des savoirs par sa personne dont la présence actualise les valeurs morales » (Jouan, 2015, p. 87). Le mode mutuel, en déléguant les enseignements et une part de la surveillance aux moniteurs, soustrairait l'élève aux valeurs morales. Au contraire, « la présence continue du maître auprès de tous les élèves simultanément » (*Ibid.*, p. 95) garantit une bonne éducation. Ainsi l'article sur le mode mutuel rédigé par Gréard dans le *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* stipule-t-il que :

« Faire du commandement journalier par les enfants la base d'un système d'éducation, c'est s'exposer à pervertir les volontés que l'on veut discipliner. La vie morale, celle qui forme les caractères, ne peut, comme la vie intellectuelle, venir que du maître, parce que lui seul en possède la règle ».

¹⁰² Charle Péguy compara les normaliens vêtus d'un uniforme de drap noir à palmes d'or aux hussards de Saumur, robe noire boutonnée jusqu'au col et cheveux noués pour les filles (Loison, 2007, p. 262).

Brouard, inspecteur général de l'enseignement primaire, revient, dans l'article qu'il signe sur l'enseignement simultané, sur l'opposition avec les modes individuel et mutuel. Pour ce dernier, l'enseignement simultané

« l'emporte de beaucoup et à tous les points de vue sur l'enseignement individuel et sur l'enseignement mutuel. Elèves et maîtres y trouvent de grands avantages. Pour les uns comme pour les autres, il est un puissant acteur : il crée du temps ; il rapproche de l'unité un diviseur qui, autrement, serait égal à l'effectif de la classe, et le quotient s'en trouve augmenté d'autant ».

La raison de la supériorité de ce mode d'enseignement apparaît claire pour l'auteur qui poursuit :

« Il met l'enfant en commerce continu avec son maître, c'est-à-dire avec un homme fait, solidement instruit, ayant une autorité morale et un prestige auxquels ne saurait prétendre un condisciple ; capable d'ailleurs de donner, comme dit Gréard, non pas seulement la lettre, mais l'esprit même de l'enseignement ; en un mot, préparé de longue main à la délicate mission d'instruire et d'élever, et ayant toute la compétence désirable pour la remplir ».

L'hégémonie de l'enseignement simultané et son triomphe sur « des anciens errements » reviendrait à la généralisation et à la fréquentation des écoles normales¹⁰³ par tous les maîtres (*Ibid.*). Elles participeraient à la création d'un groupe professionnel dont les images sociales dominantes « ont fait implicitement référence au modèle de l'instituteur rural du début du siècle [XX^e] et aux valeurs morales et politiques qui ont guidé et pourraient encore inspirer cette forme laïque de l'apostolat » (Geay, 1999, p. 9). Les structures institutionnelles de l'enseignement primaire ont contribué à construire un univers « où s'imposent par toutes sortes de rappels à l'ordre une vision harmonieuse de l'institution et les principes de division politique de la culture primaire » (*Ibid.*, p. 102).

de la classe au groupe-classe

La classe comme « espace-temps de formation » (Perrenoud, 1999, p. 534) est indissociable de la forme scolaire qu'elle a pris depuis son émergence. Pour Perrenoud (1999), autant elle a donné lieu à des définitions durant son apparition, autant elle n'apparaît plus qu'en négatif. Jouan (2015) le montre à travers sa lecture des textes officiels concernant l'abandon par l'institution des classes à plusieurs cours en milieu rural. Le choix fait depuis les années 1960 de les fermer pour réaliser des regroupements pédagogiques intercommunaux (R.P.I.) au nom

¹⁰³ La loi de M. Paul Bert du 9 août 1879 fait obligation aux départements d'avoir une école normale de filles, comme de garçons (Loison, 2007, p. 262).

de la constitution de la vraie école, soit la présence d'au moins trois classes et au nom du souci pédagogique avec la constitution de classes d'âge les plus homogènes possibles. Les arguments avancés relèvent de la naturalisation de la classe et de l'école car ils ne paraissent se justifier que par un passé ancien sur lequel doit reposer les structures scolaires. Par ailleurs, une des preuves que la classe conçue à la fin du XIX^e siècle est parvenue à s'imposer dans les esprits des professeurs est que l'idéal de la classe contemporaine est « la classe à un seul cours » (Ferrier, 1996, p. 2).

L'acmé de la classe en tant qu' « unité de base de l'organisation pédagogique » (Perrenoud, 1999, p. 533) se réalise avec le mouvement d'urbanisation massif des années 1960. Après plusieurs siècles d'une coupure en deux « ordres parallèles et ségrégatifs » (Bugnard, 2013, p. 312) « un ordre primaire » et « un ordre secondaire », un mouvement d'unification et d'homogénéisation du système français primaire et secondaire est réalisé. Le système éducation français s'est doté d'établissements scolaires communs¹⁰⁴ à tous les élèves du primaire au secondaire. Astolfi (2008) indique que c'est dans le contexte du collège unique qu'est apparue la notion d'hétérogénéité¹⁰⁵. Néanmoins, selon cet auteur, le terme porte une connotation négative

« dans la rhétorique scolaire, hétérogène rime automatiquement avec problème. Les différences entre élèves ne sont pas perçues comme une réalité à prendre en compte, avec ce qu'elle comporte de difficultés, mais aussi d'opportunités. Au lieu d'être perçues comme une distribution normale, elles sont vécues comme des écarts à la norme attendue et se trouvent immédiatement linéarisées et hiérarchisées » (Astolfi, 2008, p. 89).

¹⁰⁴ En 1959, une première réforme dite Berthoin, du nom du ministre de l'éducation nationale de l'époque, prolonge la scolarité jusqu'à seize ans, les centres d'apprentissage deviennent des Collèges d'enseignement technique (CET), les cours complémentaires de l'enseignement primaire supérieur se transforment en Collège d'enseignement général (CEG). Peu après, la réforme Fouchet vient installer un Collège d'enseignement secondaire à filières : un enseignement général long, un enseignement général court.

Le collège unique est promu par la réforme Haby en 1975. L'article 4 de la loi initiée par le ministre indique que désormais « Tous les enfants reçoivent dans les collèges une formation secondaire. [...] les collèges dispensent un enseignement commun, réparti sur quatre niveaux successifs ». La visée affichée était d'offrir un enseignement identique afin de « démocratiser » l'accès à l'éducation en assurant une « formation scolaire » de six à seize ans Il y a donc un objectif : uniformiser l'enseignement en regroupant tous les élèves de la 6^e à la 3^e dans un même type d'établissement. [en ligne]. http://dcalin.fr/textoff/loi_haby_1975.html (14/04/2017).

¹⁰⁵ Les termes homogène et hétérogène renvoient au monde de l'inerte, de la matière. Il est étonnant que ces termes continus à exister sans une plus grande élaboration dans le champ de l'éducatif sauf à considérer l'humain et le système comme un matériau à travailler. Par ailleurs, la décision politique constituant le collège unique datant plus de quarante années devrait faire force de loi et s'appliquer. Or, selon Astolfi, malgré le fait que les enseignants trouvent « l'idée généreuse », ces derniers pensent que cette idée « s'est avérée irréaliste et ingérable au quotidien de la classe. Nous sommes probablement, poursuit l'auteur, confrontés ici à l'une des idées les plus tenaces du sens commun pédagogique, et nous sommes conscients qu'il sera difficile d'emporter la conviction... » (Astolfi, 2008, p. 92).

Aussi cet auteur indique qu'« il faut changer ce regard porté sur l'hétérogénéité ». Avec cette formule peu claire sur son adresse, Astolfi reprend une rhétorique de l'hétérogénéité comme « une chance ». Mais il convient quelques lignes plus loin que

« le confort professoral serait amélioré avec des classes homogènes, puisqu'on n'aurait plus face à soi les élèves qui posent le plus de problèmes. Mais ces jeunes écartés des exigences de la formation continueront de toute façon à exister et ils seraient dès lors moins "exposés aux savoirs" » (*Ibid.*, p. 92).

Dupriez et Draelants (2004), dans une recension de la littérature sur la question de l'hétérogénéité, concluent que la question relève plus d'une affaire politique et éthique que d'une question technico-scientifique. Néanmoins, les diverses recherches montrent que les classes homogènes renforcent positivement les performances des dits « meilleurs élèves » alors qu'elles renforcent négativement les performances des dits « élèves en difficultés ». La logique d'homogénéisation enferme donc chacun dans son système. Suchaut (2007) montre que cet effet est moindre dans les écoles élémentaires du fait d'une tendance à composer les classes d'une même école d'une manière plus ou moins équilibrée que ce soit en termes de sexe, de résultats scolaires. Pour autant, la question parcourt et semble être une plaie ouverte en ce qui concerne les collèges. Selon Astolfi, « C'est la raison première de la défiance actuelle des professeurs envers le principe du "collège unique" ».

Mais à y regarder de plus près, la question de l'hétérogénéité revient par la fenêtre de l'école élémentaire lorsqu'il s'agit d'attribuer les classes à double niveau, ou lorsqu'il s'agit d'accueillir des élèves allophones ou des enfants voyageurs. Il semble que dans ces cas-là, la notion d'hétérogénéité prenne sens comme une trop grande distance par rapport à l'école. L'hétérogénéité renvoie à nouveau à une confusion entre différences de niveau scolaire, culturelle, comportementale,... Les travaux de Meirieu (1991b, 1996a, 1996b, 2000), davantage ancrés sur l'école primaire, vont dans le même sens. Elles situent le passage de la classe au groupe par la prise en compte de la diversité des élèves d'une classe (Meirieu, 2000). Si dans un premier temps, le professeur peut se réjouir de la diversité des personnes et de leur qualité, très vite, l'instituteur·trice, le/la professeur ne peut imaginer un groupe-classe hétérogène.

Il est un autre moment dans l'histoire contemporaine de l'enseignement où la forme de la classe en est venue à être questionnée. La loi d'orientation de 1989, dite loi Jospin, a imposé la notion de cycle pédagogique. Pour Bugnard, il s'agit d'un des moments de rupture avec la

conception traditionnelle de l'éducation en ce qu'elle « enfreint la finalité sociale de la ségrégation pédagogique qui vise à maintenir chaque élève dans la condition qui correspond à sa naissance ou à ses aptitudes » (Bugnard, 2013, p. 91). La notion de cycle avait pour objectif de permettre un enseignement adapté à la diversité des élèves par une continuité éducative au cours de chaque cycle et tout au long de la scolarité¹⁰⁶ (MEN, 1991, p. 12). Le cycle recouvre une double préoccupation : une meilleure prise en compte des spécificités des apprentissages de chaque enfant et une organisation plus cohérente des progressions grâce à une perspective étendue (*Ibid.*). Il s'est agi notamment pour l'institution de sortir de l'enceinte spatio-temporelle de la classe pour penser le travail scolaire à partir d'une autre base. « Les systèmes éducatifs qui ont récemment instauré des cycles d'apprentissage ne font qu'amorcer une rupture avec les programmes annuels et les groupes-classes traditionnels » (Perrenoud, 1999, p. 537). La classe en tant que réification de la forme scolaire est bousculée. Ainsi, le cycle d'apprentissage rompt avec l'isolement de la classe, en ce qu'il est conçu comme « un espace-temps de formation regroupant un nombre relativement important d'élèves, collectivement confiés à une équipe pédagogique durant plusieurs années » (*Ibid.*, p. 538). La loi d'orientation de 1989, instaurant les cycles à l'école élémentaire, supprime, tout du moins dans les décrets d'application, le terme de cours pour lui substituer 1^{ère}, 2^e et 3^e années des cycles 1, 2 et 3. Force est de constater avec Jouan (2015) l'échec de la politique des cycles. La nouvelle réorganisation des cycles de 2015¹⁰⁷ en témoigne d'une certaine manière puisque les cycles sont décrits à partir des classes CP, CE, CM, 6^e. Ils viennent se superposer à la structure existante et les faits siens sans rien changer tout en changeant. En outre, les instigateurs des programmes du nouveau cycle 3 comprenant les classes de CM1-CM2 et 6^e ne parviennent pas à ne pas les scinder en deux, CM et 6^e, malgré la formulation d'attentes, il est vrai, de fin du cycle. Par ailleurs, le projet de loi¹⁰⁸ pour la refondation de l'école de 2013 se propose de redéfinir et de réaffirmer les cycles en ces termes :

« Cette mesure vise à relancer la politique des cycles qui, bien que mise en place il y a plus de vingt ans, n'a jamais été correctement appliquée. Il s'agit d'organiser les acquisitions sur des temps plus continus et plus longs que celui de l'année scolaire afin de permettre à tous les enfants de progresser à leur rythme, d'aider les plus en difficulté à rattraper progressivement leur retard et de limiter le recours au redoublement ».

¹⁰⁶ MEN (1991). *Les Cycles à l'école primaire*. Paris : Hachette

¹⁰⁷ Au BO spécial du 26 novembre 2015 : programmes d'enseignement de l'école élémentaire et du collège

¹⁰⁸ Ministère de l'Éducation nationale, Projet de loi pour la refondation de l'école, les 25 mesures clés, dossier de présentation, mars 2013, p. 30-31.

Pour Perrenoud, le cycle, qualifié de « différenciation » (Perrenoud, 1999, p. 545), vient questionner la « pédagogie traditionnelle » (Houssaye, 2014) selon trois axes. Il s'agit du partage du pouvoir avec les élèves, de la conception dominante de la pédagogie et de l'étendue des décloisonnements. Ces trois axes impactent directement la forme scolaire. Si Perrenoud propose plusieurs modalités d'application plus ou moins radicales par rapport à la forme scolaire, il n'en reste pas moins que cela impacte la pédagogie traditionnelle. Il ne s'agit pas de dire que la pédagogie traditionnelle est une forme passée puisque, selon la thèse de Houssaye (2014), elle parvient à s'actualiser régulièrement. Pour autant, il semble qu'avec l'idée de cycle ou de classe multi-âge, on touche à la structure même de la forme si bien que toute transformation s'avère coûteuse pour ne pas dire impossible, sauf à ne pas modifier la structure de base, la classe. Perrenoud met en avant la constitution non plus d'un groupe-classe mais de plusieurs groupes de différente taille, de durée variable, de composition différente (mono-âge, de besoins, de projet,...). Cette proposition peut modifier considérablement la relation pédagogique comme structure de pouvoir et les conceptions d'enseignement et d'apprentissage.

Pour autant, la constitution d'un « groupe de base », « source d'identité et de sécurité », reste l'élément stable de cette nouvelle structure pédagogique. En effet, plusieurs missions lui sont assignées : « psychoaffective » en tant que « se sentir quelque part chez soi » doublée d'une mission de socialisation qui développerait responsabilité, solidarité, respect mutuel et débat démocratique. À ces missions, se joindrait la gestion des « itinéraires de formation » (Perrenoud, 1999).

Cette vision de la classe et de l'école met en débat la pédagogie traditionnelle à l'endroit de son identité comme instance « supra-familiale » (Petitat, 1982, p. 187) imposant et inculquant une éducation morale à côté de son rôle d'instruction. La tâche éducative n'est plus au centre de la tâche scolaire. La collusion entre les fonctions instructives et éducatives n'est pas de l'ordre de l'épiphénomène, elle constitue l'école française. Les propositions de Perrenoud en rompant avec le principe d'unité : un lieu, un temps, un maître, viennent rompre avec l'« organisation disciplino-pédagogique » (Prairat, 1994, p. 276) traditionnelle. Ce n'est pas l'objet de l'article de Perrenoud d'y répondre mais les axes de déplacements que ce dernier propose, exigent au mieux une autre vision de la discipline et de la pédagogie du moins une grande adaptation. En effet, faute de prendre en compte que « l'efficacité disciplinaire et

l'efficacité pédagogique fonctionnent à partir d'une même configuration spatiale de la classe» (*Ibid.*, p. 242), tout changement pourrait s'avérer impossible.

L'émergence de la forme scolaire, à partir des XVI^e et XVII^e siècles, correspond à un rapport particulier de la relation individu/société. Le tiers n'entre pas en jeu. Il s'instaure une « relation pédagogique » d'une nouvelle nature. Vincent en fait l'origine de la relation dite pédagogique comme « norme inédite de relation sociale, entre un “maître” (en un sens nouveau du terme) et un “écolier” ». (Vincent, 1994, p. 15). La relation duelle n'est plus relation de personne à personne, comme elle l'était à l'époque médiévale mais « une soumission du maître et des écoliers à des règles impersonnelles » (*Ibid.*, p. 18). Le maître peut assurer sa fonction et s'effacer car « tout a été écrit, prévu, contrôlé, codifié d'avance dans une série fastidieuse de descriptions-prescriptions » (*Ibid.*, p. 32). Durant plusieurs décennies, les inspecteurs n'auront de cesse d'œuvrer à faire en sorte que les maîtres respectent la forme d'organisation pédagogique prescrite. Les tenants du mode simultané ou du mode mutuel rappellent la nécessité de suivre le manuel écrit à cet effet. Ainsi la surveillance s'impose tout autant à l'écolier qu'au maître.

La classe devient le lieu de la relation impersonnelle, où le maître lasallien ne parle pas sauf pour le catéchisme mais agit par tout un ensemble de signaux. Il s'agit de former un élève discipliné. Bien sûr les conditions ont changé mais selon Vincent (1994) le rapport aux règles impersonnelles existe toujours et reste constitutif de la relation pédagogique. Pour Alexander (2003), l'école française est davantage conçue comme une « Gesellschaft » « association d'individus dont les membres ont une relation d'ordre pratique mais qui n'ont rien d'autre en commun » en opposition à une école anglaise privilégiant la communauté, le groupe social uni en ce sens d'avoir des liens communs, de partager des objectifs et des valeurs communes ainsi qu'un sens de l'interdépendance, une « Gemeinschaft » (Alexander, 2003, p. 10). Cette opposition se retrouve dans le projet d'un « État-éducateur » chez Guizot et va irriguer la tradition de l'école française. Pour ce dernier, la crainte de revivre les terribles événements de la Révolution française paraît déterminer une partie de son œuvre éducative et politique. La politique devient la manière d'imposer une éducation qui met à l'abri des mouvements irrationnels des foules. Il convient donc que l'école instruisse mais également éduque le peuple pour éviter à nouveau des mouvements sociaux et groupaux destructeurs.

Perrenoud (1999) pense la question du passage d'une forme scolaire à une autre ou à une variante par un simple « changement d'échelle » de la gestion de la classe à un espace-temps plus élargi et ouvert. Or, « l'interaction de deux séries de valeurs » (Alexander, 2003, p. 5), l'une concernant la relation de l'individu à la société et l'autre touchant à la nature du savoir, de l'enfance et de l'apprentissage ne peuvent se transformer uniquement par un travail rationnel sur l'organisation et la gestion de la classe. Par ailleurs, Houssaye (2014) prend acte de la fin de la pédagogie différenciée au profit d'une « pédagogie de soutien », laquelle vient confirmer et conforter une pédagogie traditionnelle. Ce dernier se demandant même « si le XXI^e siècle, soutien oblige, n'a pas commencé en baissant les bras en matière de gestion pédagogique des différences entre les élèves ». (Houssaye, 2012, p. 244). Veyrunes (2017), dans un autre champ de recherche, montre combien les formats pédagogiques s'uniformisent et varient peu. Le format du cours dialogué paraît s'imposer dans les classes du primaire et du secondaire.

Les disparités en école élémentaire et leur prise en compte font désormais apparaître le même débat sur l'hétérogénéité que celui du collège (Feyfant, 2012) même si les débats sur la « maison commune » propre à l'enseignement primaire n'est pas remis en question. Mais l'inclusion des élèves en situation de handicap¹⁰⁹ ne vient-elle pas révéler en creux la même problématique au niveau primaire que l'accueil de tous les élèves dans un établissement secondaire unique ? Le métier est « bousculé » pour reprendre le titre de la revue du syndicat majoritaire chez les professeurs des écoles¹¹⁰. Ainsi, la demande grandissante d'accompagnants des élèves en situation de handicap (AESH), pose plusieurs questions : est-ce l'école que l'on vient aider à accueillir des enfants et des jeunes en ajoutant un adulte ? Ou est-ce le défaut d'attention, de compréhension,... de l'élève que l'on veut corriger ? Dans le quotidien des classes de primaire, la frontière n'est pas très marquée. En outre, la technique et l'outillage viennent mobiliser beaucoup d'attention, à juste titre sans doute, mais elles masquent une réalité : celle de la particularité dans laquelle on vient mettre les nouveaux élèves accueillis. Le risque est de se centrer davantage sur la différence comme symptôme que sur la personne. Faut-il bénéficier d'un statut particulier établi par un organisme extérieur, en l'occurrence les maisons départementales du handicap (MDPH), à partir d'un savoir médical, pour pouvoir avoir accès à une adaptation pédagogique ? De plus, comme pour l'aide de type

¹⁰⁹La loi du 11 février 2005 relative à l'égalité des droits et des chances, à la participation et à la citoyenneté des personnes handicapées, est venue rassembler deux mondes scolaires jusque-là séparés : la classe ordinaire et la classe spécialisée, l'établissement ordinaire et l'établissement spécialisé.

¹¹⁰ *Fenêtre sur cours*, revue hebdomadaire du SNUipp-FS, n°433, 6 mars 2017.

soutien, il apparaît que les dispositifs d'individualisation se multiplient : projet personnalisé de scolarisation (PPS), projet d'accompagnement personnalisé (PAP), programme personnel de réussite éducative (PPRE), projet d'accueil individualisé (PAI). Il est indéniable que ces différents dispositifs visent à accueillir une diversité de publics. Mais la parcellisation amène à une individualisation (Monceau, 2006) et à une course à la revendication d'un statut particulier qui ouvre à des droits particuliers. Il s'agit de former les enseignant·e·s à enseigner dans des classes ordinaires de plus en plus hétérogènes pour répondre à la diversité des besoins de tous les élèves, tout en ne se limitant pas à ceux porteurs d'un handicap ou d'une déficience. C'est à « un renversement de notre posture épistémologique » à laquelle renvoie Kohout-Diaz : « la véritable nouveauté de l'approche inclusive : c'est privilégier l'infinie variété des cas concrets sur une efficacité qui n'est que d'apparence ou sur une performance qui n'est que comptable » (Kohout-Diaz, 2020, p. 36).

La thèse de Bugnard (2013), selon laquelle une lecture continue et linéaire de l'histoire de l'éducation pourrait ne pas permettre de situer « la mutation peut-être plus essentielle, mais plus floue, plus difficile à cerner, du profane » (Bugnard, 2013, p. 340) éclaire autrement l'impossibilité à passer de la classe au cycle. Une « périodisation structurale » (*Ibid.*) pourrait montrer d'une part « qu'une rupture n'est jamais forcément consommée dans la totalité des conduites sociales d'une époque, conduites dont la cause efficiente peut être dépassée, oubliée... tandis que certains effets se sont maintenus, en rémanence » (*Ibid.*). D'autre part, « les modes transmissifs directs (viva voce ou magistraux) du savoir tirent une légitimité de la conception sacrée de l'éducation » (*Ibid.*, p. 341). À vouloir penser la rupture tradition/modernité comme le passage du sacré au profane, du magique à la rationalité, nous en oublions que « mêmes les sociétés "industrielles avancées" qui pensent peut-être en être libérées, restent concernées sinon marquées par le sacré » (*Ibid.*, p. 333). Agamben fait de la profanation des dispositifs, c'est-à-dire « la restitution à l'usage commun de ce qui a été saisi et séparé en eux » (Agamben, 2014, p. 50) un problème urgent. Pour Bugnard, « l'espace constitue un bon indicateur de rupture [entre sacré et profane] » (Bugnard, 2013, p. 338) dont l'enjeu est de prendre conscience de la trame que constituent les sociétés modernes post-modernes sans quoi « le sacré triomphe de la modernité » (*Ibid.*, p. 333).

Dujardin, dans sa fable sur l'invention de la politique (2011), rappelle que quand « quelque chose est séparé et protégé avec beaucoup de soin, on dit, avec les mots d'aujourd'hui, mais ces mots viennent, eux aussi, de la langue des Romains, que ce quelque chose est "sacro-

saint” » (Dujardin, 2011, p. 8). Par là même, contrairement à ce que peut penser la post-modernité, l'école républicaine a été conçue sur le modèle dont elle prétendait émanciper les futurs citoyens à savoir le pouvoir religieux et sa sphère sacrée. Comme l'indique Marcel, la tâche du maître d'école de la III^e République relève davantage de la « mission » (Marcel, 2005, p. 38) que de la fonction. Cela renvoie à une vocation de ce dernier. Comme nous l'avons montré précédemment, le rôle du maître et de l'instituteur dépasse sa fonction d'instruction. Il a un véritable rôle moral qu'il étend d'ailleurs bien souvent à tout le village ou le quartier. L'instituteur porte donc un véritable sacerdoce que lui confère désormais l'État.

La forme scolaire en tant qu'espace fermé et protégé, œuvrant par l'intermédiaire d'un corps d'agent propre à enseigner et moraliser, à partir d'un contenu et d'un programme rappelle les plans d'études des congrégations religieuses médiévales. En tout point, la question du profane et du sacré vient se rejouer dans l'espace scolaire. La professionnalisation, en rationalisant fortement l'exercice du métier et en se substituant à la mission, n'est-elle pas une nouvelle forme du sacré dans la mesure où elle s'appuie sur le nouveau discours dominant, le discours de la science ?

L'interrogation de Poussière à savoir est-ce que « l'école permet aux acteurs qui se trouvent réunis dans des classes de se constituer véritablement en groupes » (Poussière, 2009, p. 164) est encore plus réelle à la lumière des questionnements précédents. La classe a réduit le groupe à un « regroupement » (Anzieu et Martin, 2007, p. 35). Aussi, même en ce début de XXI^e siècle, la vie dans le groupe-classe donne lieu à une partition entre les activités scolaires de l'écolier et une « vie parallèle¹¹¹ » (Veyrunes, 2017, p. 99) faite de relations et d'inter-relations n'entrant pas en compte dans le « temps » de classe. Si la discipline des écoles lasalliennes ou mutuelles avait sans doute rendu quasi inexistante cette vie parallèle, il n'en est plus de même aujourd'hui. Néanmoins, l'étude de Kohout-Diaz, Noël et Ramel (2020) auprès de professeur·e·s stagiaires du second degré montre que ces derniers et dernières analysent « les situations difficiles essentiellement en termes d'autorité et de (dés) obéissance » ou « en termes d'interprétations psychologisantes » (Kohout-Diaz, Noël et Ramel, 2020, p. 48). Aucun des deux discours ne permet de penser l'accueil de l'élève dans sa singularité dans un contexte groupal. Selon Veyrunes, les transformations au sein de la classe ont entraîné « un rapprochement entre les formats pédagogiques du primaire et ceux du

¹¹¹ « La « vie parallèle » des élèves est la traduction de préoccupations hédonistes, de convivialité, d'échange telles que : jouer : se distraire ; chercher à passer le temps » (Veyrunes, 2017, p. 99).

secondaire, tendant à privilégier la parole du maître sur l'exercice, et le dialogue sur la transmission frontale » (Veyrunes, 2017, p. 69). Le signal n'est plus de mise. La parole devient un nouvel enjeu dans la classe. Pour autant, toujours selon Veyrunes, ce « rapprochement est une des conséquences de l'unification de la forme scolaire et de la généralisation du mode collectif et simultané dans l'enseignement primaire » (*Ibid.*). Aussi, les relations entre les élèves restent impossibles à entrer dans la classe puisque l'enseignement est désormais conçu comme un dialogue entre deux interlocuteurs : un professeur et un groupe se figurant comme une adresse à un élève moyen.

Pour autant, l'histoire de l'éducation montre qu'il n'en a pas été toujours ainsi. Les travaux des pionniers (Piaget et Wallon) de la psychologie appliquée à l'enfant observant le développement de la pensée chez l'enfant et la condition sociale de ce dernier, ont fondé scientifiquement les intuitions des nombreux pédagogues et permis à l'Éducation nouvelle de se développer notamment après la seconde guerre mondiale. Le groupe tient une place conséquente dans ce nouvel horizon éducatif. Par ailleurs, c'est « au niveau de tout ce qui concerne le groupe, selon Baietto, que l'enseignement non-directif fait preuve de novation » (Baietto, 2009, p. 69). De plus, les travaux des sciences humaines et sociales vont se préoccuper de plus en plus de ce qui se passe dans les écoles sans recourir aux conceptions issues de l'histoire de l'éducation. La classe va ainsi devenir un groupe-classe permettant de percevoir, d'un point de vue dégagé de la visée éducative, autre chose que l'idéal que l'on essaie à tout prix de faire exister parfois malgré la réalité. Pour autant, faire coexister deux registres différents dans une forme structurée sur son rejet vient questionner encore une fois la nature du trait d'union entre groupe et classe. Le mot est-il autre chose qu'un cache-sexe ? Il convient de venir interroger la notion de groupe et son passage dans le champ pédagogique.

2.3. Mise en question de la notion de « groupe »

Qu'est-ce qu'un groupe ? La classe peut-elle s'appréhender comme un groupe ? En quoi le groupe peut-il modifier la forme scolaire ? Pour essayer de cerner l'objet-sujet « groupe », je peux faire appel à l'étymologie et à l'histoire de la langue comme institution qui dit quelque chose du rapport au passé et au présent. Je peux également mettre au travail ce que mes prédécesseurs ont pu écrire, penser et faire. Dans un premier élan, j'ai pensé pouvoir m'appuyer sur l'histoire de la pédagogie pour penser le groupe en milieu scolaire car

l'enseignement scolaire se réalise en situation groupale. Cet énoncé peut apparaître trivial. Néanmoins, il n'en a pas toujours été ainsi comme je l'ai déjà évoqué (partie 2.1) et d'autre part, il semble que le système français d'éducation publique ne parvienne pas à mettre au travail cette dimension, ce qui fait dire à Vidal que « le groupe reste l'impensé de la pédagogie » (Vidal, 2001, p. 15). Plus de dix ans après, Yelnik paraît aller dans le même sens en indiquant qu'« il ressort que dans l'ensemble elles [les études sur les dimensions psychiques groupales dans le cadre scolaire] sont peu nombreuses » (Yelnik, 2012, p. 24). Capul pose un avis similaire en se référant à une étude bibliographique et documentaire dans l'aire francophone (1946-1976) publiée dans le n° 35 de la revue *Bulletin de psychologie*. Il écrit que « malgré l'engouement pour “le Groupe” au cours des années 1960, le groupe en éducation est un thème d'études habituellement négligé » (Capul, 2015, p. 13). Giust-Desprairies, dans un hommage à la mémoire de G. Ferry, indique pour sa part, « la quasi disparition, aujourd'hui, des pratiques de groupe, centrées sur le groupe, comme processus de formation dans l'institution éducative » (Giust-Desprairies, 2008, p. 304).

Par ailleurs, selon Toczec et Martinot, les travaux portant sur « le contexte social et plus particulièrement sur le contexte de la classe sont rares » (Toczec et Martinot, 2004, p. 16). Ces deux dernières auteures œuvrent dans le champ de la psychologie sociale et cherchent à montrer l'intérêt de l'usage de leur discipline pour penser le groupe et les apprentissages en groupe. Il est toutefois à noter le regain d'intérêt pour la dimension coopérative. Les travaux de Connac (2009) en sciences de l'éducation en sont un exemple significatif et témoignent d'une autre façon de s'emparer de la question.

Il convient néanmoins de constater avec Vidal et Yelnik le peu de références au groupal dans les recherches sur l'éducation scolaire. Le lien entre les champs du psychisme et de l'éducation est marqué par la rareté de publications dans les revues générales à visées pédagogiques ou éducatives¹¹². Néanmoins, deux revues, *Cliopsy* et *Empan*, ont consacré plusieurs numéros chacune au thème du groupe. La revue *Cliopsy* qui œuvre dans le champ de l'éducation et de la formation à partir d'une clinique d'orientation psychanalytique a publié en 2012 deux numéros consécutifs, les 7 et 8, intitulés « Du groupe en éducation et en formation ». La revue *Empan*, quant à elle, qui promeut la rencontre de praticiens de

¹¹² Les recherches à partir des thématiques et par mot clé ne permettent pas d'identifier de numéros consacrés à la question du groupe dans les revues suivantes : Revue française de pédagogie; Revue internationale d'éducation de Sèvres; Recherches et éducations; Éducation et socialisation.

l'éducatif, du social et de la santé a publié un numéro 48 en 2002 intitulé « Le groupe : chaînon manquant ? » puis en 2015 un numéro 99 : « Le groupe et les jeunes : états des lieux ». Elle publiait également en 1990 deux numéros sur « La pratique des groupes en éducation ». Capul indiquait que l'éditorial du numéro 1 d'*Empan* (1990) faisait le constat suivant : « On ne parle plus guère des groupes aujourd'hui » (Capul, 2015, p. 13). Douze ans après, la même revue nuance cette assertion : le groupe n'est plus « un outil presque exclusif du monde éducatif. Aujourd'hui, le monde des thérapeutes s'est ainsi emparé du groupe comme projet de soin » (*Ibid.*).

Un des obstacles à penser le groupe dans le champ scolaire réside sans doute dans ce que Giust-Desprairies appelle « l'éviction de la subjectivité » (Giust-Desprairies, 2003a, p. 12). Pour cette auteure, « le clivage entre objectivité et subjectivité semble inscrit dans la conception du modèle de l'école républicaine » (*Ibid.*). L'éviction de la subjectivité est le corollaire, selon Giust-Desprairies, du modèle de l'École républicaine « fondé sur le principe d'universalité » (Giust-Desprairies, 2003b, p. 106) qui fonctionne sur « une conception de la raison abstraite » (Giust-Desprairies, 2003a, p. 13). En adoptant une position extérieure et rationnelle, l'enseignant est mis en difficulté voire en souffrance face au groupe. Yelnik (2003) montre les résistances des enseignants à intégrer la dimension psychique groupale dans leur pratique mais également tout le malaise qui en découle. Les travaux de J. Filloux (1996) portant sur le groupe en contexte scolaire montrent l'importance du conflit psychique des enseignants entre relation duelle et fantasme de maîtrise sur le groupe-classe. Le « bon groupe » ne peut être perçu que comme « un groupe unifié, cohésif » (J. Filloux, 1996a, p. 145). Il donne lieu à la « croyance de l'existence d'un groupe homogène à l'intérieur d'une même classe » (Vidal, 2001, p. 35).

Par ailleurs, Houssaye avance une hypothèse mise au travail dans son ouvrage *La pédagogie traditionnelle. Une histoire de la pédagogie*, selon laquelle la pédagogie traditionnelle, toujours réactualisée, a intégré dans son discours les discours critiques tel celui de l'Éducation nouvelle. « On est alors confronté, écrit Houssaye, à l'ontologie de la pédagogie traditionnelle, à son langage devenu tellement commun qu'il nous structure dans le champ éducatif » (Houssaye, 2014, p. 135). Illich soulevait déjà une tension importante dans le projet de l'institution scolaire dans son ouvrage *Une société sans école*. La traduction du titre donne à penser le décalage qu'il y avait peut-être à entendre la thèse de l'auteur. En effet, le titre en langue anglaise est « Deschooling Society » qui pourrait être traduit par « Déscolariser la

société ». Son auteur dénonçait l’envahissement du discours scolaire sur l’ensemble de la société. Il pointait que l’institution scolaire enseigne notamment aux étudiants issus de familles modestes « à confondre les méthodes d’acquisition du savoir et la matière à enseigner » (Illich, 1971, p. 11). Cette confusion a mis plusieurs décennies à pouvoir être débattue en France. La recherche s’interroge aujourd’hui sur la forme scolaire et ses effets. Les travaux de l’équipe ESCOL¹¹³ en témoignent particulièrement.

2.3.1. Quelques jalons du « groupe » au XX^e siècle en contexte français

Une recension de travaux portant sur le groupe dans l’éducation scolaire fait apparaître différents angles de recherche. Les approches prenant en compte le groupe dans l’éducation scolaire sont ainsi qualifiées de « pédagogie centrée sur le groupe » par J.-C. Filloux (1969-1970) (cité dans Ginet, 1975, p. 199), de « pédagogies de groupe » par Meirieu (1984), ou de « travail scolaire par groupe » par Veyrunes (2017) reprenant la dénomination utilisée par Lustenberger (1953). Altet nomme « courant socio-centriste » (Altet, 2013, p. 12) le courant pédagogique accentuant « l’articulation des éléments apprenant-communication et situation sociale » (*Ibid.*, p. 13). Vidal quant à lui appelle « sociopédagogie » l’« insertion des pratiques sociales dans les méthodes scolaires » (Vidal, 1974, p. 382). Not reprendra ce terme dans son ouvrage, *L’enseignant répondant* (Not, 1989). Meirieu classe quant à lui les pédagogies de groupe selon quatre courants de pensée distincts : didactique, politique, religieux et psychothérapeutique¹¹⁴. Il oppose la forme « classe » définie comme « un ensemble de relations duelles et unilatérales, convergeant vers des représentations didactisées du monde et garanties par l’autorité du maître » aux pédagogies de groupe « cherchant à promouvoir en éducation: 1) des relations plurielles et horizontales d’échanges entre les élèves, 2) un contact direct avec les réalités du monde, 3) une évacuation totale ou partielle de l’autorité du maître ».

¹¹³ Pour comprendre la construction des inégalités, les travaux de l’équipe portent sur les politiques, les systèmes, les curricula et diplômes, les pratiques et les supports éducatifs en mettant en œuvre une approche relationnelle et contextuelle. Approche relationnelle, tout d’abord. Celle-ci repose sur des recherches qui appréhendent la production de ces inégalités comme résultant de la confrontation entre : d’une part, les caractéristiques et les dispositions socio-cognitives et langagières des élèves, lesquelles sont liées à leurs modes de socialisation non-scolaire et les préparent et les disposent de façon fort inégale à faire face aux réquisits des apprentissages scolaires ; et, d’autre part, l’opacité et le caractère implicite de ces réquisits, des modes de fonctionnement du système éducatif, des pratiques professionnelles et des modes de travail qui y sont mis en œuvre ou exigés des élèves. Approche contextuelle ensuite. Il s’agit, sur le plan synchronique, d’étudier les relations entre structures, politiques et pratiques éducatives, et de mettre en rapport les modalités d’interprétation des situations scolaires des élèves et des praticiens, avec les contraintes de situations et avec les contextes socio-géographiques et politico-institutionnels dans lesquels s’exercent leurs activités. [en ligne]. <https://circeft.fr/escol/> (21/07/2020).

¹¹⁴ [en ligne] <https://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/groupe.htm> (29/05/2017).

On retrouve l’article dans le *Dictionnaire encyclopédique de l’éducation et de la formation*. Paris : Retz.

La recension n'est pas exhaustive, mais elle permet de poser la problématique du groupe dans la classe comme forme instituée. Les critiques et les propositions pédagogiques et éducatives dépendent souvent des conceptions de la classe et du groupe qu'ont les auteurs tout autant que de leur position dans et envers le système éducatif. La généalogie de la classe a montré que ce dispositif est promu pour faire apprendre un groupe, voire des groupes, et pour lui inculquer une éducation. La classe est portée par la vision d'une sociabilité telle que Foucault (1975) a pu la révéler en tant que système disciplinaire. Une partie des travaux sur le groupe en contexte scolaire porte sur l'utilisation du groupe à des fins d'apprentissage mais ne prend pas en compte la dimension sociale de la vie quotidienne contenue dans le regroupement d'enfants. Or, l'exigence sociétale de personnalisation, de prise en compte des individualités tant d'un point de vue cognitif que d'un point de vue affectif vient travailler l'image de la classe « censée ne faire qu'un » (Vidal, 2001, p. 34). La prise en compte de la réalité de la classe à savoir la présence d'élèves différents entre eux et plus ou moins éloignés des attentes institutionnelles tant sur les plans cognitif que culturel vient rompre l'image de la classe traditionnelle. Selon Meirieu, pour le praticien du groupe, l'essentiel est de « renverser la perspective, de revenir à la réalité première qui s'impose en face d'une classe : la diversité » (Meirieu, 2000, p. 132). Pour autant, le fonctionnement commun d'une classe d'école primaire serait davantage fondée sur « le principe de dénégation de la réalité » (Boumard et Marchat, 1993, p. 80). La classe serait un espace-temps caractérisé par « un lieu sans espace... un temps sans temporalité » (*Ibid.*) et « les pédagogies qui y sont associées se caractérisent par une fuite dans un univers idéal, imaginaire, faute de "penser l'institutionnel" » (Vidal, 2001, p. 38). Le projet de Gréard¹¹⁵ illustre ce propos puisqu'il promeut une organisation pédagogique des écoles selon le modèle urbain d'une division en trois cours de cinq classes correspondant au niveau et à l'âge des élèves alors que l'ensemble du maillage scolaire réel est constituée d'école à une ou deux classes. Par ailleurs, les travaux de Veyrunes (2017), de Houssaye (2014) ou de Meirieu (2012) affirment tous la prégnance d'un modèle scolaire hérité des XVIII^e et XIX^e siècles : pour le premier auteur essentiellement axé sur un format pédagogique (Veyrunes, 2017, p. 31) ; pour Houssaye, les tentatives d'imposition d'une pédagogie différenciée seraient un échec et remplacé par « une pédagogie

¹¹⁵ Le lecteur ou la lectrice trouveront plus de détail concernant le projet de Gréard dans la partie.2.2.

de soutien » (Houssaye, 2014, p. 155) ; pour Meirieu on assiste à un dévoiement de la « différenciation » vers « l'individualisation »¹¹⁶.

À la lumière de ces premiers éléments, j'ai été incité à mettre au jour le lien entre la psychosociologie issue des années 1960 et son utilisation dans les pratiques pédagogiques de la pédagogie institutionnelle des mêmes années, car, malgré les références concernant la question du groupe dans une perspective groupale associées aux travaux de Freud et de certains de ses contemporains comme Zulliger, il y a peu de lien avec le premier foyer se constituant à Londres en 1940 autour de Foulkes puis de Bion à la *Tavistock clinic*. Néanmoins, Kaës reconnaît dans l'évocation de l'approche psychanalytique des groupes l'apport « au courant de la psychiatrie communautaire et de la psychothérapie institutionnelle » (Kaës, 2017, p. 25). Les travaux de l'école anglaise se poursuivront vers le questionnement d'une psychanalyse de groupe comme agent thérapeutique et ne prendront pas en question le groupe dans l'institution comme l'avait inauguré Bion dans *L'étude par le groupe de ses tensions internes* publié en 1961. Kaës remarque bien que « notre connaissance du groupe se limite souvent à ce que le dispositif rend possible » (Kaës, 2006, p. 10). Or, à la fin de la Seconde Guerre mondiale, la psychanalyse comme d'autres approches relevant de la psychologie sociale issue des travaux de Lewin sont confrontées au nombre et à l'« utopie historique » (Giust-Desprairies, 2015 p. 137) que constitue le groupe comme « levier psychologique de la résolution des problèmes sociaux » (Kaës, 2017, p. 32). D'autres foyers, en Argentine autour de Pichon-Rivière et Bleger émergent sur la scène psychanalytique dans les décennies 1950-1960. C'est dans ce contexte que se constitue une psychanalyse critique vis-à-vis d'une approche psychologique des groupes issue des travaux de Lewin ou Moreno notamment. Giust-Desprairies montre comment ce moment des années 1950 est un « moment instituant » (Giust-Desprairies, 2015 p. 136). Par ailleurs, la question de la psychanalyse est déterminante même pour la psychosociologie française naissante. L'étude du groupe, dans le contexte français, voit se développer deux types de travaux – psychosociologique et psychanalytique – mais avec une référence psychanalytique très présente (*Ibid.*, p. 140). Pour autant, Lapassade mentionne le tournant de l'année 1962 comme le moment d'une rencontre impossible autour du *T-Group* entre l'analyse institutionnelle et la socianalyse d'un côté et les tenants des apports américains et d'une « sociologie officielle » (Lapassade, 1972, p. 289).

¹¹⁶ Dans « Retours sur la pédagogie différenciée » (2012). [en ligne].
https://www.meirieu.com/ARTICLES/peda_diff_2012.pdf (29/05/2017).

Aussi, en même temps que l'histoire d'une psychanalyse groupale et d'une psychosociologie se constitue autour de l'objet « groupe restreint » (Anzieu et Martin, 2007), les travaux centrés sur le groupe sont partagés entre perspectives psychanalytique, sociologique ou psychologique. Anzieu découpe cette séquence en trois groupes dont émergent les « démarches cliniques » :

- un premier autour de la dynamique de groupe américaine emprunte le modèle des sciences physiques et des mathématiques. Il faut rattacher à ce groupe les travaux de Rogers (théorie centrée sur le client et l'éducation non-directive) et Moreno (sociométrie).
- un deuxième qui s'inspire de la psychanalytique et des références à Freud (*Psychologie des masses et analyse du moi*). Il s'agit de l'école anglaise déjà mentionnée. Les auteurs français Anzieu et Kaës se centrent de manière dominante sur les productions fantasmatiques du groupe et aboutissent à la construction d'un *appareil psychique groupal* (Kaës, 1976).
- un dernier remet en question le groupe dans les institutions voire les institutions elles-mêmes. Le modèle du groupe imaginé est celui du groupe s'autogérant. On peut rattacher divers auteurs à ce mouvement peu homogène : pédagogie et psychothérapie institutionnelles (F. Oury et Vasquez, Tosquelles, J. Oury), analyse institutionnelle (Lapassade), schizo-analyse (Deleuze et Guattari), socio-psychanalyse (Mendel) (Ardoino, 1980, p. 29-30).

Ardoino précise que les « trois constellations de modèles et de notions [...] tout en se distinguant et en s'opposant, le plus souvent, les unes aux autres, s'influenceront mutuellement » (*Ibid.*, p. 30). Par ailleurs, le même auteur rappelle qu'elles auront une large influence sur deux champs de pratiques évoluant « parallèlement durant tout le vingtième siècle : la Psychothérapie et l'Éducation » (*Ibid.*).

Nous pourrions perdre de vue « que le groupe est aussi un élément inscrit dans le champ social, politique et culturel », comme le rappelle Kaës (2006, p. 10). Les premiers travaux scientifiques de la psychologie sociale à visée politique sont effectivement des expériences dont les visées étaient de transformer le comportement des individus pour les adapter à une demande sociale nouvelle. Que l'on se rappelle les travaux de Lewin (1943) sur les consommatrices ou ceux de Mayo (1925) sur les employées de l'entreprise. Pour la société, rappellent Anzieu et Martin, le « groupe restreint est une force à son service » (Anzieu et

Martin, 2007, p. 23). Ardoino (2004) montre, dès 1963, comment l'entreprise prend peu à peu un caractère social et comment les techniques de groupe sont concomitantes avec le développement de la « relation humaine » comme facteur d'amélioration de la productivité. Les intérêts pour la prolongation de la scolarité obligatoire, dans les années 1960-70, portent également le motif central d'une nécessité de former une main d'œuvre plus qualifiée¹¹⁷. Les premiers travaux psychanalytiques centrés sur le groupe ont pu faire oublier « le sujet de l'inconscient » (Kaës, 2013, p. 24) et « avec lui ce qui le singularise : ses désirs, son histoire, son emplacement dans le fantasme inconscient, l'idiosyncrasie de ses pulsions, de ses affects et de ses représentations, de son refoulement » (*Ibid.*, p. 25). Pour autant, si l'on suit Kaës, les premiers travaux d'orientation psychanalytique utilisant le groupe dans une perspective thérapeutique marquent le passage d'une centration sur le social à une centration sur la personne. « Le groupe sert à contenir les malades, à les constituer en néo-communauté ; le groupe sert au dépôt de ce qu'ils ne peuvent contenir dans leur espace interne. Il sert aussi à transformer, changer leur vie par l'effet énergétique des processus de groupe » (Kaës, 2006, p. 13). La recension des travaux concernant le groupe dans une perspective psychanalytique (Kaës, 2013, 2017) ou psychosociologique d'orientation psychanalytique (Giust-Desprairies, 2015) mentionne mais ne développe pas les recherches menées par des praticiens-chercheurs engagés dans la transformation d'un lieu institutionnel dans l'idée de « mettre en œuvre un traitement de groupe qui mobilise les processus institutionnels » (Kaës, 2017, p. 25). Or Anzieu indique l'« impossibilité de mettre à l'épreuve les hypothèses de la psychologie groupale autrement que dans une certaine pratique sociale » (Anzieu et Martin, 2007, p. 52). Le fait d'être inscrit dans un établissement détermine d'une certaine manière des pratiques – évolutives dans le temps. Aussi ne conviendrait-il pas de distinguer des praticiens-chercheurs exerçant dans un établissement et des chercheurs ayant une pratique de l'intervention dans des organisations faisant appel à leur service ? Néanmoins, le praticien-chercheur comme le « chercheur/intervenant » (Guerra, 2009, p. 30) semblent se heurter à une résistance épistémologique soulevée par Anzieu : le groupe « n'est pas fait pour qu'on l'étudie, c'est-à-

¹¹⁷ « L'égalité des chances, c'était un refrain à l'époque. En réalité, la notion de collège unique répondait à deux objectifs précis: un besoin de développement culturel de la nation, d'élévation du niveau de connaissances. Le bagage de l'école primaire –lire, écrire, compter– n'était plus suffisant. De plus, il fallait résoudre le problème de l'intégration. On sentait le besoin de resserrer les liens entre les différentes catégories sociales et ethniques » Propos de R. Haby (ancien ministre de l'éducation de 1974 à 1978) recueilli par S. Blanchard publié dans le journal *Le Monde* du 05/04/2001. [en ligne]. http://sauv.free.fr/archives2/0_5987_3264--169880-.00.html. (01/03/2019).

dire pour qu'un de ses membres prenne de la distance par rapport à lui ou pour qu'un étranger s'y introduise par pure curiosité » (*Ibid.* p. 22).

La rencontre de thérapeutes, de pédagogues et d'universitaires pour un certain nombre d'entre eux s'est fait « autour de quelques notions et pratiques dont l'adjectif institutionnel assurera à lui seul l'identité » (Beillerot, 2001, p. 173). L'orientation institutionnelle a à voir avec le travail entrepris depuis les années 1940 et la rénovation des établissements psychiatriques (Saint-Alban, La Borde...), mais elle est également en lien avec les courants d'Éducation nouvelle, notamment la pédagogie Freinet et l'Institut parisien de l'École moderne (Fonvieille et F. Oury). L'université elle-même n'est pas sans chercher à se constituer autrement ce qui aboutira, par exemple, à la création du Centre universitaire expérimental de Vincennes, à l'automne 1968. Les « institutionnalistes » se constituent en groupes de travail, avec, comme point commun, la volonté d'exercer dans des lieux où ils entendent transformer « les modes d'organisation du travail mais aussi de mettre en place des dispositifs de parole et d'analyse des relations et des rapports sociaux » (*Ibid.*, p. 174) au profit de la santé psychique dans le domaine du soin et des apprentissages dans celui de l'école.

Il me paraît nécessaire de poursuivre mon cheminement dans les théories du groupe car leurs travaux paraissent avoir influencé l'ensemble des sciences humaines et sociales et toute la scène pédagogique depuis le début du XX^e siècle. L'enjeu ne sera pas tant d'exposer systématiquement les travaux produits, ce que d'autres ont déjà réalisé (Ardoino, 1999; Anzieu et Martin, 2007; Prades, 2014 ; Kaës 2017), mais d'éclairer les débats pédagogiques à partir de ce qui a constitué des références. Ainsi, les auteurs américains tel que Lewin, Moreno ou Rogers ont influencé et nourri les conceptions et les pratiques pédagogiques tout autant que les mouvements pédagogiques. Ce sera l'occasion de montrer la circulation des idées entre les champs pédagogique, thérapeutique et plus largement scientifique, mais également de cerner un peu plus l'imaginaire fondateur de la pédagogie institutionnelle d'orientation psychanalytique. Par ailleurs un autre enjeu important serait de participer à l'écriture de l'histoire des « institutionnalistes » d'orientation psychanalytique.

Le groupe : étymologies et définitions

L'étymologie du mot « groupe » renvoie à la Renaissance italienne. Le « gruppo » est un terme d'art renvoyant à « la réunion de plusieurs personnages ou de plusieurs éléments figurés formant une unité organique dans une œuvre d'art (peinture, sculpture) » (Dclif, 2005, t. 2,

p. 1475-1476). Selon le Centre national de ressources textuelles et lexicales, cnrtl.¹¹⁸, le sens originel proviendrait de « grup », « nœud », terme employé dans le midi de la France. Cette origine serait issue de la forme germanique « Kruppa » qui signifierait « masse arrondie ». Ces premières données linguistiques illustrent déjà la polysémie du terme comme « réunion de plusieurs personnes, « objets », « nœud », « masse arrondie ». Les différentes origines étymologiques paraissent mettre l'accent sur une forme. Appliqué aux hommes, le groupe correspond à un certain nombre de personnes réunies dans un même lieu. Il devient synonyme de réunion, troupe, attroupement voire au sens figuré d'essaim ou de grappe.

Au XVIII^e siècle, l'ensemble de personnes constitutives du groupe est défini par « des caractères en commun » et « indépendamment de leur présence au même endroit » spécifie le Dictionnaire culturel en langue française. Le groupe devient synonyme d'assemblée, groupement, collectivité, communauté, société, classe voire de bande ou de gang. Il semble nécessaire de spécifier le terme en lui accolant un adjectif qualificatif ou un complément de nom déterminant plus précisément son sens. Il en va ainsi de groupe d'âge, groupe ethnique, groupe parlementaire, ou groupe de travail pour ne prendre que quelques exemples. Dans cette dernière acception, le terme est équivalent à collectif, équipe, atelier, commission, comité ou séminaire. Le sens militaire du mot met l'accent sur la forme homogène du groupe et le définit comme « l'unité élémentaire de combat ». Il donne lieu aux associations : groupe d'assaut, groupe antichar.

Appliqué aux mondes des objets, le groupe devient dans la même logique « un ensemble (de choses) ayant une cohérence naturelle (éléments de même nature) ou spatiale ». Il renvoie à la collection, à l'ensemble, la constellation. En terme linguistique, un groupe de mots peut former une unité en tant qu'expression, locution ou syntagme.

Dans le domaine technique, le groupe devient un ensemble (d'éléments) formant un tout fonctionnel. Il en va également ainsi du « groupe scolaire » représentant l'ensemble des bâtiments d'une école communale.

Par ailleurs, la science en fait la base de la classification comme « ensemble ayant un caractère commun permettant de le faire entrer dans une classe logique ». Le groupe devient donc la base de la classification en tant que catégorie, classe, division, espèce, famille, ordre,

¹¹⁸ [en ligne]. <http://www.cnrtl.fr/etymologie/groupe> (03/04/2017).

dont le groupe sanguin est une des caractéristiques personnelles nous rattachant à un ensemble de personnes et dans un mouvement logique nous différenciant d'autres ensembles.

Les arts interrogent également le terme selon un autre axe, à savoir que le groupe comme « unité organique » relève d'un « assemblage d'objets tellement rapprochés ou unis que l'œil les embrasse à la fois »¹¹⁹. La langue artistique parle de « groupe statuaire » à propos de plusieurs personnages rassemblés dans une sculpture. *Le Littré* fait référence au groupe de Laocoon à travers des citations de Diderot et de Staël. Plus proche de nous, le groupe de sculpture en quatre arbres de Dubuffet relève du groupe statuaire. L'unité du groupe serait, du moins dans le domaine esthétique, une conséquence de notre organe de la vue. Comme le rappelle Tosquelles, le « "coup d'œil" ne va pas au-delà de quatre ; le tableau visuel d'ensemble fait qu'au-delà c'est l'idée de pluralité qui compte » (Tosquelles, 2003, p. 24). En outre, la vision ne nous permet pas de voir en même temps le pluriel et l'unité. Soit nous visualisons l'ensemble du groupe statuaire, une « Gestalt », une forme unifiée mais dont le spectateur n'en perçoit plus les parties, soit à l'opposé il perçoit les parties mais perd la vision d'ensemble.

L'ensemble des définitions du groupe se rapportant aux hommes mais également aux objets exprime le nombre, la pluralité en les désignant d'un terme qui les transforme en une unité. Il en va ainsi de l'équipe, de la bande, la division, la section, le parti... Un trait commun, une fonction commune unissent les divers éléments. Ainsi dans le cadre scolaire, l'unité classe permet actuellement de désigner le lieu physique mais également l'ensemble des élèves qui la constitue.

De ce premier aperçu étymologique, je relève deux ensembles de signification : le groupe s'apparente à un ensemble ayant une homogénéité au point qu'il peut constituer une unité. Pour autant qu'il constitue une unité, il ne peut se définir qu'en se différenciant d'un autre ensemble. Le groupe vient donc questionner le ou les caractères communs propres à chaque groupe qui le distingue d'autres groupes.

Deux tensions apparaissent :

- L'articulation des parties et du tout dont la partie est elle-même envisagée comme un tout. Le modèle de la vision donne à penser l'un et l'autre mais dans des temps distincts : l'un

¹¹⁹ [en ligne]. <http://www.littre.org/definition/groupe> (05/02/2017).

ou l'autre. Nous voyons l'un après l'autre, jamais en même temps. Une pensée de la pluralité permet-elle de constituer autre chose que des données partielles d'un ensemble ? En quoi la pensée du tout permettrait-elle de penser la partie ? Que serait une dialectique des logiques de la pluralité et de l'unité ?;

- Le groupe en tant qu'assemblage d'éléments ayant au moins un trait commun n'existe qu'en opposition à d'autres assemblages. C'est la question de la constitution de l'unité en tant que prise dans un ensemble distinctif. La linguistique permet de distinguer des phonèmes en ce qu'ils se distinguent d'autres phonèmes. Un phonème seul n'existe pas. Un groupe seul existe-t-il ?

Maisonneuve définit le groupe comme un « ensemble d'individus interactifs et interdépendants, régis par une structure (formelle et informelle), associés à une tâche et se ressentant comme plus ou moins solidaires » (Maisonneuve, 2000, p. 104).

Une telle définition tient compte :

- a) du degré variable d'organisation du groupe ;
- b) du fait que les interactions ne sont pas aléatoires mais orientées dans un certain sens et vers un certain but ;
- c) d'une régulation fondée sur un système de statuts et de rôles patents ou latents ;
- d) de la conscience qu'ont les membres du groupe de lui appartenir et d'user du mot « nous » correspondant à des vécus communs (*Ibid.*).

Kaës, pour sa part, insiste davantage sur la production et les processus spécifiques liés au groupe. Ainsi, le groupe désigne « la forme et la structure d'une organisation des liens intersubjectifs entre plusieurs sujets de l'Inconscient telle que leurs rapports produisent des formations et des processus psychiques spécifiques » (Kaës, 2014, p. 12).

Les deux définitions bien que contenant des éléments communs comme les idées de structure et de liens ou d'interactions sont marquées par une différence radicale. En effet, si la définition présentée par Maisonneuve fait référence à la dynamique des groupes et aux nécessaires interactions entre les composants du groupe – ce qui pourrait renvoyer aux « liens intersubjectifs » de la définition de Kaës – il n'en reste pas moins que le « sujet de l'Inconscient » marque une coupure entre les deux représentations du groupe. La référence à la théorie freudienne renvoie à un monde invisible et insu. Les travaux d'Anzieu montrent

notamment que le groupe est le « lieu de fomentation d'images » (Anzieu, 1999, p. 26). Le groupe mobilise un monde latent d'où une difficulté à le penser directement liée « à la nature des investissements pulsionnels antagonistes qu'il reçoit (pulsions narcissiques, pulsions de vie et pulsions de mort) et des représentations inconscientes dont il est l'objet » (Kaës, 2010, p. 102). Il n'est pas donc étonnant que l'accès au monde de la co-présence suscite une certaine défiance. Anzieu et Martin expliquent que les représentations spontanées que chaque individu a du groupe sont des « "représentations imaginaires", c'est-à-dire non fondées sur une analyse rationnelle de la réalité » (Anzieu et Martin, 2007, p. 23).

Le groupe fait émerger un certain nombre de résistances à le penser : réveil d'angoisses primitives, aliénation pour la personnalité individuelle, obstacle aux relations individuelles... Pontalis défend la thèse selon laquelle « l'existence en groupe déclenche un certain nombre d'émotions et d'attitudes que les divers modèles ont pour fonction de masquer » (Pontalis, 1993, p. 263). Kaës évoque, par ailleurs, une « triple vexation narcissique » (Kaës, 2010, p. 103) que le groupe porte à la représentation de la personne rationnelle et consciente :

- décentration : le Moi se trouve décentré de son autoreprésentation imaginaire omniprésente, autonome et unifiée – illusion que le Moi retrouve dans le groupe la complétude narcissique de ces groupes internes mais il n'est ni la cause ; ni le centre, ni le but du groupe ;
- dépendance : le sujet y est assujetti, contre le consentement de sa volonté, à une chaîne dont il est assurément le bénéficiaire dans la réalisation de sa propre fin, mais dont il est aussi le serviteur et le bénéficiaire (chaîne intergénérationnelle) – il fait corps ;
- dépossession : la personne fait l'expérience de la dépossession des objets de son monde interne – projection, abandon et dépôt de nos objets dans le groupe (*Ibid.*, p. 103-105).

Freud pense ce qu'il nomme la « psychologie de la foule » comme « une activité primitive » (Freud, 1985, p. 190). La foule n'est pas le groupe restreint mais les représentations du groupe renvoient au socle archaïque de l'humanité de la matrice originelle (la mère) et de la « horde originaire ». Le père de la psychanalyse situe la psychologie individuelle au sortir de la psychologie de la foule. L'identification devient un élément processus majeur dans la constitution de la « trame de l'existence interpersonnelle et sociale » (Kaës, 2010, p. 13) en tant que « forme la plus précoce et la plus originaire du lien affectif » (Freud, 1985, p. 169). Freud retient des recherches de son époque qu'« un individu dans la foule subit l'influence de

celle-ci », ce qui induit « une modification de son activité psychique » (*Ibid.*, p. 147). L'exploration de la transformation psychique de l'individu en groupe, Freud la poursuit à partir de la notion de « lien ». Ainsi, il met en exergue « deux types de liens psychologiquement différents » (*Ibid.*, p. 167) pour expliquer les changements psychiques de l'individu dans un groupe: un « investissement objectal sexuel » (*Ibid.*) du type avoir et une identification à un idéal relevant de l'ordre de l'être. Kaës finit par faire du sujet du groupe un « sujet du lien » (Kaës, 2013, p. 221). Le lien devient la représentation de ce qui unit les membres d'un groupe et le groupe devient le lieu de « la relation abordée à travers la notion de lien » (Pichon-Rivière, 2004, p. 38). La question fondatrice à l'endroit du groupe pour la psychanalyse relèverait davantage selon Pontalis de chercher « ce qui, de l'inconscient, vient s'actualiser dans les groupes » (Pontalis, 1993, p. 263).

La classe comme groupe ?

Lemay (2014) hésite à parler de groupe quand il aborde le monde scolaire. L'école serait davantage, selon lui, un milieu de vie permettant des « expériences groupales » (Lemay, 2014, p. 471) de deux ordres : les groupes d'alliance principalement durant les temps péri-scolaires et les petits groupes de travail. Néanmoins, pour ce dernier, la classe peut devenir une réalité groupale lors des moments de projet de type classe découverte, spectacle, olympiade...¹²⁰ Le pédopsychiatre véhicule le modèle d'une classe centrée sur le dialogue entre un agent de transmission de connaissances et des élèves. Dans ce cadre-là, la classe, contrairement à ce qu'avance J.-C. Filloux (1974), n'est pas un groupe, car, bien qu'elle s'en rapproche, elle exclut les relations et interrelations entre les membres dans son fonctionnement – ce qui lui enlève une des caractéristiques premières voire fondatrices du groupe. La classe se compose donc d'« éléments parallèles mais n'entretenant pas de relations entre eux » (Lemay, 2014, p. 473). On rejoint là le concept de sériation que développe Sartre (1960). Le modèle est représenté par le schéma $A \Rightarrow B$ (Ardoino, 2004, p. 27). Quelles que soient les déclinaisons de ce schéma principal, l'objet serait le « transvasement d'un surplus de savoir que le maître aurait en lui dans l'esprit vierge ou tout au moins vide de l'élève » (*Ibid.*). D'où les nécessités actuelles, dans cette logique, des aides extérieures à l'école pour désencombrer l'élève de ce qui le préoccupe afin de le rendre disponible aux apprentissages. Mais la perpétuation du

¹²⁰ Lemay montre là une certaine réalité de la vie dans les classes françaises mais n'étaie son propos sur aucune référence hormis en fin de partie à l'œuvre de Freinet.

modèle $A \Rightarrow B$ entraîne un certain nombre de « pathologies » (*Ibid.*, p. 35) pour le chef comme pour ses subordonnés.

La théorie des champs de Lewin permet de sortir de la logique linéaire. Au déterminisme linéaire succède un déterminisme circulaire, un déterminisme de « champ » (*Ibid.*, p. 46). La conséquence en termes de groupes est importante, même dans le champ freudien, car il substitue à la causalité familiale linéaire une causalité faisant intervenir d'autres éléments. Le modèle s'éloigne d'une analogie entre la matrice familiale et les groupes. Il y a une rupture avec le « familialisme freudien » (Pechberty, 2000, p. 197) issu de travaux psychanalytiques centrés sur l'enfant. Bion l'a bien vu car il explique que ce n'est pas le leader qui fait le groupe mais, à l'opposé, le groupe qui fait le leader. Ainsi, le groupe est dirigé « par un individu qui n'est qualifié pour cette tâche que parce que sa personnalité a été supprimée » (Bion, 2002a, p. 122). Ainsi, le champ est constitué de lignes de forces et la dynamique de l'ensemble résulte « d'un système d'interaction de ces forces et de l'influence simultanée de tous les points du "champ" les uns sur les autres » (Ardoino, 2004, p. 46). Le groupe devient un « atome social » (*Ibid.*) pris lui-même dans des ensembles plus vastes l'influençant (institutions, modèle anthropologique...). Cette nomination du groupe n'est pas sans rappeler l'« Atomium », nom que donnent Oury et Vasquez à la « classe-groupe » (Oury et Vasquez, 1995, p. 106). La situation n'est donc plus envisagée comme la conséquence d'un événement mais comme la résultante de plusieurs effets. L'analyse se centre ainsi sur les rapports et les interrelations. La psychanalyse n'échappe pas à cette perspective et voit les travaux psychanalytiques se centrer sur l'intersubjectivité après 1945 à partir notamment des cures avec des enfants (Pechberty, 2000, p. 53). À partir des travaux de Klein, Bion explique dans l'article *Attacks on linking* (1959) que, lors de la phase schizo-paranoïde, la relation d'objet partiel qui s'instaure avec l'objet et avec lui-même, ne renvoie pas seulement à un objet concret mais à une fonction (Bion, 2002b, p. 114). Cela confère à la relation un caractère plus dynamique et déplace la question du « pourquoi? », au « qu'est-ce que l'objet ? ». Aussi Bion emploie-t-il le mot de « lien » parce qu'il souhaite « examiner la relation du patient avec une fonction plutôt qu'avec l'objet qui remplit une fonction » (*Ibid.*, p. 115). La fonction fait « le lien entre deux objets » (*Ibid.*).

Une analogie entre l'investigation psychique bionienne et la théorie des champs en psychosociologie centrée sur la causalité montre que les interrelations « vont prendre au moins autant d'importance que les termes de la relation » (Ardoino, 2004, p. 45). Les notions

de rôles et de fonctions assumés dans le groupe induisent une toute autre logique d'appréhension des effets de groupe et du sujet du groupe. La position de l'individu ne dépend plus seulement de capacités réelles liées à l'individu mais liées à la composition du groupe et aux transversalités qui le parcourent. Les capacités de l'individu peuvent être imaginaires et relever de la production fantasmatique du groupe. L'individu se prête au rôle que lui fait jouer le groupe et le groupe accepte l'individu dans ce rôle. Ce dernier devient la place occupée qui selon le schéma de Pichon-Rivière peut s'entendre comme un axe horizontal celui des relations sociales et leur organisation et un axe vertical marqué par l'insertion de l'individu dans ce système (Pichon-Rivière, 2004, p. 51). Le rôle fait fonction de « chaînon » (Rocheblave-Spenlé, 1962, p. 369) entre psychologie et sociologie. Il représente à la fois « une fonction en tant qu'assumée par une personne et une personne en tant qu'elle possède une fonction dans une relation sociale » (*Ibid.*, p. 372-373). Mais faut-il peut-être reprendre le sens du mot dans son expression liée à l'expression théâtrale ou cinématographique. Jouer un rôle, c'est se mettre dans la peau d'un autre et gare à la confusion des registres, si le jeu est convaincant, que le spectateur n'identifie pas complètement l'acteur à son personnage. Diderot dans le *Paradoxe du comédien* ne manque pas d'opposer le jeu par sensibilité au jeu de sang-froid produit d'un « modèle-idéal imaginé par le poète, et souvent exagéré par le comédien » (Diderot, 1773, p. 21). La différence tient notamment dans la capacité à répéter la performance. « De là vient que le comédien dans la rue ou sur la scène sont deux personnages différents » (*Ibid.*).

Le psychodrame, imaginé par Moreno, constitue une scène sur laquelle peut « s'opérer le passage de la névrose à l'adaptation sociale puisque d'une part il transpose dans la réalité du jeu l'univers fictif du sujet qu'il réintègre ainsi dans la communication, d'autre part il préfigure sous une forme ludique, les situations réelles qu'il sera appelé à affronter » (*Ibid.*, p. 368). Le rôle réalise ainsi le « joint entre le réel et l'imaginaire, entre l'individu et le social » (*Ibid.*). Dans une classe, les rôles sont vite répartis si rien n'est fait : celui qui « sait », celui qui fait rire, celui qui ne comprend pas... Ainsi, J. Oury après Tosquelles n'aura de cesse, dans son enseignement, à répéter la nécessité de distinguer statut, rôle et fonction (Tosquelles, 2003, p. 112-117 ; J. Oury, 1998, p. 99 ; J. Oury, 2005, p. 128-129¹²¹). Mais l'on voit dans la convocation de ce tryptique que le « statut » n'est pas une notion retenue dans le

¹²¹ Les pages sont données à titre indicatif car où de nombreux passages des deux ouvrages cités évoquent le rôle, le statut et la fonction. À signaler également l'extrait d'un colloque tenu à Tours dans lequel J. Oury reprend ces notions. [en ligne].

<http://cliniquedelaborde.pagesperso-orange.fr/Auteurs/OURY%20jean/Textes/texte11.htm> (11/09/2019).

modèle de la psychosociologie de Lewin et et Moreno. De même, Ardoino relève, dans la préface à l'ouvrage de Lobrot, *La pédagogie institutionnelle* (1966), que l'ambivalence propre au fonctionnement psychique n'est pas pris en compte dans la théorie du champ appliquée au groupe.

Une autre question met à mal la notion de groupe appliquée à la classe. Il s'agit de la composition du groupe. Si nombre de groupes sont composés d'un animateur ou d'un meneur, celui qui le représente dans la classe possède néanmoins une qualité discriminante. La place d'adulte dans un groupe d'enfants n'est peut-être pas équivalente à celle du thérapeute ou du manager, voire de l'entraîneur, dans un groupe d'adultes. L'asymétrie entre l'adulte et l'enfant inscrit la situation du groupe dès le départ dans un « clivage » (J.-C. Filloux, 1974, p. 42). La réalité du groupe maître·sse-élèves est d'ailleurs questionnée dans la réalité par le vécu des enseignant·e·s. La classe représente en tant que groupe « une sorte de puissance totalitaire avec laquelle il faut composer et négocier » (J. Filloux, 1996, p. 98). Le groupe ainsi constitué est considéré comme un groupe formel car existant par le fait d'exigences institutionnelles et légales. J. Filloux parle de « contrat de position » (*Ibid.*, p. 313). L'adulte possède donc un statut défini de « professeur·e » et les enfants celui d'« élève » ce qui les rattache à un autre statut, celui de « sachant » et de « non-sachant ». Il constitue le rapport pédagogique comme asymétrique, soit un rapport de supérieur à inférieur. Néanmoins, relevons que le professeur est, dans le cadre des programmes scolaires et de la loi, libre de ses méthodes d'enseignement-apprentissage ce qui lui confère une place déterminante dans le climat du groupe. Par ailleurs, le dispositif classe est organisé pour permettre aux élèves de bénéficier du droit à l'éducation énoncé de la manière suivante : « Le droit à l'éducation est garanti à chacun afin de lui permettre de développer sa personnalité, d'élever son niveau de formation initiale et continue, de s'insérer dans la vie sociale et professionnelle, d'exercer sa citoyenneté »¹²². Il est donc attendu comme le mentionne J.-C. Filloux « des changements chez les membres du groupe eux-mêmes » (J.-C. Filloux, 1974, p. 42). En cela, le groupe enseignant·e-enseignés se rapproche des groupes de thérapie ou de formation. Les statuts institutionnels des membres de la classe leur confèrent des rôles définis comme des « modèles » de conduite liés à leur position dans la collectivité. Le maître est donc non

¹²² L'article I^{er} de la loi d'orientation sur l'éducation de 1989 (n°89-486 du 10 juillet 1989) repris dans la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République (n° 2013-595 du 8 juillet 2013).

seulement le meneur institutionnel mais également le référent du savoir et son statut d'adulte lui assure des prérogatives particulières (*Ibid.*, p. 79).

Pour aider les élèves à ne pas tout réinventer, précise Connac à Étienne qui l'entretient, « l'enseignant apporte, présente et fait vivre une première forme de la structure de la classe. Les enfants peuvent donc entrer dans l'entreprise coopérative, s'y sentir respectés, y trouver leurs marques et engager les premières formes de travail » (Étienne, 2009b). En effet, les pédagogies coopératives renvoient, selon Connac (2009), à « une organisation du groupe à susciter de manière que ses membres puissent, dans un premier temps, se savoir dans des conditions favorables de confiance et de sécurité pour agir et, dans un second, en réseau avec différentes sollicitations de façon que leurs constructions soient au service d'apprentissages vrais et durables » (Connac, 2009, p. 22). La classe coopérative rompt avec la forme scolaire et vient révéler un ensemble de questionnements que la classe instituée ne pose plus comme allant de soi. Dans les faits, elle favorise « les interrelations entre les enfants et les interactions avec le milieu » (*Ibid.*). Nous serions plus près, du fait de la mise en relation avec les pairs et le milieu, des représentations de la classe médiévale que de la classe modernes¹²³. On perçoit à l'arrière plan que la classe en tant que groupe apparaît de cette manière comme un lieu de rapports de pouvoirs. Pouvoir issu d'un double savoir : savoir académique et savoir sur l'élève, mais aussi pouvoir « sur sa capacité de déterminer à la fois l'atmosphère du groupe et la qualité des relations qui se développent entre les élèves » (J.-C. Filloux, 1974, p. 83). À partir du moment où la classe devient groupe en « permettant » les échanges entre pairs voire en les « institutionnalisant », elle crée les cadres de situations d'échange dans lesquelles la position de l'adulte n'est pas moins seulement asymétrique mais est prise dans une autre configuration.

Considérer la classe comme un groupe ne relève donc pas d'une évidence et devrait être mis au travail par les chercheurs et les pédagogues lorsqu'ils le posent comme un fait afin de ne pas confondre « l'agrégat d'individus » (Bion, 2002a, p. 95) et les formes instituées. Sirota indique en effet que « pour l'essentiel, les enseignants ont affaire à des groupes : le groupe-classe et les différentes instances de l'école » (Sirota, 2006, p. 136). Dans un premier temps, j'ai pensé, suite à ce propos, que les classes étaient considérées comme des groupes dans la mesure où elles constituent des regroupements d'élèves. Puis j'ai supputé que l'auteur

¹²³ Je renvoie le lecteur ou la lectrice à la partie 2.1.2.

évoquait les groupes informels qui se constituent dans les interstices des moments de classe. Mon incompréhension tient sans doute davantage de la différence de conception du groupe à partir des définitions de Maisonneuve et de Kaës. En effet, considérant le matériau clinique fourni par Sirota, ce dernier montre par une situation groupale les liens entre un groupe d'élèves et leur rapport avec une enseignante. Cette dernière se vit extérieure à la situation groupale alors que l'analyse paraît montrer qu'elle a elle-même provoqué de manière non-consciente les situations énoncées. Du moins, elle y a contribué. Ainsi, n'y aurait-il pas à questionner la résistance à œuvrer *dans* et *en* groupe ? Mais finalement qu'en est-il du groupe dans les classes ? Lemay ou J.-C. Filloux imaginent des classes type, pour l'un renvoyant à une classe assujétie à la forme scolaire et pour l'autre une classe où le maître se soucie de quelque chose que je nommerai de manière volontairement ambiguë « la vie en classe », soit tout un ensemble de liens, d'alliances relationnelles. Peut-être convient-il de penser la classe davantage comme un « espace psychique » (Blanchard-Laville, 2006, p. 128), car la réalité du « groupe-classe » est toujours équivoque à saisir ? Peut-on penser l'alliance entre « groupe » et « classe » comme deux plans d'une même réalité ? N'est-ce pas là l'apport de la psychanalyse groupale de montrer le plan sous-jacent à la tenue de tout regroupement humain ?

Les éléments issus de la généalogie de la classe mettent en exergue que le « lieu support du champ pédagogique » (J.-C. Filloux, 1974, p. 34) est un instrument institutionnalisé dans lequel la relation autre que celle liée à la circulation du savoir n'est pas admise. On pourrait même voir dans le dispositif « classe » le moyen de neutraliser les effets de groupe, ceux que la psycho-sociologie rend visibles. Fürstenau montre comment les rituels et les rôles sont une fonction de défense pour prévenir tout « débordement pulsionnel » (Fürstenau, 1971, p. 66). Si le groupe peut induire une « illusion groupale » (Anzieu, 1999, p. 61), la classe en tant que dispositif n'est-elle pas là pour créer un écran permettant de centrer les regards sur le professeur, support au savoir, et neutraliser la vie sous-jacente au dispositif ?

2.3.2. Dispositif groupal et vie quotidienne

Dans l'article *Penser le groupe : enjeux historiques et théoriques d'un engagement social*, Giust-Desprairies revient sur « la préoccupation de penser le groupe » (Giust-Desprairies,

2015, p. 132)¹²⁴ en tant qu'objet social « s'inscrivant dans la signification historique moderne du progrès » (*Ibid.*). Elle distingue trois moments dans l'histoire des sciences humaines et sociales en France : l'époque de l'après-guerre « comme la promesse de faire société dans l'activation du lien groupal qui se dote des vertus de réguler le lien macrosocial » (*Ibid.*) ; l'époque des années 1960 « moment de confiance où le groupe se constitue comme espace de confiance, pour le traitement de la conflictualité psychique et sociale » (*Ibid.*) et une dernière époque marquée par « le désenchantement des collectifs dans ses rapports à l'événement d'un nouveau régime capitaliste » (*Ibid.*, p. 133).

Le premier moment correspond aux travaux issus de « recherches-actions » en laboratoire réalisés notamment par des figures américaines telles que Mayo et Lewin. D'autres, comme Moreno, inaugurent la sociométrie et le psychodrame tandis que Rogers porte l'orientation non-directive dans le domaine du thérapeutique et de l'éducatif. Ce premier moment correspond également aux expériences thérapeutiques de groupe à l'hôpital (Kaës, 2006, p. 10). Ces différences d'orientation marquent le deuxième moment de la généalogie du groupe comme la séparation entre des psychosociologues d'orientation clinique et des psychanalystes groupaux. (Giust-Desprairies, 2015, p. 140). Fin des années 1950 et début des années 1960, deux groupes se constituent. Le premier se retrouve autour de la figure d'Anzieu avec pour fondement la référence à la psychanalyse freudienne. Le second, en 1959, autour de Palmade et Pagès propose le terme de « psychosociologie » pour désigner une approche qui « entend ne pas trancher, *a priori*, sur le poids des déterminations psychiques et des déterminants sociaux » (Giust-Desprairies, 2015, p. 140). Le début des années 1980 marquerait selon Giust-Desprairies le déclin de la pensée centrée sur le groupe au profit d'une autre « configuration imaginaire » (*Ibid.*, p. 148) liée au contexte politique de la chute du mur de Berlin se traduisant par la disqualification des « contraintes imposées à l'individu par la collectivité » (*Ibid.*, p. 150).

Pourrais-je déchiffrer et inclure ma préoccupation pour le groupe dans le champ scolaire et éducatif comme un effet des pratiques sociales sur les préoccupations de la recherche actuelle marquées par un délitement des structures sociales et institutionnelles et le lien qui est fait avec le malaise grandissant chez les individus ? Je ne peux l'exclure tout en m'inscrivant, et

¹²⁴ La pagination renvoie à l'article accessible sur site cairn. [en ligne].
<https://www-cairn-info.ezpupv.biu-montpellier.fr/crises-et-traumas-a-l-epreuve-du-temps--9782100724413.htm>
(06/08/2020).

ce n'est pas en opposition, dans un champ portant cette question depuis les années 1930. En effet, avant l'arrivée des travaux psychosociologiques américains d'après guerre (1945) et l'intérêt pour « la dynamique des groupes » définie comme « l'ensemble des composantes et des processus qui interviennent dans la vie des groupes » (Maisonneuve, 2000, p. 16), le mouvement de l'Éducation nouvelle est porté par des travaux affirmant la condition sociale de l'homme. Dans les années 1930, les travaux sur lesquels s'appuient les praticiens de l'Éducation nouvelle s'emploient à repenser les conditions de développement de la personne à partir de la notion de « milieu ». L'environnement devient un enjeu de base à mettre en question. Le concept de « milieu » devient ainsi « un concept vaste qui englobe beaucoup de choses : la langue, la culture, les traditions, le physique, le matériel et les autres individus » (Haenggeli-Jenni, 2017, p. 255).

L'approche de l'enfant, dans les années 1920, en tant qu'objet d'étude, est déterminée par une « approche biologique » (*Ibid.*, p. 254). Un grand nombre de psychologues œuvrant dans l'entre-deux-guerres ont une formation médicale. C'est souvent en médecin qu'ils abordent le domaine éducatif. D'autres, au contraire, se nourrissent de leur formation initiale pour étayer leur nouvelle position. Wallon est une de ces figures importantes et caractéristiques de cette époque. Suite à sa thèse, il publie en 1934 l'ouvrage *Les origines du caractère chez l'enfant* s'intéressant à la genèse des réactions émotives, du caractère et de la personnalité, « trois grands aspects que prennent les réalisations psychiques de l'enfant durant ces trois premières années » (Wallon, 2014). Il étudie notamment les passages des réactions organiques à l'élaboration d'éléments psychiques. Nuttin, auteur de la note de lecture pour la *Revue Philosophique de Louvain* à l'occasion de la réédition de l'ouvrage en 1950, marque en conclusion « l'importance de l'étude génétique et physiologique pour la compréhension de la personnalité humaine » (Nuttin, 1950, p. 171)¹²⁵. Wallon sera un des premiers à affirmer que la relation à l'autre est constitutive de la conscience du « moi » (Wallon, 1959).

Il n'en reste pas moins que l'approche « socio-centrée » dans l'Éducation nouvelle bien qu'affirmée est controversée comme en témoigne l'article de Piéron *Le problème de l'hérédité et du milieu dans la formation intellectuelle* (1936) auquel se réfère Haenggeli-Jenni (Haenggeli-Jenni, 2017 p. 257). L'auteur y expose la controverse sur la constitution du

¹²⁵ Le lien avec la physiologie et le corps n'est peut-être pas sans rapport avec le fait qu'un des obstacles épistémiques à penser le groupe provient de ce que « l'image du corps organise de manière privilégiée la représentation de l'objet-groupe » (Kaës, 2010, p. 57).

niveau intellectuel entre « l'action sociale » et « les facteurs d'origine héréditaire, de caractères congénital » (Piéron, 1936, p. 103). Par ailleurs, les travaux sociologiques de Durkheim, d'une psychologie sociale (Moreno) naissante mais également la fondation de polycliniques après la Première Guerre mondiale (Gabarron-Garcia, 2018, p. 19) permettent aux praticiens de porter leur regard sur l'étude du groupe. Néanmoins, il semble que ces références soient oubliées par les sciences sociales et humaines dans l'après 1945 pour se tourner vers l'Amérique. Ironie de l'histoire, ce sont des théories issues d'émigrés européens qui sont ramenées en Europe et en France particulièrement.

La dynamique de groupe

Lewin (1890-1947) et ses continuateurs impriment une conception nouvelle dans l'approche des groupes. En analogie avec les travaux sur l'électro-magnétisme en sciences physiques, le groupe humain est conçu comme un « champ » dans lequel des membres en interdépendance et en interaction exercent des forces. « En fait, le groupe sécrète des mécanismes échappant en partie au contrôle des individus qui le composent. Un *champ social* singulier s'installe et se modifie » (Lemay, 2014, p. 432). La conduite du groupe est la résultante de la combinaison de forces que les psychosociologiques essaient de déduire et d'objectiver à partir de recherche menées en laboratoire. Lewin a pu ainsi déduire de la théorie générale du champ certaines lois particulières, par exemple : tout groupe fonctionne selon un équilibre quasi stationnaire et résiste à tout changement autre que des variations autour de cet équilibre. La théorie lewinienne actualise dans le domaine du groupe le paradigme de la « psychologie de la forme » (*Gestaltpsychologie*) selon laquelle un ensemble est autre chose que la somme de ses éléments.

Lapassade indique de son côté que la dynamique des groupes est entrée en France avec l'introduction de la méthode du *T-Group* connue également sous les noms de « groupe de base », « groupe de diagnostic », « groupe de formation » ou « groupe d'évolution ». Le « flottement du terme est signe d'une certaine indécision qui persiste encore aujourd'hui quant à la pratique de la dynamique de groupe telle qu'elle s'est développée à partir de ses origines » (Lapassade, 1972, p. 287) avance Lapassade en 1972 dans le compte-rendu qu'il rédige à l'occasion de la sortie des numéros 1 et 2 de la revue *Connexion*. Pour ce dernier, c'est le *T-Group* qui a popularisé certains termes de la dynamique de groupe en France. Il s'agit d'une réunion d'une dizaine de personnes qui ne se connaissent pas et ayant le plus de différences possibles entre eux (âge, sexe, profession, origine sociale...). Le groupe se réunit

pendant un certain nombre de séances, pour effectuer, avec l'aide d'un «animateur» ou «moniteur», l'auto-analyse de son fonctionnement afin d'apprendre sur lui-même, par autoformation collective, les formes les plus courantes du fonctionnement des groupes.

Au-delà des axes théoriques, la pratique du *T-Group* a marqué un grand nombre de personnes qui deviendront des animateurs de groupe de recherche sur les groupes. Je pense notamment à Anzieu qui pouvait dire de cette expérience : « Mon expérience de participant à un *training-group* fut une surprise et un émerveillement. Je revécus des émotions et des fantasmes que j'avais connus au cours de mon analyse et qui me décidèrent à devenir, à mon tour, animateur et psychanalyste de groupe»¹²⁶ (Giust-Desprairies, 2015, p. 137).

En parallèle à la dynamique de groupe, la référence à la psychanalyse et aux travaux de Freud permet la constitution de recherches centrées sur le groupe. Pour autant, le modèle théorique sur lequel Freud construit ses conceptions du psychisme reste proche de Lewin. En effet, selon Forest, « au-delà de l'enchevêtrement infini des influences, Freud a su articuler et faire fructifier ce que nous repérons comme un “système réticulaire” » (Forest, 2010, p. 2). En ce sens, la causalité réticulaire s'oppose à la causalité linéaire. Or la théorie du champ apportée par Lewin illustre le passage d'une causalité linéaire à partir d'analyses des propriétés des éléments à une centration sur les relations et les rapports. La qualité d'un élément n'est plus le fait de propriétés lui appartenant, mais bien le fait de fonctions et de rapports. L'approche structurale consacrera cette manière de déchiffrer le réel.

Les hypothèses qui organisent les travaux des psychanalystes français des années 1960 se réfèrent à Freud, mais également à l'école anglaise (Klein, Bion, Winnicott). Ils peuvent se résumer selon Kaës à trois propositions principales (Kaës, 2017, p. 34-35) :

- le petit groupe comme objet (Pontalis, 1963)
- le groupe comme réalisation des désirs inconscients (Anzieu, 1966)
- le groupe est le lieu d'une réalité psychique propre (Kaës, fin des années 1960).

Pontalis formule, dès 1954¹²⁷ une première critique portant sur les travaux de Moreno puis en 1958-59 et 1963¹²⁸ sur des travaux issus des expériences du *T-Group* et vis-à-vis de ceux qui

¹²⁶ Les propos d'Anzieu se trouveraient dans un article pour la *Revue française de psychanalyse*, t. LXIII, 1999. Je n'ai pu vérifier la référence.

¹²⁷ Pontalis, J.-B. (1954). Un nouveau guérisseur : J.-L. Moreno. *Les Temps modernes*, 108.

¹²⁸ Pontalis, J.-B. (1955). Les techniques de groupe : de l'idéologie aux phénomènes. *Bulletin de Psychologie*, 6-9.

« font du groupe ». Il dénonce l'idéologie de « tout cet ensemble non “contrôlé” » (Pontalis, 1993, p. 243) contenue dans les recherches sur les groupes restreints. Il revient sur les travaux de Freud. L'axe freudien ne se centre pas tant sur l'étude des phénomènes de groupe mais cherche davantage à déterminer « la fonction que le groupe en tant que tel vient supporter dans la structure psyché » (*Ibid.*, p. 263-264). Il s'agit de replacer ce qui apparaît à Pontalis hors du champ de l'analyse des positions de la psychosociologie soit « l'image même du groupe, avec les fantasmes et les valeurs qu'il porte » (*Ibid.*, p. 272) afin de ne pas éluder en fait « toute question sur la fonction inconsciente du groupe » (*Ibid.*).

Dans cette perspective, le groupe n'est plus considéré comme « la forme et la structure des relations interpersonnelles dans lequel opèrent des forces d'équilibration, des représentations productrices de normes et de processus d'influence, des pressions conformistes, des réseaux de communication, des emplacements de statuts et de rôles » (Kaës, 2013, p. 29-30). Il devient un espace, une scène imaginaires sur lesquels se réalise un débat avec un fantasme sous-jacent (Anzieu, 1999, p. 200).

Il est à noter, dans ce paysage intellectuel, combien l'ouvrage de Sartre, *Critique de la raison dialectique*, publié en 1960, marque et fait point de repère. Toute recherche centrée sur le groupe paraît devoir s'y référer, même pour s'en distinguer (Ardoino, 1999 et 2004 ; Anzieu, 1966 ; Lobrot, 1977 ; Lapassade, 2006 ; J. Oury, 2005).

Vers une sociothérapie ?

Aux travaux des psychologues, psychanalystes, psychosociologues, il convient de distinguer le travail entrepris dans les institutions. Le groupe dans ces lieux ne concerne pas un type particulier de regroupement et de traitement de la souffrance psychique ou d'intervention par un professionnel, mais constitue une manière d'appréhender l'ensemble de l'Institution dans par le registre de la vie quotidienne. Ainsi, à l'analogie d'une « sociopédagogie » (Vidal, 1974, p. 382), il convient de s'attarder sur ce qui constitue une « sociothérapie » en référence au *Groupe de travail de psychothérapie et de sociothérapie institutionnelles* (G.T.P.S.I., 1960-1966).

Pontalis, J.-B. (1963). Le petit groupe comme objet. *Les Temps modernes*, 211.

Bion choisit de commencer son ouvrage, *Recherches sur les petits groupes* (1965), par l'explicitation du terme de « psychothérapie de groupe ». Selon ce dernier, le terme a deux sens. Il convient d'entendre « psychothérapie de groupe » :

- soit comme « le traitement d'un certain nombre d'individus spécialement réunis pour des séances de thérapie » ce qui relève de la fonction essentiellement des institutions de soin et/ou de réadaptation ;
- soit comme une « tentative visant à développer méthodiquement dans un groupe les forces capables de faciliter une activité de coopération » (Bion, 2002a, p. 3).

L'action de Bion dans le service de réadaptation d'un hôpital psychiatrique militaire, décrit dans *L'étude par le groupe de ses tensions internes*, relève de sa deuxième définition. Dans le cadre de la direction d'un service entier d'un hôpital, l'action du psychiatre-psychanalyste a été centrée sur la réorganisation du service. Le service est devenu un groupe à part entière alors que les autres expériences relatées dans l'ouvrage portent sur un dispositif groupal. Si Bion inclut dans sa publication sur les groupes la courte expérience (six semaines) de réorganisation d'un service, c'est bien la marque qu'il fait le lien entre les deux approches, sans pour autant les comparer ou les exclure l'une à l'autre comme le suggère le début de son texte cité précédemment.

L'angle de lecture que propose Lévy (2014) à propos de l'expérimentation dans le centre de réadaptation vient marquer une coupure. Ce dernier écrit que « cette expérience n'est, à proprement parler, ni entièrement satisfaisante ni convaincante » (Lévy, 2014, p. 211), bien que Bion lui-même indique qu'« il n'est pas possible de tirer des conclusions définitives d'une expérience d'une durée totale de six semaines » (Bion, 2002a, p. 11). Mais dans la suite de son propos, Bion exprime d'une part que les « rassemblements de midi furent de plus en plus consacrés à l'expression, de la part des malades, de leur capacité d'adaptation à la réalité, à l'établissement de bonnes relations interpersonnelles et à l'organisation efficace du travail » (*Ibid.*). D'autre part, poursuit Bion, « l'idée d'occuper des malades à l'étude de leurs relations interpersonnelles et à la réadaptation sociale à un groupe était amplement justifiée comme moyen thérapeutique » (*Ibid.*).

Il semble que Lévy ne soit pas sensible à l'apport de Bion en ce point particulier que la réorganisation d'un service psychiatrique, sur le plan des relations interpersonnelles, ait pu avoir des effets thérapeutiques hors le savoir-faire thérapeutique de Bion. Il paraît faire peu de cas du travail coopératif et créatif que les patients mobilisent sous le regard de Bion. Dans son

ouvrage, Lévy qualifie de « presque désopilantes » les descriptions des groupes faites par Bion. Le « presque » venant atténuer le qualificatif négatif « désopilantes » serait dû au public accueilli en l'occurrence des « soldats malades et/ou choqués... » (Lévy, 2014, p. 210), précise l'auteur. Contrairement à Lévy, je lis dans cette expérience un autre moyen de travailler le groupe et par là même d'engager une action vers un « prendre soin des relations ».

Bion instaure d'emblée la libre circulation dans le service. Il y établit un règlement concernant les activités obligatoires et libres. Il donne notamment la possibilité de « former un groupe nouveau » (Bion, 2002a, p. 6). En outre, un « rassemblement » quotidien est institué « pour les annonces et pour prendre les dispositions nécessaires à la bonne conduite du service » (*Ibid.*, p. 7). Dans un premier temps, il ne se passe rien d'autre, selon Bion, que des discussions entre les hommes et des tentatives « pour juger de la sincérité [des] intentions » (*Ibid.*). Puis, il est indiqué que les patients faisaient semblant d'utiliser les activités proposées et qu'à peine 20 % d'entre eux seulement participaient « loyalement au travail commun » (*Ibid.*, p. 8). Néanmoins, constate Bion, « tandis qu'au début il paraissait difficile de trouver assez d'occupations pour les hommes, vers la fin du mois il était difficile de trouver assez de temps pour celles qu'ils désiraient poursuivre » (*Ibid.*, p. 10).

Plusieurs expériences contemporaines se mettent en place durant et après la Seconde Guerre mondiale qui renvoient directement à l'expérience de Bion. Je fais référence à l'expérience de Tosquelles à Saint-Alban (1940) et à celle de Deligny dans le pavillon 3 de l'hôpital psychiatrique d'Armentières (1939), à celle de Pichon-Rivière transformant les patients en opérateurs (1945) sans oublier celle J. Oury et la clinique de la Borde (1953)¹²⁹. La base du travail paraît similaire : rendre la liberté de mouvements aux patients, permettre et encourager des activités « auto-organisées » entre malades, voire mettre les patients en position d'être soignants (Pichon-Rivière, 2004).

Je me propose de tenter d'articuler quelques éléments de compréhension concernant ces expériences qualifiées de sociothérapies auxquelles les termes de « situation désaliénante » pourraient davantage convenir. L'aliéné est celui qui est sans lien, et donc sans groupe, conséquence de son enchaînement. Un ensemble de travaux explicatifs prend appui sur le

¹²⁹Il n'y a bien entendu aucune prétention à être exhaustif dans cette énumération.

champ d'une psychologie sociale « inscrite dans une critique de la vie quotidienne » (Pichon-Rivière, 2004, p. 38) et une psychosociologie d'orientation psychanalytique faisant référence à l'hypothèse de l'inconscient. Les analyses se fondent sur une dialectique entre plan manifeste et plan latent. Le travail d'articulation des deux plans s'inspire directement du projet de la psychanalyse. Freud développe dans *Introduction à la psychanalyse* (1916-1917) la nécessité dans le travail de la cure de mettre face à face les deux dimensions conscient/pré-conscient et inconscient. Pour ce dernier, « le conflit pathogène des névrosés n'est pas comparable à une lutte normale que des tendances psychiques se livrent sur le même terrain psychologique » (Freud, 1961, p. 410). Le psychanalyste viennois situe le conflit sur deux plans différents en affirmant qu'une « vraie solution ne peut intervenir que lorsque les deux se retrouvent sur le même terrain » (*Ibid.*). L'enjeu de l'analyse est donc d'amener « l'inconscient dans la conscience » afin de supprimer les refoulements. (*Ibid.*, p. 412). Néanmoins, Freud met en garde d'une certaine manière ou plutôt permet de penser les conditions de suppression du refoulement. Porter à la conscience du patient la résistance qui maintient le refoulement est l'objet de la cure. Pourtant, l'élaboration du souvenir est barrée par le fait que le patient « revit le lien » (Pichon-Rivière, 2004, p. 90) au lieu de se le remémorer. Freud découvre dans le lieu de la cure la résistance causée par ce qu'il nomme « *Übertragung* », traduit en français par le terme de « transfert ». L'élaboration de la relation avec le patient lui ayant permis de se dégager de la relation suggestive ou directive, le psychanalyste peut s'engager dans le lien transférentiel. Il accepte donc d'occuper la place d'un-e autre afin de permettre « de nouvelles éditions des anciens conflits, de façon à ce que le malade s'y comporte comme il s'était comporté dans ces derniers, mais en mettant cette fois en œuvre toutes les forces psychiques disponibles pour aboutir à une solution différente » (Freud, 1961, p. 432).

Dans le cadre d'une « psychologie sociale » visant le changement chez les personnes et/ou le groupe, Pichon-Rivière traduit le processus transférentiel comme un « processus d'attribution de rôles inscrits dans le monde interne de chaque sujet » (Pichon-Rivière, 2004, p. 91). La scène du groupe permet donc de réactiver le transfert « sous forme de fantasmes inhérents à l'établissement des liens précoces » (*Ibid.*, p. 92). En centrant le groupe sur la tâche, Pichon-Rivière met au centre la nécessaire appropriation de la réalité qu'il nomme « apprentissage » (*Ibid.*, p. 91) comme « nécessaire restructuration des liens et des modalités d'adaptation trouvés par le sujet » (*Ibid.*). Par ailleurs, avec la centration sur la tâche et l'utilisation de la notion de rôle, la psychologie construite par Pichon-Rivière à partir des travaux de Lewin et

de Moreno, permet une représentation de cette dernière dans le champ scolaire. J'y reviendrai par l'utilisation que F. Oury en fait dans le cadre de la classe.

Le transfert est « en rapport avec un mouvement, une sorte de déplacement d'investissement même sur le corps » (J. Oury, 2000, p. 2). Permettre la prise en compte de la vie quotidienne par le patient permet donc un mouvement, un transfert, et l'émergence d'un désir. Le suivi et le soin d'une personne en souffrance psychique ne peuvent se suffire d'une consultation thérapeutique même au rythme de deux ou trois fois par semaine précise J. Oury (*Ibid.*). La fonction phorique « à visée thérapeutique » ne serait donc possible que s'il existe du groupe. J. Oury l'appelle « Collectif » (J. Oury, 1986) tout en le distinguant des groupes. Il permet de constituer une trame ou un « tissage » (Rey-Flaud, 2013, p. 124) symbolique ancré sur les activités de la vie quotidienne. Freud fait l'hypothèse que la technique du tressage/tissage est une invention féminine (Freud, 1984, p. 177) permettant par un tressage/tissage de la « toison pubienne » (*Ibid.*) faite de « fibres [...] emmêlées les unes avec les autres » (*Ibid.* p. 178) de masquer le sexe féminin en ce qu'il est manquant. « En nouant, les fils de la trame sur ceux de la chaîne, le geste de la femme assure de manière symbolique la mise en place de la combinatoire signifiante constitutive de la réalité » (Rey-Flaud, 2013, p. 124-125)¹³⁰.

Pour autant, pour que cela porte, il convient qu'il y ait des points de « référentialités multiples » (J. Oury, 2000, p. 3) nécessitant non seulement un espace mais une possibilité pour les gens de circuler, rencontrer des espaces ou des personnes différents dont la fin en tant que « *télos* » reste « l'émergence de désir » (*Ibid.*), la possibilité d'un dire comme « possibilité de se rassembler, de se délimiter » (*Ibid.*). Les analyses de Kaës sur les représentations du groupe et les travaux sur la psychose en institution (Tosquelles, J. Oury, Pankow, Delion) orientent une lecture psychanalytique groupale articulant les notions de corps, d'espace et de groupe. Les points d'appui des deux praxis convoquées en tant qu'éléments théoriques marqués par l'ancrage lacanien en ce qui concerne J. Oury et le champ d'application ne sauraient se superposer. Cabassut préfère à l'appareil psychique groupal (Kaës, 2010), la notion lacanienne de « discours » (Cabassut, 2009, p. 24). L'enjeu réside notamment dans le fait que la réalité ne saurait être pré-discursive et nécessite une

¹³⁰ Debray relisant le dialogue *Le Politique* de Platon indique pour sa part que le tissage est l'un des deux modes avec le pastorat de la « formation d'un collectif » (Debray, 2008, p. 52). Je renvoie également le lecteur ou la lectrice à Foucault, M. (2004). *Sécurité, territoire, population. Cours au collège de France 1977-1978*. Paris : Seuil/Gallimard.

forme permettant un ordonnancement rappelant « la loi symbolique : pas de signifiant sans un autre auquel il s'articule » (Sauret, 1993, p. 171). Malgré des théorisations divergentes voire excluantes, je prends le parti de les interroger à partir du triptyque : corps-espace-groupe afin d'interroger les nouages et leur valeur heuristique et praxique.

L'« appareil psychique groupal » imaginé par Kaës, permet de penser les organisateurs psychiques de la représentation du groupe. Kaës en distingue quatre : l'image du corps, la fantasmatique originaire, les complexes et les imagos familiales (Kaës, 2010, p. 57). L'image du corps organise principalement la représentation du groupe comme son étymologie et les représentations plastiques s'en font l'écho. Kaës assimile les notions d'assemblage, de réunion, de masse arrondie... à la représentation des organes sexuels femelle et mâle. Ainsi la représentation du groupe oscille entre une tentative pour « être-corps » et « faire-corps » (*Ibid.* p. 58) entre incorporer ou être incorporé et donner une forme, unifier une forme exposée au morcellement. Dans sa relecture de ses propres travaux sur les représentations du groupe datant de 1976, Kaës reformule son propos en reprenant trois dimensions à la représentation : pictographique, scénique et discursive (*Ibid.* p. 100). Par ailleurs, cette reformulation s'étaye aussi sur les pratiques sociothérapeutique ou d'intervention dans un cadre groupal. Ainsi, le psychodrame, le jeu théâtral, le dessin sont des médiations qui alimentent le travail psychothérapeutique groupal. D'une autre part, les discours à travers notamment les mythes, utopies, idéologies, théories forment un champ d'investigation propre à la psychosociologie telle que la développe Giust-Desprairies dans ses travaux sur l'imaginaire (Giust-Desprairies, 1989, 2002, 2003). Selon Freud, le mythe et la figure du poète qui le porte deviennent les représentants de la représentation. Par ailleurs, la dimension scénique de la représentation de groupe « qualifie la mise en scène du groupe comme “théâtre interne” » (Kaës, 2010, p. 101). Ainsi la métaphore de la scène est régulièrement utilisée pour parler d'espaces physiques, sociaux ou psychiques. Moreno a marqué ce lien entre scène théâtrale et son utilisation dans un cadre psychothérapeutique en créant le psychodrame. J. Oury forge la notion de « praticables » (J. Oury, 2005, p. 176) en référence au théâtre pour donner à penser des espaces délimités où quelque chose puisse se manifester.

C'est par le terme « *Ursene* », que Freud nomme la scène originaire, lieu de la représentation. Assoun indique qu'« il s'agit de la scène trouvée dans le récit du sujet névrosé d'un traumatisme sexuel dans lequel le sujet fut impliqué enfant, soit comme spectateur – spectacle du coït parental- soit comme cible – scène de séduction » (Assoun, 2002, p. 61). Lapanche et

Pontalis, quant à eux, rappellent que le terme de la « scène originaire » fut d'abord utilisé par Freud (1897) pour « connoter certaines expériences infantiles traumatisantes organisées en scénarios, en scènes sans qu'il s'agisse alors plus spécialement du coït parental » (Laplanche et Pontalis, 2002, p. 432). Les auteurs du *Vocabulaire de la psychanalyse* indiquent que « l'expérience analytique conduira Freud à donner une importance croissante à la scène où l'enfant se voit assister à des rapports sexuels de ses parents » et que ce que semble viser Freud, au-delà du débat sur la réalité ou non de cette scène, c'est l'idée que « cette scène appartient au passé – ontogénique ou phylogénique – de l'individu et constitue un événement qui peut être de l'ordre du mythe, mais qui est déjà là, avant toute signification apportée après-coup » (*Ibid.*).

Giust-Desprairies utilise également la métaphore théâtrale de la scène dans l'introduction de son ouvrage *La figure de l'autre dans l'école républicaine* pour métaphoriser le processus psychique interne au sujet.

« À son insu, des scénarios s'organisent, scènes tragiques ou non, en quête d'un lieu de représentation. Mais le rideau qui se lève ouvre un espace et un temps dont l'unité apparente tient à cette actualité qui condense le dedans et le dehors, l'histoire vécue et anticipée, individuelle et collective. Scènes sociales mises en acte où le sujet ignore le plus souvent la nature de sa propre contribution au texte qu'il reprend » (Giust-Desprairies, 2003a, p. 1).

L'auteure met en avant « la dynamique des significations imaginaires » (*Ibid.*) qui se joue sur cette scène. Ainsi, la réalité devient la construction imaginaire de la réalité dont le sujet ignore le rôle qu'il est en train de jouer sur cette scène.

Dans le domaine éducatif, Oury et Vasquez observent également que la classe

« est souvent prise par ses occupants comme une scène, au sens théâtral. Sans le savoir, ils vont tenter d'y jouer ou d'y rejouer leurs problèmes, leurs drames personnels. Tous les objets, tous les lieux, toutes les personnes vont être pris, maniés, utilisés, un peu comme des marionnettes ou de la pâte à modeler, et chacun tente de s'exprimer tout en obéissant à certaines règles » (Oury et Vasquez, 1995, p. 180).

Un nœud se constitue autour des notions de corps, espace et groupe. Les expériences centrées sur l'organisation sociale de la vie quotidienne sont marquées par la liberté de circulation et la prise d'initiative du soigné soit le rapport d'un corps et d'un psychisme mis en mouvement, mouvement dont l'objet serait d'investir d'autres rôles à travers des rencontres (matérielle et/ou humaine) et de sortir d'un réseau de rôles stéréotypés et aliénants. Par ailleurs, le champ de la psychose pose sur le corps un regard singulier tant il est l'objet et le support d'une

destruction de son image. Le morcellement y domine. Le « corps vécu n'est plus ressenti comme une entité » (Pankow, 1969, p. 275). Pankow pense la notion d'image du corps « comme modèle d'une dialectique entre parties et totalité » (*Ibid.*). Par le terme de « dissociation », la psychanalyste, cherche à montrer une « destruction de l'image du corps telle que ses parties perdent leur lien avec le tout » (*Ibid.*, p. 276). L'image du corps se distingue de l'image spéculaire du stade du miroir de Lacan. Le corps devient « le modèle d'une structure spatiale » (*Ibid.*, p. 273). Pankow définit deux « fonctions symbolisantes » de l'image du corps que le phénomène de la dissociation altère. La première fonction de l'image du corps concerne uniquement sa structure spatiale en ce que « cette structure exprime un lien dynamique entre les parties et la totalité » (*Ibid.*). La deuxième fonction de l'image du corps ne concerne plus la structure comme « forme, mais comme contenu et sens » (*Ibid.*, p. 277). La reconstruction de l'image du corps a été possible, indique Pankow, grâce « au moyen de la reconnaissance des limites du corps » (*Ibid.*, p. 178). La reconnaissance de l'unité du corps vécu, Pankow la met en rapport avec les relations avec les autres en tant que le corps vécu peut devenir un « corps reconnu » (*Ibid.*, p. 286). Il s'agit pour l'auteure de « mettre en relation le corps avec la loi » (*Ibid.*). Le groupe apparaît ici à double titre comme représentant de la loi et comme lieu d'une élaboration et de mise au travail des liens entre patient et soignant. Il s'agit que les « lieux fassent bords » (Salignon, 2011, p. 77), des lieux-groupes bordant un sens commun. La question de la limite implique, selon Salignon, à partir de la lecture d'Héraclite, l'association entre « limite du corps et limite de la cité au langage étant ce qui traverse les limites et, ce faisant, pose la question du rapport » (*Ibid.*, p. 78). La psychanalyse a donné le nom de « symbolique » « à cet espace original dans lequel la communication entre les individus, qui est au principe de la constitution des communautés, se fonde sur cette rupture essentielle entre le mot et l'objet qui ménage la place du sens » (Rey-Flaud, 2013, p. 66). Le sentir, à partir du corps, met donc en jeu la limite et, faute d'espace corporel unifié, l'espace intérieur symbolique, ne permet pas à l'humain de « partager les signes et les affects collectifs » (*Ibid.* p. 68). « Le sentir fait donc bord, limite sur l'étendue psychique où se construit le système postérieur des représentations » (Salignon, 2011, p. 78).

Deligny avait perçu ce lien entre le corps et l'espace en instaurant un cadre dans lequel l'enfant autiste puisse circuler sans les entraves du monde « civilisé ». Il se fit l'observateur et le dépositaire des trajets, des gestes et des comportements de l'enfant : des « lignes d'erre », du latin *iterare*, « prendre la route ». Deligny prit le parti de penser l'espace en suivant l'enfant autiste construisant son rapport au monde à l'aide de son corps. L'espace de l'homme

moderne est cultivé, aménagé, mathématisé de telle manière qu'il est saturé d'imaginaire et tend à s'homogénéiser si bien qu'il a lui-même des difficultés à se retrouver « là où il est ». Respecter l'enfant autiste, pour Deligny, c'est « faire ce qu'il faut pour que le réseau se trame » (Deligny, 2008, p. 95) plus que l'inverse à savoir construire une trame a priori. Le réseau, c'est une autre manière de se situer. En analogie avec la paume de la main, le réseau est constitué de lignes enchevêtrées. Mais ces lignes ne sont pas l'ossature, la structure de la main ni celle du réseau. Elles ne réalisent pas un projet et ne porte pas une intention. Le réseau se veut être « d'agir » (*Ibid.*, p. 75). Concrètement, Deligny adopte le principe d'unités dispersées et autonomes plutôt qu'un lieu unique et clos placé sous la responsabilité d'une ou plusieurs personnes. Aussi pour qu'un « réseau se trame, il y faut nécessairement un certain nombre d'être humains relativement proches les uns des autres, plus d'autres relativement lointain et peu importe qu'il s'agisse de l'espace ou du temps » (*Ibid.*, p. 77). Le réseau devient « support » (*Ibid.*, p. 78).

L'opposition entre ces espaces ne tient pas à l'absence d'un corps et d'un observateur. Deligny est celui-là même qui permet aux lignes d'erre d'exister, en tant que scribe, mais également au réseau de se situer et d'exister en tant que réseau. Je retiens de cette rapide évocation la formulation d'un espace qui ne peut se faire qu'en se pratiquant et non pas seulement un espace quadrillé qui indique la place à occuper, soit un espace relevant d'une logique abductive, une logique du lieu. Par ailleurs, la démarche delignienne travaillant à symboliser le geste de l'autre donne à penser la fonction phorique autrement que comme assignation d'une place. Le « cerne », issu des relevés de Deligny pour désigner le geste circulaire de Janmari sur une feuille, qualifie toute présence ou tout geste (cerne d'erre) ou bien le périmètre du *coutumier* (cerne d'aire) représenté par le radeau – dans le sens où ce sont les liens qui prédominent ce type d'embarcation et d'espace (Deligny, 2013, p. 9-11). Le mouvement consistant à entourer, préfigure une fonction sémaphorique s'appréhendant comme fonction de délimitation d'un objet-espace nécessaire à la mise en lien avec un autre signifiant et à l'ouverture du sens. Le cerne devient une fonction de dé-limitation nécessaire afin de faire apparaître une trace en la distinguant de son environnement. Elle vient représenter quelque chose pour quelqu'un. Elle est déjà un premier déchiffrement. Si la trace n'est pas signifiant mais signe selon la leçon de Lacan du 10 décembre 1958¹³¹, l'opération de cernage est nécessaire à la fonction de production de sens.

¹³¹ Lacan, J. (2013). *Séminaire livre VI. Le désir et son interprétation*. Paris : Éditions de la Martinière.

Une longue histoire a été nécessaire, du XV^e au XVIII^e, précise de Certeau, « pour que le corps individuel soit “isolé” à la manière dont on “isole” un corps en chimie ou en microphysique » (de Certeau, 1990, p. 209) du corps social. Le découpage individualiste « circonscrit un espace “corporel” propre où doivent pouvoir être analysées une combinatoire d’éléments et les lois de leurs échanges » (*Ibid.*) selon la logique médicale dont il est issu. Le groupe apparaît comme « l’entité spécifique fondée sur un système de liens entre ses membres constituants » (Kaës, 2006, p. 10). La prise en compte, l’organisation, le tramage de la vie quotidienne permettent d’élaborer une fonction phorique propre à assurer un accueil et une continuité psychique nécessaires à l’apprentissage ou au soin. En ce sens, la parenté entre pédagogie institutionnelle et psychothérapie institutionnelle peut être éclairée d’une nouvelle manière.

2.3.3. Le groupe en pédagogie

Le groupe émerge sur la scène scolaire par l’intermédiaire de pédagogues et de courants pédagogiques se développant à côté ou en marge de l’éducation d’État comme j’ai eu l’occasion de le formuler dans la partie précédente. Mais, selon Ginet, les initiateurs des méthodes actives « ont les premiers compris que l’éducation scolaire tirerait avantage en prenant appui sur le groupe d’enfants » (Ginet, 1975, p. 188). En outre, il s’agit pour nombre d’entre eux de tenir compte de la condition sociale de l’humain, cela dès le premier âge, et de reconnaître en l’enfant un être social¹³²

Dans l’article de *L’Encyclopédie française* intitulé *Examen des méthodes nouvelles*, Piaget a classé en deux courants les méthodes dites nouvelles, d’une part les méthodes qui « insistent sur les mécanismes individuels de la pensée » et d’autre part, celles qui « impliquent les mécanismes sociaux » (Piaget, 1939, p. 1). Pour autant, l’auteur n’oppose pas les méthodes entre elles et convient que les premières « aboutissent à du travail en groupe et à du *self-*

¹³² Je ne retiendrai pas le recours au système des moniteurs développés notamment dans les collèges Jésuites ou chez les Frères lasalliens comme des précurseurs à la pédagogie de groupe. Le mode mutuel, dans sa forme originelle, présenté précédemment, prend bien appui sur les enfants pour conduire les apprentissages. Mais peut-on y voir une pédagogie de groupes ? Si Ginet en fait des « précurseurs » (Ginet, 1975, p. 189), il note bien que le « statut » du groupe n’est pas de même nature dans les méthodes de l’Éducation nouvelle. Hamel écrit ainsi qu’« il est indispensable de les occuper diversement et suivant la capacité qui se manifeste dans chacun d’eux, et l’on arrive par là à la division en classes, dans lesquelles se réunissent un certain nombre d’écopiers, prenant part aux mêmes exercices » (Hamel, 1818, p. 2). Quelques lignes plus loin, ce dernier rappelle un des principes de Bell qui considère que l’enseignement entre pairs favorise l’apprentissage et que le moniteur apprend en enseignant.

government » (*Ibid.*), tout comme les secondes n'ignorent pas les mécanismes généraux de la pensée de l'enfant. Le psychologue expose les courants pédagogiques qui mettent en avant la vie sociale des enfants dans le cadre de la scolarité. L'« école nouvelle », affirme Piaget, pousse l'enfant à expérimenter les réalités sociales, comme elle le laisse agir spontanément dans les relations avec le monde physique » (Piaget, 1939, p. 10).

Ce dernier n'ignore pas l'orientation commune de l'Éducation nouvelle dont le modèle éducatif premier a été « des écoles secondaires de statut privé, créées à la campagne et organisées selon le régime de l'internat » (Savoie, 2010, p. 111). La création en 1922 du groupement « Éducation nouvelle » composé d'adeptes de la méthode Montessori, centrée davantage sur la psychologie individuelle de l'enfant, et d'adeptes de la méthode de Cousinet qui développe l'idée du « travail libre par groupes » est un symbole fort. Les tenants de l'Éducation nouvelle montraient qu'il ne s'agissait pas, comme l'indique Piaget, d'opposition mais d'une approche différente. Une même préoccupation semble les unir à savoir « l'enfant » (*Ibid.*, p. 113). Piaget ne s'y trompe pas en relevant que le premier principe des pédagogues de l'Éducation nouvelle est la « liberté de l'enfant » (Piaget, 1939, p. 1) indépendamment de la méthode utilisée.

Il en va de même pour les autres groupements français composant l'Éducation nouvelle. Ainsi un des principes du Groupe français d'Éducation nouvelle (G.F.E.N.), association créée en 1922 sous l'égide de Wallon, Langevin et Piéron, est « la substitution des méthodes d'éducation fondées sur le libre exercice de la personnalité de l'enfant aux méthodes fondées sur la contrainte » (cité dans Savoie, 2010, p. 113). De la même manière, la Coopérative de l'Enseignement laïc (C.E.L.), association d'instituteurs fondée en 1928 par C. Freinet, constitue « le troisième représentant d'importance de l'Éducation nouvelle » française (Savoie, 2010, p. 113). Elle milite pour une approche où « l'école doit prendre les enfants tels qu'ils sont, à partir de leurs besoins, de leurs intérêts véritables [...] afin de laisser librement s'amplifier, s'élargir, s'approfondir et se préciser la vie dans tout son intégrité et son originalité » (*Ibid.*, p. 114).

Ginet relève toutefois que Durkheim et Dewey ont été deux auteurs qui ont apporté un « substrat théorique » (Ginet, 1975, p. 189) aux pédagogies de groupe. Durkheim, dans les dernières lignes de son article sur la pédagogie contenu dans le *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* de 1911, affirme l'importance pour le pédagogue d'« une

forme spéciale de la psychologie »¹³³ (Durkheim, 1911, p. 7) qu'il appelle « psychologie collective » (*Ibid.*). Ce dernier argumente son propos sur le fait déjà mentionné « qu'une classe, en effet, est une petite société, et il ne faut pas la conduire comme si elle était qu'une simple agglomération des sujets indépendants les uns des autres » (*Ibid.*). Le sociologue poursuit en précisant que « les enfants en classe pensent, sentent et agissent autrement que quand ils sont isolés » (*Ibid.*). Ginet lit dans l'approche durkheimienne un « tournant dans la considération de la dimension affective de la vie du groupe d'enfants et préconise au maître d'en tenir compte pour l'utiliser » (Ginet, 1975, p. 190). Néanmoins, la conception de la socialisation que porte Durkheim dissone d'avec la vision portée par l'Éducation nouvelle. Cette dernière vient rompre avec l'école traditionnelle.

Meirieu dans son ouvrage *Itinéraire des pédagogies de groupe* (2000) mais aussi Ginet dans le chapitre *Le groupe en pédagogie* composant l'ouvrage *La pédagogie au 20^e siècle*, publié en 1975, prennent pour référence essentielle les travaux de Cousinet et de Freinet, pour développer les courants pédagogiques ayant mis en avant le groupe. Pour autant, il s'agit de deux formes particulières qui ouvrent la voie à deux conceptions du groupe en pédagogie. Aussi, il paraît nécessaire de reprendre l'apport de ces deux pédagogues et de relever ce que devient l'adulte dans les nouvelles configurations pédagogiques.

Roger Cousinet (1881-1973) : le travail libre par groupe

Cousinet met au point une « méthode de travail libre par groupes » et publie un ouvrage éponyme en 1949. En 1902, alors diplômé du baccalauréat, il poursuit des études de lettres et, dans le même temps, passe le brevet élémentaire, étape nécessaire pour devenir ensuite inspecteur de l'enseignement primaire. Il met à profit ses années en tant qu'instituteur pour observer les enfants. Sa thèse est la suivante :

« L'éducation ne peut plus être une action exercée par un maître sur des élèves, action qui s'est révélée illusoire ; elle est en réalité une activité par laquelle l'enfant travaille à son propre développement, placé dans des conditions favorables et avec l'aide d'un éducateur qui n'est plus qu'un conseiller pédagogique. Il suit que les méthodes actives sont des instruments, non d'enseignement, mais d'apprentissage, que ces instruments doivent être mis exclusivement entre les mains des élèves et

¹³³ En l'absence de pagination, j'ai fait le choix de numéroter les pages imprimées de l'article *Pédagogie de Durkheim* issu de l'édition numérique du *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, disponible sur le site de l'I.R.N.P. [en ligne].
<http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=2345>
(31/07/2017).

celui qui les introduit dans sa classe accepte de ne pas s'en servir, et renonce pour autant à enseigner »¹³⁴.

Ce propos, Cousinet le tire non de l'observation de l'élève dans la classe mais de l'enfant lors d'activités de jeu libre hors de la classe. Il pense la transposition du développement de l'enfant dans le jeu et ce que pourrait être l'apprentissage dans la classe. Il constate le décalage entre « l'activité socio-ludique » (Cousinet, 2011, p. 69) pendant les temps consacrés à la récréation et l'activité individuelle codifiée par « la discipline scolaire » (*Ibid.*) isolant l'enfant dans « une cellule imperméable » (*Ibid.*) aux rapports aux autres durant les temps de classe. À partir de principes issus d'observations, Cousinet cherche « à conformer l'éducation à leur nature », « la pédagogie à la psychologie » (*Ibid.*, p. 67). Il s'inscrit ainsi dans une visée scientifique. Il collabore avec Binet à l'élaboration de tests d'intelligence et fonde une pédagogie expérimentale. Il publie dès 1907 un article, *Le rôle de l'analogie dans la perception enfantine*, dans la *Revue Philosophique*. Il y développe la thèse selon laquelle l'échange social joue un rôle décisif dans l'adéquation de la perception enfantine avec la réalité et donc dans l'élaboration de la pensée. L'année suivante, il écrit l'une des premières études consacrées à une société enfantine qui se développerait en se défendant, bon gré mal gré, contre la dictature des adultes¹³⁵. Il poursuit ses observations et ses recherches dans ce sens en préparant une thèse qui sera interrompue en 1917 par la Première Guerre mondiale et le décès de Durkheim, son directeur de thèse. Malgré son militantisme dans le mouvement de l'École nouvelle, le choix de se centrer sur le groupe vient d'un étayage épistémique puisque le groupe se justifie par « ses seuls avantages intellectuels » (Meirieu, 2000, p. 48) et pas seulement par la présupposition d'un « esprit social » de l'enfant comme Cousinet le soutient. Après 1920, sa fonction d'inspecteur lui permet d'expérimenter sa méthode dans de nombreuses écoles de sa région. À la retraite en 1944, il poursuit son activité en donnant des cours de pédagogie à la Sorbonne. Il fonde avec Chatelain, l'association *L'École nouvelle française*, et ouvre l'école de La Source.

La méthode du travail libre par groupe se résume ainsi : « libre constitution des groupes, libre choix par chaque groupe de son travail » (Cousinet, 2011, p. 128). Les élèves – à partir de neuf ans (*Ibid.*, p. 60) – sont invités à se répartir en groupes « conformément à leurs habitudes

¹³⁴ Louis Raillon rapporte ce propos de Cousinet tenu à un congrès d'éducateur de 1954 [en ligne]. <https://www.icem-pedagogie-freinet.org/book/export/html/29148> (03/02/2019).

extrait de *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée*. Paris, UNESCO : Bureau international d'éducation, vol. XXIII, n° 1-2, mars-juin 1993, p. 225-236.

¹³⁵ « La solidarité enfantine », *Revue Philosophique*, Paris, 1908.

de jeux et à leurs sympathies naturelles, absolument à leur gré » (*Ibid.*, p. 129). Le maître ayant préparé plusieurs séries d'objets et de documents laisse les groupes s'en emparer. Chaque phase d'élaboration est présentée au maître qui corrige, répond aux questions... Le travail élaboré par chaque groupe est consigné dans un « cahier de groupe » (*Ibid.*, p. 131).

Avec sa méthode, Cousinet renverse, selon Meirieu, deux présupposés de l'école traditionnelle : le rapport maître-élève et le rapport au savoir (Meirieu, 2000, p. 45). Dans le premier renversement, le maître est invité, par sa compréhension, à collaborer avec l'élève qui apprend. Le maître agit en amont en préparant « un milieu vivant » (Cousinet, 2011, p. 54) et « en dehors du milieu de l'enfance » (*Ibid.*, p. 53) dans lequel sont introduits « le matériel et l'outillage » (*Ibid.*, p. 141). Après une présentation du matériel, des espaces, des règles aux élèves, il « se retire » (*Ibid.*). Mais Cousinet de préciser que « s'il n'enseigne plus, il reste présent, à la disposition de ses élèves, à leur disposition matériellement, pour les aider quand ils auront besoin de lui, moralement, par son attitude en général » (*Ibid.*). La nouvelle méthode donne une nouvelle place à l'adulte qui n'enseigne plus. Cette place nouvelle prend tout son sens dans les petits groupes de travail. « Au moment, en effet, où un groupe vient solliciter son aide, il devient pendant ce moment un membre de ce groupe » (*Ibid.*, p. 142). L'appartenance au groupe s'inscrit dans le cadre de la coopération « bonne volonté, un travail consciencieux, une collaboration active » (*Ibid.*). Le maître devient un semblable dans la tâche, il est un « *travailleur* » et non n'est plus « celui qui les *fait travailler* » (*Ibid.*). Mais comme la classe se prépare, l'enseignant aussi se prépare. Il est nécessaire « qu'il se transforme, oublie ses habitudes et en prenne d'autres » (*Ibid.*, p. 127). Une nouvelle « attitude mentale » est donc requise pour devenir « un *travailleur à la découverte du savoir* » (*Ibid.*). Il est « un chercheur qui a déjà fait des découvertes, mais qui est prêt à en faire d'autres ». « Au lieu de la situation pédagogique, se rétablit une vie de rapports normaux entre les enfants et l'éducateur » (*Ibid.*, p. 78). Je reprendrai à partir des apports de Meirieu (2000) ce que sous-tend la nouvelle situation pédagogique.

Le second renversement concerne l'élève et le rapport aux savoirs. L'élève agit directement sur l'objet sans l'intermédiaire du maître, mais la connaissance n'étant possible que par la médiation du langage, « le maître doit créer les conditions pour que ce langage puisse jouer son rôle » (Meirieu, 2000, p. 46). Au retrait du maître correspondrait le groupe de pairs se justifiant pour saisir une connaissance que le développement de la pensée de l'enfant ne permettrait pas de penser seul. Le recours au collectif rendrait possible l'appréhension de « la

chose en mouvement » échappant à la « prise individuelle ». La « prise collective » permet par les échanges des différents points de vue de comprendre « la double activité que constituent les choses en mouvement et l'explication causale de ce mouvement apporté par autrui » (*Ibid.*, p. 63-64). Le groupe comme support de socialisation n'est pas réduit à la visée de corespondance entre vie sociale à l'extérieur et à l'intérieur de la classe mais devient le support, dans un même temps, des fonctions cognitives. L'activité issue de la coopération dans les groupes de pairs rendrait possible, à partir du langage, le développement du registre cognitif.

Célestin Freinet (1896-1966) : la coopérative

C. Freinet est nommé instituteur en 1920 après une longue convalescence, conséquence des blessures de guerre (1914-1918). Selon Élise Freinet, sa femme, Célestin fait très vite l'expérience répétée que « l'enseignement donné sous la forme traditionnelle qui exige de l'enfant une attitude passive et amorphe est un échec » (É. Freinet, 1969, p. 15). Mais ce qui impressionne le jeune instituteur arrivant dans la classe, « c'est la présence effective des enfants, gamins de cinq à huit ans, à la fois disparates et semblables, puis se disloquant, éparés dans des individualités mystérieuses » (*Ibid.*, p. 16).

Malgré l'introduction de méthodes actives « qui l'avait conduit à l'usage quotidien des sorties dans la nature et dans le village », C. Freinet est toujours insatisfait des leçons notamment celles de lecture. Ce dernier se rend en 1923, chez un de ses correspondants allemands près de Hambourg. Il visite les écoles où, après-guerre, on avait essayé de réaliser le « mythe de l'école anarchiste intégrale, sans autorité du maître, sans règle ni sanction » (*Ibid.*, p. 27). Freinet ne semble pas pouvoir en faire quelque chose dans sa petite école de village. En 1924, il rencontre Cousinet au congrès de Ligue internationale pour l'Éducation nouvelle à Montreux (*Ibid.*, p. 30). C. Freinet se montre intéressé par le travail par groupe, mais en critique le côté trop systématisé.

Le geste singulier de Freinet empreint d'École active et d'Éducation nouvelle réside donc dans une double activité : « inventer dans sa classe des formes modernes d'enseignement et, dans le milieu local, susciter à l'appui des données économiques les aspects nouveaux de la coopération » (*Ibid.*, p. 29). C'est par l'importation de l'imprimerie dans la classe que Freinet se déprend de l'idéalisation de l'École active de Ferrière ou du systématisme de la méthode du travail libre par groupes. Il trouve ce qu'il nomme une technique qui rend nécessaire la

coopération. L'instituteur pense la coopérative scolaire comme « une vraie société d'enfants capable d'administrer la presque intégralité de la vie scolaire » (C. Freinet, 1969, p. 125). La coopérative s'étend donc à l'ensemble de l'activité scolaire contrairement au mouvement initial des coopératives limité à l'amélioration des conditions matérielles de l'enseignement. Par l'intermédiaire de l'imprimerie, Freinet greffe la coopération sur les activités créatrices des enfants, là où, quelques années auparavant, selon Piaget, l'idée-mère de Montessori avait été de « greffer les exercices pédagogiques sur des activités propres à l'enfant » (Piaget, 1939, p. 1).

C. Freinet distingue trois sources de la vie de la classe matrices des apprentissages :

- « les séances de travail dans le jardin, de participation effective à la vie extérieure par quelques activités sociales, par les promenades et les visites organisées » ;
- les réalisations dans les ateliers de l'école ;
- les apports des enfants « à la suite d'enquête systématiques, soit simplement par le récit vivant et divers qui en sera l'expression » (C. Freinet, 1969, p. 85).

L'imprimerie vient à la fois fixer le contenu de ces trois modalités d'appropriation et de communication de connaissances et donner une forme unifiée à ce « complexe d'intérêts » (*Ibid.*, p. 87). À partir du choix de texte, le texte retenu est imprimé. La tâche coopérative nécessaire à l'impression paraît porter et soutenir la coopération générale du groupement d'élèves. Pendant qu'une équipe s'affère à l'imprimerie, d'autres copient le texte retenu, occasion également pour en tirer « profit pédagogique : analyse syntaxique, langage, chasse aux mots, conjugaison, etc » (*Ibid.*, p. 93). Le texte choisi est l'occasion de questionnements et de recherches individuelles ou en groupes. En parallèle de ces activités collectives et groupales, une part de travail individuel est planifiée grâce aux plans de travail tandis que le maître fait lire les plus petits. Des brevets déterminent l'avancement et le positionnement de chacun dans la progression du lire-écrire-compter. L'après-midi est davantage centrée sur les activités manuelles sans pour autant en être une obligation et donne lieu également à des cours « d'une notion mathématique ou scientifique inscrite au programme » (*Ibid.*, p. 103) ou à des « indications méthodologiques pour certaines disciplines » (*Ibid.*). La dernière heure est l'occasion de revenir sur les réalisations de la journée et de les présenter. Cette rapide évocation donne un aperçu du complexe que constitue l'organisation d'une telle classe.

Mais la transformation de la classe s'accompagne aussi, comme je le rapportais précédemment, de l'action sur le milieu local dans lequel elle s'inscrit. Freinet crée une coopérative de consommation et de vente de produits locaux qui « aboutit à la création d'une épicerie, d'une boucherie, d'une boulangerie » à Bar-sur-Loup. Sur le plan syndical, « il devient secrétaire pédagogique » (É. Freinet, 1969, p. 38). Les liens qu'il tisse dès le début de son entrée dans le métier se concrétisent également par la création de la Coopérative d'entraide pédagogique (1926). La transformation du milieu ne se limite donc pas chez C. Freinet au milieu scolaire. Il modifie le milieu local afin d'en faire un élément d'appui propice à l'éducation des enfants. En effet, c'est par les promenades pédagogiques que les questionnements des enfants deviennent les sujets d'écriture et de recherche. Mais c'est également du milieu local que lui viendront les plus fortes oppositions qui le conduiront à quitter l'enseignement public et à créer l'école de Vence.

Une autre des conséquences de l'organisation coopérative selon la pédagogie développée par C. Freinet réside dans la tenue de la réunion hebdomadaire de la coopérative scolaire. Ce moment est pris en charge par les élèves. Un président, un secrétaire et un trésorier en assument le déroulement. La réunion se poursuit par la lecture du journal mural, feuille divisée en trois grandes colonnes ayant respectivement pour titre précise C. Freinet « Nous critiquons.... Nous félicitons... Nous demandons... » (C. Freinet, 1969, p. 74). Il s'agit pour le pédagogue « d'un examen commun, à la fois critique et constructif, de la vie de la classe » (*Ibid.*, p. 75). C. Freinet précise néanmoins que les « conditions mêmes de cet examen collectif excluent toutes tendances à la médisance, à la calomnie, à la méchanceté mesquine » (*Ibid.*). Malgré le détachement qu'indique Freinet en regard de sa position « humblement placé au fond de la salle » (*Ibid.*, p. 73), ce dernier précise la nécessité d'un temps pour « purger la classe des habitudes de passivité, de stricte obéissance et de camaraderie hypocrite qui en étaient naguère la loi » (*Ibid.*). La présentation de ce moment ne serait pas complète si on ignorait qu'au-delà des rôles d'organisateur, les élèves ont des responsabilités dans la classe. Freinet illustre les « services » auxquels les élèves sont assignés (*Ibid.*, p. 76) tel celui de la propreté générale de la classe (*Ibid.*, p. 76) mais également des responsabilités telle Colette responsable du fichier ou Roger des composteurs (*Ibid.* p. 74) ou encore le « responsable du phono » (*Ibid.* p. 77). « Les métiers ou responsabilités correspondent à des fonctions nécessaires à la vie coopérative de la classe que l'enseignant ne peut assurer seul » (Connac, 2009, p. 243). Le métier confère à chaque élève un rôle mais également un statut. Aussi pour F. Oury « mieux vaut ne pas parler de coopérative avant que tous aient une

responsabilité » (Oury et Vasquez, 2000, p. 395). L'exercice d'un métier, « synonyme d'exigences de régularité et de sérieux, ouvre un espace de pouvoir, mais aussi de reconnaissance. Quelque chose du désir de l'élève trouve à s'investir là et participe à son affirmation en tant que sujet dans la classe » (Geffard, 2014, p. 120).

Pédagogie de groupe et en groupe

La thèse de Meirieu paraît déterminante pour qui prétend penser le groupe et ses effets dans le champ scolaire. Ce dernier pointe un angle mort ou plutôt une absence de considération concernant la disposition des élèves au travail. Faudrait-il entendre que les élèves sont à ce point portés par le groupe ? Néanmoins, Cousinet affirme que le groupe ne peut fonctionner que « si les individus qui le composent ne diffèrent pas trop les uns des autres et se trouvent poches à la fois par le niveau de développement » (Cousinet, 1974, p. 168). Il en est de même pour le travail coopératif dans la pédagogie Freinet. Le groupe de production tend à exclure des élèves de l'apprentissage dès lors que l'objectif se centre sur la production. Meirieu parle de « dérive économique » (Meirieu, 2000, p. 57). Dans le cas de Freinet, Meirieu montre tout de même que la régulation par la réunion de la coopérative tend à atténuer cette problématique. La discussion entre les élèves et le maître permet un décentrage et un retour vers la personne. Le but n'est donc pas uniquement la production. L'équipe de production peut également devenir l'enjeu des apprentissages et de l'activité de groupe. Mais Meirieu développe que ce dernier enjeu est lui-même potentiellement source de rupture avec la visée d'apprentissage. C'est ce qu'il appelle la « dérive fusionnelle » (Meirieu, 2000, p. 101). Le chercheur construit son argumentaire à partir des pédagogies non-directives représentées par le courant de la pédagogie institutionnelle de Lobrot, Lourau et Lapassade et les publications d'Hameline (1967). Le groupe de relations tend à devenir le seul enjeu au détriment des apprentissages disciplinaires. Cousinet n'est pas non plus très explicite sur ce point. Il semble renvoyer la pauvreté de la production aux individualités et le changement de groupe trop centré sur les relations à la nécessité de la production. Cela laisserait entendre dans ce cas qu'un « principe supérieur » pousserait à produire ?

Aussi pour Meirieu, les « pédagogies de groupe » ne permettraient pas d'atteindre le but d'émancipation intellectuelle et affective que ces courants pédagogiques promettaient. Le groupe est défini comme un « obstacle épistémologique » en référence à Bachelard (1938). Meirieu, sans abandonner le groupe, propose d'en faire un outil pédagogique ce qui donnera

la deuxième partie de sa thèse publiée sous le titre, *Outils pour apprendre en groupe*. L'auteur y développe la thèse d'une « école plurielle »

« où des personnes diverses représentent autant de pôles différents d'identification, et où les itinéraires diversifiés permettent un plus large accès au savoir... Ainsi à distance, de la classe traditionnelle et du groupe mythique, cette "école plurielle" ouvre le champ à de nombreux travaux sur les systèmes de médiation et autorise, sous cet angle, une reconsidération de la notion même de groupe comme outil pédagogique » (Meirieu, 1991a, p. 10-11).

Le « groupe d'apprentissage » comme outil pédagogique se constitue selon trois caractéristiques que Meirieu synthétise ainsi :

- instauration d'un réseau de communication homogène entre les participants ;
- distribution des matériaux aux participants de telle manière que la réalisation du projet requière la participation de chacun ;
- organisation d'un mode de fonctionnement impliquant chacun à la tâche commune en fonction de l'objectif que l'on entend lui faire atteindre (*Ibid.*, p.14-15).

« Apprendre en groupe devient à la fois apprendre dans le groupe et apprendre grâce à lui » (*Ibid.*, p. 20). Meirieu a donc le souci de prendre en compte les deux éléments souvent opposés dans l'apprentissage : la dimension cognitive et la dimension affective, l'apprentissage et les conditions d'apprentissage. Un tel projet suppose une ingénierie importante de la part des professeur·e·s. Mais ce n'est pas sur ce point que porte notre critique, d'autant qu'on ne saurait reprocher à l'auteur de proposer un nouveau système sans s'être confronté lui-même à la réalité des groupes et à l'exercice de la construction des contenus pour des groupes d'apprentissage. La condition première de la constitution des groupes d'apprentissage à savoir la constitution d'un « réseau de communication homogène entre les participants » (*Ibid.*) ne constitue-t-elle pas un objectif en soi ? Meirieu n'est pas dupe lui-même de ce qu'il avance puisqu'il énonce

« qu'il serait illusoire de penser qu'un groupe d'apprentissage puisse faire l'économie de l'expression de l'affectivité, mais, poursuit-il, que l'on doit mettre en place des moyens pour que, le plus régulièrement possible, les élèves réfèrent leur affectivité et confrontent leurs émotions avec les résultats intellectuels qu'ils atteignent » (*Ibid.*, p. 27).

Sur ce point, Meirieu n'explicite pas vraiment ce qu'il entend pas « mettre en place des moyens pour référer l'affectivité et confronter les émotions » (*Ibid.*). De plus, le pédagogue évacue-t-il pour autant toute la dimension groupale de l'organisation coopérative de la classe ? Les publications postérieures à l'ouvrage considéré et les liens qu'il réaffirme envers l'histoire de la pédagogie montrent que le pédagogue s'appuie invariablement sur la

dimension coopérative. Ainsi, le « groupe d'apprentissage » est une réponse didactique à la prise en compte des dimensions cognitives en situation de groupe dans une perspective d'apprentissage. Néanmoins, il resterait à l'articuler à ce qui fait la vie sociale de la classe en ce qu'elle a un effet sur les apprentissages et les mouvements psychiques du groupe et des sujets du groupe. On retrouverait une forme de dichotomie entre groupe organisé et non organisé de Mac Douglas (1920) que prend pour étude Freud dans *Psychologie des foules et analyse du moi* (Freud, 1981, p. 141-146). L'apport de Bion (2002a) est de montrer la coexistence de ces deux dimensions du groupe : le groupe soumis aux « hypothèses de base » (Bion, 2002a, p. 99) dont les modes primitifs de fonctionnement renvoient aux processus inconscients proches de la psychose et le « groupe de travail » dont l'activité mentale est celle d'un « groupe rationnel » (*Ibid.*, p. 63) propre au mode de fonctionnement psychique secondaire. Ainsi, avec Meirieu, le groupe semble tantôt être pensé « comme l'ensemble des liens qui forment la matrice de la psyché et comme le passage obligé vers l'édification de la civilisation ; tantôt il est dénoncé comme le lieu de la régression vers la horde sauvage et mortifère, machine à destruction des liens » (Kaës, 2017, p. 6). Il ne permet pas de penser les deux.

En mettant de côté la vie sociale du groupe, il prend le risque de resituer les « groupes d'apprentissage » dans le cadre de la classe traditionnelle : le risque étant de bâtir une ingénierie se coupant paradoxalement de la réalité psychique du groupe. Les critiques qu'il porte aux principes de la pédagogie Freinet ou à la pédagogie institutionnelle sur les dérives productiviste ou fusionnelle s'entendent lorsqu'elles se centrent sur les processus d'apprentissage mais ne répondent pas aux dispositifs groupaux de régulation et de médiation comme le conseil. En effet, la question se pose de la constitution d'un « habitat scolaire » (Lustemberg, 1953, p. 90) dans le sens où habiter un lieu c'est permettre à son habitant de l'investir et d'en devenir auteur. En ce sens, le conseil n'est pas seulement une réunion de régulation mais aussi un moyen de discuter l'espace de vie commun. Meirieu, praticien-chercheur, paraît conscient que la classe en tant que groupe est soumis à des formations imaginaires relèvent de « la passion de ne faire qu'un » (*Ibid.*, p. 105). Il se réfère à Anzieu et à Kaës plus pour s'éloigner de la chose que pour la penser.

Ces travaux semblent clôturer une période durant laquelle les praticiens et pédagogues ont essayé de prendre en compte de la vie quotidienne dans le cadre pédagogique et ainsi de remettre en question le rapport au savoir déterminé par une forme scolaire visant non

seulement un certain type d'apprentissage mais également un type de vie en groupe. Or, tout apprentissage est « un apprentissage social, apprentissage de rôle » (Pichon-Rivière, 2004, p. 82). L'enjeu dans le processus d'appropriation de la réalité réside dans l'internalisation de fonctions correspondant à des rôles en situation (*Ibid.*).

Si le groupe vient faire « obstacle » (Meirieu, 2000, p., 129), la classe en tant que forme instituée centre la relation sur le couple institué maître-élève et vient empêcher la saisie de la dimension groupale. La discipline reste la notion-maîtresse permettant de penser la question du rapport au groupe et au savoir¹³⁶. La classe « représente son propre obstacle par rapport à la créativité du groupe maître-élèves » (Ginet, 1975, p. 208). Le passage entre les deux notions, « classe » et « groupe », ne va pas de soi dans le champ éducatif. Le cours dialogué comme « forme scolaire normative archétypique de l'école occidentale » (Veyrunes, 2017, p. 95) donnerait lieu à la même configuration¹³⁷ que le mode simultané des frères lasalliens.

La classe deviendrait un synonyme de groupe mais contextualisé dans le champ éducatif comme l'équipe peut désormais l'être dans le champ sportif. Mais si l'on est attentif à ce que relève Meirieu, ce serait « l'acceptation d'un fait primitif » (*Ibid.*, p. 132) qui ferait prendre la mesure de la réalité du passage de la classe au groupe : la diversité des élèves. Il est donc bien question de quelque chose de l'ordre de la réalité, voire du réel, plutôt que de l'imaginaire, fut-il fondateur d'une école passée. La réalité de la pluralité des élèves apparaît ou réapparaît, comme le retour du refoulé. Il est entendu que sa représentation et son « traitement » ne sont pas chose aisée. La généalogie de la classe fait apparaître un *ethos* ou *habitus* enseignant incompatible avec une prise en compte nécessaire à la prise en charge de la dimension groupale dans l'enseignement. L'analyse révèle une impossibilité à distinguer les singularités afin de privilégier l'homogénéité et l'universel. Pechberty relève que « la peur et la difficulté d'affronter la diversité des élèves conduit l'enseignant à une annulation de la relation pédagogique » (Pechberty, 1999, p. 30). Ainsi, la classe devient le lieu d'« une vie collective rejetant le groupal » (Ardoino et Berger, 2010, p. 123).

La réalité d'une « école plurielle » (Meirieu, 2000, p. 182) se heurterait à un double obstacle :

¹³⁶ On notera que le terme lui-même de « discipline » réfère à la fois à la matière d'enseignement et à la condition de l'exercice de l'enseignement voire de l'apprentissage.

¹³⁷ Ce serait l'ensemble des bonnes réponses individuelles qui constituent le contenu scolaire. C'est-à-dire que la réponse ne vaut pas pour elle-même mais comme un élément dans l'ensemble. Or, ce mode de construction implicite suppose que chacun des élèves est en capacité de procéder à la construction idéelle de l'enseignant

- La classe comme forme « instituée » constituée par un imaginaire sur lequel les relations aux autres pairs et à l'adulte, mais également les relations au savoir se structurent sur un fond d'homogénéisation ;
- Le groupe en tant que contenu renvoie à une hétérogénéité que le contenant groupe tel le groupe statutaire tant à s'unifier, ce que Bion relève notamment sous le concept de « mentalité de groupe » (Bion, 2002a, p. 41).

Les travaux des psychanalystes pionniers dans la thérapeutique des groupes et de la psychothérapie institutionnelle posent une différence entre le groupe et le groupal. Ainsi, la psychosociologie ne tend pas à un renouveau des méthodes pédagogiques ou techniques mais procède à une « interrogation sur la signification de ce qui est vécu au sein de la classe, dans une optique de transformation des personnes, y compris le maître » (Ginet, 1975, p. 196). La pédagogie de groupe laisse dans ce dernier cas la place à une « pédagogie centrée sur le groupe » (J.-C. Filloux, 1969-70). Le « maître conduit le travail scolaire de la classe en tant que collectivité, en jouant essentiellement le rôle de facilitateur du travail commun et d'élucidateur des problèmes techniques ou affectifs qui se posent aux divers moments du travail » (cité dans Ginet, 1975, p. 199). Ce mouvement correspond à l'introduction des méthodes et analyses psychosociologiques dans le champ scolaire. Meirieu marque bien la tentative de la pédagogie institutionnelle « d'échaffauder des relations dans l'ordre du symbolique, à égale distance du fonctionnalisme chosifiant du groupe économique et de la fuite dans l'imaginaire collectif du groupe fusionnel » (Meirieu, 2000, p. 99).

Oury et Vasquez prennent le parti de penser et de « faire » la classe à partir et grâce aux apports de sciences humaines et sociales. Dans leur second ouvrage, *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*, ils font une large part au sociogramme de Moreno comme outil de prise en compte des enjeux liés à la situation de groupe. L'apport des sciences humaines et sociales étaye leur recherche mais il est soit abandonné en chemin au profit d'un outil (le sociogramme express), soit il y est fait référence, mais en abandonnant tout un pan de la recherche en lien avec l'orientation psychanalytique. Dubois et Geffard se demandent d'ailleurs « pourquoi la pédagogie institutionnelle [courant Vasquez et Oury] a-t-elle si peu emprunté à la psychanalyse groupale ? » (Dubois et Geffard, 2015, p. 37) alors qu'elle s'était posée comme objet « une reformulation des notions psychanalytiques en termes de groupe » (Oury et Vasquez, 1995, p. 233).

Pédagogie institutionnelle et groupes : fragments d'un imaginaire fondateur

Dubois et Geffard constatent qu'il y a finalement peu de références à la psychanalyse groupale dans les ouvrages de la pédagogie institutionnelle d'orientation psychanalytique (Dubois et Geffard, 2015; Geffard, 2018). Disons, pour être plus exact, que les références majeures (Bion, Anzieu notamment) apparaissent mais sont peu « utilisées » (Geffard, 2018, p. 11). Cette position contraste avec la recension des travaux pédagogiques centrés sur le groupe contenue dans *Vers une pédagogie institutionnelle*. Les principales thèses de Cousinet, C. Freinet, les pédagogies soviétique avec Makarenko ou américaine avec Dewey et le plan Dalton sont détaillés. Les travaux sur les groupes d'enfants extra-scolaires apparaissent également dans la thèse de Vasquez (1966) mais ne sont pas repris dans *Vers une pédagogie institutionnelle*. Or, elle contenait des auteurs comme Lebovici, figure majeure dans l'utilisation du psychodrame puis des recherches sur le tout jeune enfant. Les travaux concernant la dynamique des groupes et de la psychosociologie naissante en 1967 sont également mentionnés et critiqués dans le chapitre intitulé *L'apport des sciences humaines*.

L'influence forte de Lacan aurait empêché le développement d'une pensée groupale d'orientation psychanalytique (Dubois et Geffard, 2015). Néanmoins, si Lacan paraît avoir peu pensé la question groupale dans ses travaux, il essaie de bâtir une institution groupale en vue de transmettre et d'« autoriser » l'exercice de la psychanalyse au sein du groupe constitué autour de la figure du psychanalyste. Cette institution prendra le nom de la « passe ». En 1964, les statuts de l'École freudienne de Paris créent également le cartel, dispositif de travail inventé pour rendre vivante l'étude de la psychanalyse. Il s'agit d'adopter « le principe d'une élaboration soutenue dans un petit groupe. Chacun d'eux se composera de trois personnes au moins, de cinq au plus, quatre est la juste mesure. Plus une chargée de la sélection, de la discussion et de l'issue à réserver au travail de chacun »¹³⁸. Rappelons que la formation et l'accès à la position de psychanalyste a été un des motifs de la scission avec la Société psychanalytique de Paris. D'autre part, les années 1960 sont une période qui montre une grande effervescence autour de la dynamique de groupe. C'est le moment de la fondation d'une psychanalyse groupale s'appuyant sur Anzieu et Kaës et de la psychosociologie (partie 2.2.1.). Autre présence non mentionnée jusque-là, les réunions du groupe de travail de psychothérapie et de sociothérapie institutionnelles G.T.P.S.I. Le contenu de la réunion des 11 et 12 novembre 1961, publiée sous le titre de *Fantasme et institution*, montre que le groupe

¹³⁸ *Acte de fondation de l'École freudienne de Paris* . [en ligne]. <https://www.causefreudienne.net/quest-ce-quun-cartel/> (06/03/2019).

est une notion élaborée à partir des conceptions psychanalytiques, le fantasme de groupe est mis en discussion. Le contenu des deux premières réunions publiées sous les titres *L'établissement comme signifiant* (1960) et *L'argent à l'hôpital psychiatrique* (1960) montre également tous les enjeux autour de la constitution d'un tel groupe de travail : de la constitution du groupe aux objectifs du groupe.

La recherche d'éléments issus de travaux d'orientation psychanalytique groupale dans les œuvres de la pédagogie institutionnelle ne ferait-elle pas écran à la prise en considération d'autres éléments ? Malgré le rejet de la psychologie de groupe issue de la dynamique de groupe et du « courant non-directif » (Dubois, 2015, p. 5) de la pédagogie institutionnelle, Oury et Vasquez semblent produire à partir de la sociométrie quelque chose qui s'apparenterait, par les thèmes mis en avant et leurs pratiques, à une psychanalyse groupale. Si les travaux sur le groupe en pédagogie institutionnelle ne sont pas à la hauteur des espérances sur la question groupale, et F. Oury en convenait (cité dans Geffard, 2018, p. 9), peut-être faut-il constater que le groupe Oury-Vasquez¹³⁹ a essayé de cerner une nouvelle forme scolaire, la classe coopérative institutionnelle, à partir des outils disponibles en son temps, notamment par la présence forte des psychologies de groupe. La forme et son abord semblent avoir davantage été élaborés que le contenu. Guattari évoque les faces « externe » et « interne » (G.T.P.S.I., 2015, p. 144) du groupe à partir de l'analyse sartrienne du groupe comme « totalité détotalisée » (Sartre, 1960, p. 379). Guattari pense la face externe à l'instar de « ses ouvertures [qui] tendent à déterminer un certain degré d'œillères qui lui permettent une certaine fonction dans les sociétés » (G.T.P.S.I., 2015, p. 144). La face interne renvoie à une « sorte de structure du fantasmatique » (*Ibid.*). En ce sens, le groupe Oury-Vasquez parvient-il à engager un travail sur la face interne du groupe ? La question demeure au centre des approches psychanalytiques groupales dans les débuts des années 1960.

Je reformulerai la question encore différemment en la contextualisant au champ d'application qui n'est pas une question neutre. La position relève-t-elle d'une difficulté à utiliser des concepts issus de la psychanalyse groupale à partir du lieu de l'école ? Une part de la difficulté ne réside-t-elle pas dans la prégnance de la forme scolaire traditionnelle en ce qu'elle détermine le vécu psychique des praticiens ? F. Oury ne cesse de reformuler les

¹³⁹ J'appelle « groupe Oury-Vasquez » à la fois le groupe de femmes et d'hommes ayant coopéré au sein de l'Institut parisien de l'École moderne puis du G.E.T. permettant la soutenance d'abord de la thèse de Vasquez puis la publication des deux ouvrages *Vers une pédagogie institutionnelle* (1967) et *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle* (1971).

impossibilités et les empêchements à penser une forme scolaire coopérative dans l'Institution « école urbaine ». Le livre *Chronique de l'école caserne* (1972) n'est sans doute pas un livre à mésestimer comme photographie et critique d'une forme sociale imposant et pesant sur les psychismes des personnes travaillant à l'intérieur. Les premières recherches (Dubois et Geffard, 2015) sur la conception du groupe portée par F. Oury montrent de la part de l'homme une position d'« animateur » et d'« initiateur » (Dubois et Geffard, 2015, p. 45) vis-à-vis des groupes. Il « a appartenu jusqu'en 1958 à de nombreux groupes qu'il a lui-même contribué à former et/ou à animer » (*Ibid.*). D'autre part, F. Oury n'est jamais sorti de l'Institution comme a pu le faire Freinet en fondant l'école de Vence. Le rapport à ses pairs n'est pas non plus sans poser question¹⁴⁰. Plusieurs « crises » l'ont amené à créer de nouveaux groupes pour ne pas dire à sortir d'autres. La manière dont il évoque ce qui peut s'apparenter à une exclusion du mouvement Freinet donne une indication sur sa manière de concevoir et de penser la chose. F. Oury dit avoir été, avec ses camarades de l'Institut parisien, « issus » du Mouvement Freinet (Martin, Meirieu et Pain, 2009, p. 46).

La question de l'intérieur est régulièrement posée et reprise à travers les modalités de recherche sur et dans la classe ou les modalités pour mener un travail éducatif. Le groupe de pairs apparaît davantage comme institution « hors classe » (Bénévent et Mouchet, 2014, p. 427) pour les praticiens actuels et historiens du mouvement de la pédagogie institutionnelle. Les travaux de Geffard montrent que le groupe de pairs dans le cadre de groupes portés par des praticiens se référant à la pédagogie institutionnelle peut devenir une « institution de rattrapage » (Geffard, 2018, p. 132). Sur un autre plan, le modèle de la psychanalyse groupale est centré essentiellement sur le groupe thérapeutique qu'une partie des tenants de la psychanalyse ne reconnaît pas vraiment comme dispositif psychanalytique. En ce sens, Oury et Vasquez se défendent de faire du conseil un *T-Group* même si ce dernier est pensé par ses auteurs comme un lieu dans lequel circule beaucoup d'imaginaire et que l'« essentiel est peut-être moins ce qui est dit, que le fait que ce soit dit et entendu » (Oury et Vasquez, 1995, p. 89). Les auteurs me paraissent aller un peu plus loin dans leur second ouvrage puisqu'ils placent ce qui se passe durant le conseil sur le plan de l'imaginaire et que cela leur permet de renvoyer au concept de fantasme (Oury et Vasquez, 2000, p. 508-509). En ce sens, le conseil permet de travailler les imaginaires et d'éventuellement remanier les représentations. Il est marqué par une « possibilité de re-jeu ». Finalement, l'architecture du livre matrice, *Vers une*

¹⁴⁰ Pour un développement plus ample, je renvoie le lecteur ou la lectrice à la partie des annexes intitulée *Parcours croisés : Fernand Oury, René Laffitte et Francis Imbert*.

pédagogie institutionnelle, ne vient-il pas accréditer la thèse selon laquelle la psychothérapie institutionnelle en tant que théorie concrète fournirait une « hétérotopie » (Foucault, 1966, 1967) à la pédagogie institutionnelle.

La psychothérapie institutionnelle élaborée sur le site de La Borde a permis à J. Oury de développer un ensemble de concepts et une articulation de ceux-ci à partir de la notion de Collectif¹⁴¹. Dans la pensée de Jean Oury, les termes de « collectif » et de « groupe » ne sont pas synonymes. Si le Collectif est un terme récurrent et majeur pour penser la vie quotidienne dans un établissement, la notion de groupe est moins convoquée par le fondateur de La Borde. Pour autant, les deux notions ont fait l'objet d'un séminaire d'une année¹⁴². Par ailleurs, le champ pédagogique a été également l'occasion pour J. Oury de communiquer sur le « groupe »¹⁴³. La mise en lien des deux notions me paraît indispensable afin de ne pas prendre l'une pour l'autre. L'enjeu est celui d'une articulation, articulation nécessaire à la constitution d'un milieu dans lequel une logique du singulier puisse se lier avec la logique sociale.

Dans la conférence prononcée durant le congrès Freinet d'octobre 1962, J. Oury présente « quelques problèmes de groupes en pratique psychiatrique et pédagogique ». Il amène la nécessité d'une « table d'orientation » permettant de progresser « dans une praxis difficile, toujours prête à s'immobiliser, à se figer dans un “pratico-inerte” » (J. Oury, 1971, p. 78) en référence à Sartre, qu'il renvoie à l' « inertie naturelle des groupes, pression des préjugés et des structures hospitalières et étatiques » (*Ibid.*). Il qualifie de « lutte permanente » le maintien de l'existence d'un groupe (*Ibid.*, p. 79). « Cette lutte permanente pour maintenir l'existence d'un groupe, écrit-il, est ce qui permet de fabriquer sur place, [...] des outils spécifiques : structures nouvelles, “institutions” » (*Ibid.*). Dans son séminaire de 1989-90 intitulé *Les groupes*, J. Oury donne à penser le groupe comme « une machine à tisser de l'imaginaire » (séance octobre p. 14) obéissant à une logique de type schizophrénique telle que Bion (2002a) a pu la théoriser.

¹⁴¹ La majuscule signale qu'il s'agit du concept proposé par J. Oury.

¹⁴²Oury, J. (2005/1986). *Le collectif, Le Séminaire de Sainte-Anne*. Nîmes : Champ social éditions.

Oury, J. (1989-90). *Les groupes, Le Séminaire de Sainte-Anne*. Non publié.

¹⁴³Oury, J. (1971/1962). Quelques problèmes de groupes en pratique psychiatrique et pédagogique. Dans A. Clausse et al. (Eds), *Pédagogie : éducation ou mise en condition ?* (pp. 77-91). Paris : Maspéro.

Le psychiatre pointe la nécessité, avant toute étude du groupe, de « situer les acteurs dans un espace topologique » (*Ibid.*, p. 80) selon la question « Que représentent-ils les uns pour les autres ? » (*Ibid.*) car « l'enseignement dans une classe s'inscrit dans un groupe qui a son propre métabolisme » (*Ibid.*, p. 81). Or la seule issue pour le pédagogue serait, selon J. Oury, « de découvrir plus ou moins intuitivement les lois qui régissent cet ensemble et ces sous-ensembles et qu'il puisse brancher, aux points stratégiques, des outils, des "institutions", qui filtrent, régissent, réordonnent, contrôlent dialectiquement et modifient les réseaux structuraux » (*Ibid.*, p. 82).

J. Oury rappelle l'importance en pratique psychiatrique des « "effets" de groupe : groupe familial, professionnel, culturel, hospitalier, etc., le sujet devant passer de l'un à l'autre à certains moments privilégiés » (*Ibid.*, p. 83). La question du passage entre les groupes est un des points structurant la pensée de Tosquelles sur les groupes qu'il présente dans *Note sur la sémiologie des groupes* rédigée en 1961. Dans le groupe, précise le psychiatre catalan, « c'est la relation mouvante des places occupées par les uns par rapport aux autres : la position intime de chacun en face, à côté, ou à l'écart du discours des autres et le cas échéant se tenant distancié de ce qu'il dit lui-même » (Tosquelles, 2003, p. 127). On vit dans plusieurs groupes et l'on passe d'un groupe à un autre, « aussi bien dans le processus d'individuation ou de personnalisation que dans la praxis de la vie sociale » (*Ibid.*, p. 191). J. Oury parle de la personne comme « un multigroupe à deux pattes qui se promène » (séminaire Les groupes, décembre 1989). Ce qui peut devenir « sémiologique » au sens de Tosquelles, « ce sont les signes de passage, les signes de leur articulation et de leur désarticulation » (*Ibid.* p. 191). La question du passage est articulée au sens. Pour « qu'il y ait du sens, il faut qu'il y ait une sorte de mouvement, de passage » . Dans les quatre discours de Lacan¹⁴⁴, le sens provient du passage d'un discours à l'autre (J. Oury, 2005, p. 46).

Mais revenons à la question qui sous-tend la situation de l'élève dans le lieu de la classe. « Où se situe le sujet, lorsque l'enfant est assis à sa table, dans la classe ? » (J. Oury, 1971, p. 84). Il s'agirait pour J. Oury de constituer un lieu donnant un sens aux échanges matériels et linguistiques en ce sens qu'ils seraient articulés à une « "communauté linguistique", "trésor des signifiants" des linguistes, "lieu de la parole" de Lacan » (*Ibid.*, p. 88). Le lieu répondrait à « la mise en pratique de la loi » (Vasse, 1978) ou « comment œdipiser les relations afin que

¹⁴⁴Lacan, J. (1991). *Le séminaire livre XVII. L'envers de la psychanalyse*. Paris : Éditions du Seuil.

vienne au monde la loi qui permettra à l'enfant de se situer à travers les conflits, à travers les échanges, dans un groupe, parmi d'autres, et dans son intériorité ? » (J. Oury, 1971, p. 90).

La présence d'un Collectif écrit P. J. Laffitte rend possible que la présence de groupes tels que des équipes, des regroupements,... « n'écrasent pas, dans leur réalité, la part du sujet et de son fantasme, mais les y branche » (P. J. Laffitte, 2015, p. 197). Le but pour J. Oury est « qu'une organisation d'ensemble puisse tenir compte d'un vecteur de singularité : chaque usager doit être envisagé, dans sa personnalité, de la façon la plus singulière » (J. Oury, 2005, p. 11). Le « Collectif n'est ni un établissement, ni une institution » (J. Oury, 1971, p. 24) mais un « système abstrait » (J. Oury, 2005, p. 127) dont les effets peuvent être qualifiés de « polyphonie » (Tosquelles) ou de « transversalité » (Guattari), une « machine à traiter l'aliénation » (*Ibid.*, p. 26) c'est-à-dire une machine à « nous désaliéner toujours plus de nos identifications "mal fagotées", d'essayer de neutraliser ce qui est de l'ordre des statuts hiérarchiques et des rôles imaginaires » (P. J. Laffitte, 2015, p. 194). Il convient de pouvoir séparer les différents plans, celui du groupe, celui de l'organisation, celui de l'institution,... séparer les registres symbolique, réel et imaginaire. Le Collectif ne se réduit pas à une « fonction diacritique », il relève également d'une mise en forme, d'une articulation permettant la possibilité sur le plan institutionnel de « praticables », d' « espaces du dire », « non pas comme interrelation moïque mais comme ce qui permet au sujet de se manifester par l'émergence d'un dire » (*Ibid.*, p. 20). La fonction phorique (Delion, 2018) est une autre des fonctions du Collectif (J. Oury, 2005, p. 158) permettant l'accueil et le portage psychique de l'autre humain. J. Oury insiste également sur la fonction de décision, comme la manifestation d'une subjectivité (J. Oury, 2013, p. 74) amenant la décision de considérer un événement comme n'allant pas de soi » (J. Oury, 2005, p. 74).

Le Collectif est « plus une fonction qu'une structure ; c'est une fonction très complexe, dont la finalité essentielle est de faire fonctionner toutes les structures institutionnelles dans une dimension psychothérapeutique » (*Ibid.*, p. 71). Par fonction complexe faut-il entendre, comme Geffard le suggère, « une composition de fonctions au sens où à partir de deux fonctions on en construit une nouvelle » (Geffard, 2018., p. 81-82).

Dans la pensée ouryenne, la « théorie du Collectif » (J. Oury, 2005, p. 18) s'articule à un niveau logique c'est-à-dire à partir d'un certain type de coupure. La logique de la coupure fermée est représentée par la sphère et se trouve incarnée par le Directeur ou l'Inspecteur.

C'est une logique binaire du dedans/dehors, du bon groupe contre le mauvais groupe. La coupure ouverte permet de faire émerger un possible, un déplacement. On retrouverait la différence heideggerienne entre se loger et habiter selon laquelle habiter offre une perspective sur le monde et non une clôture. Si l'habitat permet de limiter, la limite permet de se rassembler et en ce sens elle s'oppose à la clôture, comme ce qui vient fermer un passage. La limite au contraire vient ouvrir au partage. C'est d'ailleurs ces notions de limite et de partage que Jean Oury fait surgir dans la dernière séance de son séminaire *Les groupes*.

2.3.4. La pédagogie institutionnelle comme hétérotopie.

Dans cette partie, je poserai l'hypothèse que l'œuvre du « groupe Oury-Vasquez » correspond à la constitution d'une forme scolaire appelée « atomium » à partir de laquelle il serait possible de penser autrement la classe et le groupe. Je m'appuie sur l'approche de Cabassut (2017) faisant se rencontrer deux pensées, celle de Foucault et celle de la psychothérapie institutionnelle. La rencontre n'a pas lieu à l'endroit où on l'attendrait – la visée disciplinaire ou de contrôle de l'Institution ou le gouvernement des conduites – mais à partir de la notion d'« hétérotopie ». La réalisation d'une forme sociale utopique n'est-elle pas ce qui fonde l'imaginaire originaire de la pédagogie institutionnelle ?

Dans un premier temps, j'essaierai de cerner l'« imaginaire fondateur » (Giust-Desprairies, 1989, p. 91) de la pédagogie institutionnelle en tant que forme sociale désignée par les termes d'« atomium » (Vasquez, 1967, p. 114) ou « classe-groupe » (Oury et Vasquez, 1995, p. 103) ou encore « classe de groupe de groupes » (Oury et Vasquez, 2000, p. 681). Dans un second temps, je poserai quelques lignes fragmentaires sur une étude du groupal à partir des « psychologies de groupe » contenues dans les ouvrages et références de la pédagogie institutionnelle des années 1967-1971.

L'espace de l'école a toujours été bâti sur des modèles lui préexistant, telle est la thèse de Prairat (2010, 2013). L'école serait construite sur des espaces hétérogènes tour à tour monastère, caserne, prison ou usine. L'atelier est bien la forme sociale de la dérive économiste et des pédagogies nouvelles mis en avant par Meirieu (2000). Prairat utilise la notion d'« hétérotopie » (Foucault, 1966, 1967) pour penser sa thèse. Pour ma part, c'est à partir du concept de « forme scolaire » (partie 2.1) que j'émetts l'hypothèse que la pédagogie institutionnelle, à partir de la thèse de Vasquez (1966) jusqu'à la publication de *De la classe*

coopérative à la pédagogie institutionnelle (1971), essaie de penser un modèle comme forme scolaire et sociale. Mais c'est indirectement que j'ai pu utiliser le concept de « forme scolaire » (Vincent, 1980) appliqué à la pédagogie institutionnelle. Je n'ai réussi à la saisir comme telle qu'en abordant la notion d'« hétérotopie » esquissée par Foucault et reprise à son tour par Cabassut (2009, 2017) l'actualisant à la psychothérapie institutionnelle. Avant d'aller plus loin, je me propose de reprendre et d'explicitier la notion d'hétérotopie.

Prairat énonce que l'école a été pensée en référence à des institutions déjà existantes, « à des institutions autres » (Prairat, 2013, p. 45). Ces lieux, Foucault les nomme « hétérotopies ». L'« hétérotopie est donc un autre lieu, un lieu réel, qui sert de modèle (hétérotopie positive) ou de contre-modèle (hétérotopie négative) » (*Ibid.*, p. 46) précise Prairat à partir de sa lecture du philosophe. Ce dernier détermine trois hétérotopies liées à l'espace scolaire, dans trois domaines : religieux, militaire et politique. Dupeyron (2014) reprend cette thèse et la met au travail en l'associant à la notion de « forme sociale ». En effet, écrit-il, « pour penser la réalité scolaire à l'aide de ses analyses [de Foucault], il faut l'aborder comme une forme sociale vouée au "gouvernement des enfants" » (Dupeyron, 2014, p. 94). L'universitaire ne se réfère donc pas à la notion d'hétérotopie, mais à celle de « forme sociale » assez proche de la « forme scolaire ». Il définit la forme sociale en lien avec le projet scolaire à partir de la notion de « vie scolaire » c'est-à-dire « forme sociale de vie organisée pour gouverner la vie des enfants et des adolescents à travers des normes d'une biopolitique scolaire » (*Ibid.*, p. 100). Mais il reprend les grands ensembles constituants les hétérotopies définies par Prairat en les précisant et en avançant que « la structure de la vie scolaire française consiste en un tressage historique de plusieurs modèles empruntés à au moins cinq formes sociales » (*Ibid.*). Dupeyron distingue, dans l'ordre de leur apparition chronologique, les formes religieuse, carcérale, militaire, économique et politique¹⁴⁵. Mais ce dernier n'arrête pas là sa recherche. L'intérêt de la lecture du monde scolaire à partir de Foucault réside dans son projet général

¹⁴⁵ Je me questionne si, malgré la réalité historiographique de ce qu'avancent les auteurs, l'hétérotopie de l'espace domestique ne reste pas prégnante dans les esprits. En effet, malgré ce qui est énoncé les espaces scolaires vont rester pendant plusieurs décennies les pièces d'une maison. C. Freinet lutte littéralement avec la municipalité, mais sans doute contre plusieurs siècles d'imaginaire scolaire, pour faire de l'espace de son école un véritable lieu scolaire adapté à recevoir, à travailler et à apprendre avec des enfants. L'enfermement dans une salle unique ne peut que renvoyer à la pièce inaugurale des maisons-école : pièce ou bâtisse délaissées comme espace séparé mais toujours contigu à l'habitation. Les grands ensembles tant souhaités par de La Salle ou Gréard ne représentent pas une réalité majoritaire et dominante par rapport à la démographie des enfants qui ont vécu dans une école à une ou deux classes dans un village isolé. Un décalage est marqué par l'espace entre ce qui est pensé en terme spatial support à tout un imaginaire de l'école et ce qui est vécu dans les espaces de l'école au quotidien. Un décalage inaugural qui ne parvient pas à se combler. L'éducation reste une image, un idéal, un fantasme jusque dans son espace.

pensé comme « expérience de dé-subjectivation » (Riondet, 2014, p. 127). Ainsi « le ressort de la gouvernementalité scolaire n'est pas tant dans le fait d'objectiver, de chosifier, d'opprimer les enfants, que dans ses effets ambigus de subjectivation, autrement dit de construction des sujets » (Dupeyron, 2014, p. 93). Aux analyses de l'espace, des dispositifs et des stratégies, le concept d'hétérotopie tel que Cabassut (2017) et Riondet (2014) en font usage se prête à un autre usage. L'hétérotopie ne se contente pas d'être un modèle réel servant à penser à partir de lui. Il est certes un lieu situé, mais il apparaît comme un espace différent « une espèce de contestation à la fois mythique et réelle de l'espace où nous vivons » (Foucault, 1967, p. 4).

Avant de continuer, précisons ce qui a porté Foucault vers la notion d'hétérotopie. Ce dernier la développe en préambule à sa conférence sur *Des espaces autres* (1967). Il voit dans l'époque actuelle (1967) une époque centrée sur l'espace¹⁴⁶. Il montre les passages d'un *espace-lieu* issu du Moyen-Âge à un *espace infini* à partir du XVII^e siècle et de la révolution galiléenne¹⁴⁷ à un *espace-emplacement* « défini par les relations de voisinage entre points ou éléments » (*Ibid.*, p. 1). L'espace se donne sous la forme de « relations d'emplacements » (*Ibid.*, p. 2) dont le problème n'est pas tant de savoir s'il y a assez de place – encore que la valeur de l'espace dans les citées urbanisées est devenue une source de distribution des places sociales et donc psychiques – mais de savoir quelles « relations de voisinage, quel type de stockage, de circulation, de repérage, de classement des éléments humains doivent être retenus de préférence dans telle ou telle situation pour venir à telle ou telle fin » (*Ibid.*). Par ailleurs, Foucault émet un doute sur le caractère désacralisé des espaces contemporains¹⁴⁸, d'une « désacralisation pratique de l'espace » si bien que des oppositions entre espace privé et espace public, entre espace de la famille et espace social commanderaient encore nos vies.

¹⁴⁶ En cela les écrits de de Certeau et d'Augé, auteurs sur lesquels je me suis appuyé dans la partie 1 rejoignent Foucault sur la notion de lieu. Néanmoins, Augé propose la notion de « non-lieux » là où Foucault pense en termes d'espace de déviation. Mais peut-être que ces espaces ne se recourent pas et que les deux lectures sont complémentaires pour penser la modernité. Néanmoins, les deux auteurs ne tirent pas du concept d'« espace » exactement la même définition.

¹⁴⁷ Lewin pose les bases d'une psychologie des groupes non plus à partir du principe aristotélicien mais sur le principe galiléen (Ardoino, 2004, p. 45).

¹⁴⁸ Je renvoie le lecteur ou la lectrice à la partie 2 reprenant les travaux de Bugnard (2013) sur le sacré et le profane.

Les hétérotopies entretiennent un « lien en miroir »¹⁴⁹ avec l'utopie, lieu sans lieu, en ce sens que ce sont des lieux en rapport avec tous les autres emplacements, « en liaison avec tous les autres » (*Ibid.*, p. 3). Ainsi l'hétérotopie est une « utopie située » (Foucault, 1966, p. 2) dans laquelle je suis absent là où je me vois tandis que l'utopie permet de se voir là où je suis absent. L'hétérotopie s'appuie sur le réel du miroir pour induire un rapport à soi, là où l'utopie se situe exclusivement dans le « virtuel » (Foucault, 1967, p. 4). Pour aider à y voir plus clair, Foucault dégage six principes de ce que serait une science des hétérotopies. Je vais suivre son cheminement afin de rendre plus opératoire la convocation de la notion dans ma recherche tout en me restreignant à une présentation inégale des six principes.

Les premier et deuxième principes énoncent respectivement qu'il n'y a « probablement pas une seule culture au monde qui ne constitue des hétérotopies » (*Ibid.*) et qu'une « société peut faire fonctionner d'une façon très différente une hétérotopie qui existe et qui n'a pas cessé d'exister » (*Ibid.*, p. 5). Prairat s'appuie sur ces deux principes pour étayer sa thèse lorsqu'il avance que les espaces scolaires ont été pensés à partir d'autres lieux réels. Le deuxième principe est à l'œuvre dans le discours des militants pédagogiques voulant sortir d'une « école-caserne » (F. Oury et Pain, 1998) pour construire une autre école.

Le troisième principe développé par le philosophe repose sur la juxtaposition possible en un seul lieu réel de plusieurs espaces. Dans la conférence *Les Hétérotopies* (1966), Foucault introduit son propos à partir du jeu des enfants qu'il situe dans des « contre-espaces » (*Ibid.*, p. 1) ou « hétérotopies ». Le jardin, le grenier, le lit des parents deviennent lieux d'aventures « transformant » la valeur d'usage des lieux et/ou des objets en autre chose : océan, forêt, bateau... Dans sa préface à *Logiques et archéologies du cadre psychanalytique*, Green termine son propos sur le cadre psychanalytique en évoquant deux enfants qui jouent dans une « chambre de débarras » dont il rapporte les propos qui pourraient avoir cette teneur : « Alors je serais le roi et toi la reine et je te dirais... Et moi je ferais ci et ça et toi tu... ». Le psychanalyste commente en énonçant : « C'est peut-être cela un cadre. Comme si tout cadre était un théâtre, ou d'autre scène » (Roussillon, 2007, p. 12). La fonction de cadre que pourrait produire l'hétérotopie concerne la « condensation polysémique » (Roussillon, 2007, p. 9). Ce lieu réel en lien avec les tous autres devient le support à la mise en représentation, telle la

¹⁴⁹ Le miroir semble un objet primordial pour penser l'humain et son rapport aux autres et à lui-même. Outre les travaux déjà mentionnés, je renvoie le lecteur ou la lectrice à Zazzo, R. (1983). *Miroirs, images et espace*. Dans R. Zazzo (Eds), *Où en est la psychologie de l'enfant* (pp.185-214). Paris : Éditions Denoël/Gonthier.

scène de théâtre ouvrant à un espace et à un temps « dont l'unité apparente tient à cette actualité qui condense le dedans et le dehors, l'histoire vécue et anticipée, individuelle et collective » (Giust-Desprairies, 2003a, p. 1). Giust-Desprairies poursuit en précisant que sur ces scènes sociales, « le sujet ignore le plus souvent la nature de sa propre contribution au texte qu'il reprend » (*Ibid.*). Les activités de libre expression développées par Freinet sont branchées sur ce principe, qu'il en soit du texte libre, des arts plastiques, du jeu libre sur scène... Freinet permet un accès à l'imaginaire à partir d'un lieu de travail et de techniques.

L'évocation de la scène de théâtre est reprise par Foucault ce qui permet d'énoncer le quatrième principe des hétérotopies. Le plus souvent, elles sont liées à des découpages du temps et ouvrent à des « hétérochronies ». Ainsi le temps dans une classe à plusieurs cours ne s'appréhende pas de la même manière que dans une classe dite ordinaire. L'année scolaire, bien que marquée par une ouverture et une fermeture officielle, ne clôt pas la classe puisqu'un des principes associés à cette forme scolaire est de rester dans un groupe de base identique durant au moins deux années. Le déroulement d'une journée est également marqué par des temps très différents axés sur l'individualisation ou le groupe entier, l'exercice ou la production libre. Les entretiens avec les professionnel·le·s¹⁵⁰ permettront de revenir sur ce principe.

Les hétérotopies supposent également des « systèmes d'ouverture et de fermeture » (Foucault, 1967, p. 7), cinquième principe. Dans ces lieux, on ne rentre pas « comme dans un moulin » (*Ibid.*) avance Foucault. Il y a des rites, des purifications... Que l'on se rappelle les maîtres-mots de la pédagogie institutionnelle et les déclarations d'ouverture « *J'ouvre le conseil. Le conseil peut commencer...* » ou de fermeture : « *Je déclare le conseil fermé* ». Mais il pourrait en être de même pour d'autres espace-temps de la classe.

Le sixième principe énonce que les hétérotopies ont une fonction spécifique « par rapport à l'espace restant » (*Ibid.*). Foucault en distingue deux : créer un espace d'illusion ou à l'opposé créer un espace réel. Il s'agissait dans sa première conférence sur les hétérotopies d'un « espace de contestation » (Foucault, 1966, p. 6). Peut-être pourrais-je avancer que la fonction de la pédagogie institutionnelle serait de permettre l'accueil de la singularité de chacun et sa liaison au groupe, de l'ordre de la mise en place d'une triple fonction phorique, sémaphorique

¹⁵⁰ Je renvoie le lecteur ou la lectrice à la partie 3.6.2. Temporalité de la classe à plusieurs cours.

et métaphorique (Delion, 2018). En effet, une simple fonction phorique permettrait l'accueil en tant qu'être singulier mais peut-être pas de construire un réseau de liens lui permettant de prendre sens dans les groupes de vie et d'apprentissage. Le risque étant d'en rester à un niveau d'illusion caractéristique propre au groupe. Par ailleurs, sans une articulation entre les trois fonctions, cela pourrait tourner au cauchemar. L'hétérotopie pourrait se transformer en espace réel dans lequel les agencements et les places assignées seraient fixés par une Institution souveraine, de l'ordre de la logique de l'Établissement, fut-il un groupe d'enfants. Foucault donne l'exemple de colonies gérées par les Jésuites au Paraguay qui se sont transformées en monde totalitaire où les activités quotidiennes étaient prescrites par le son de la cloche jusque dans les rapports les plus intimes. Le monde de Robinson Crusoé n'est pas sans rappeler cette hétérotopie devenue espace réel. Ce dernier avait fini par faire de l'île un espace quadrillé dans lequel Vendredi était devenu un esclave. « Tout ce que son maître lui ordonne est bien, tout ce qu'il défend est mal. Il est bien de travailler nuit et jour au fonctionnement d'une organisation délicate et dépourvue de sens » (Tournier, 1972, p. 157). Telles sont les pensées du Robinson de Tournier devenues actes.

Pour autant, Foucault travaille à explorer l'« espace du dehors » (Foucault, 1967, p. 3) et ne prétend pas expliquer l'« espaces du dedans » (*Ibid.*). Le lien paraît se faire tout de même. Pour Sauret, la démarche de Freud à propos des aphasiques consiste « à doter les phénomènes psychiques non pas tant d'un substratum anatomique mais prioritairement d'une organisation spatiale qui participe d'une structure du langage » (Sauret, 1993, p. 124). La linguistique jakobsonienne distinguera deux caractères au langage : la combinaison et la sélection et deux axes au langage : la similitude et la contiguïté. Freud montre à partir des rêves que le matériel nocturne subit condensation et déplacements que Lacan associera aux processus de métaphorisation et de métonymie. L'analogie entre le rêve et le groupe porte sur les processus (Anzieu, 1999, p. 74). Ainsi, comme dans le rêve, l'appareil psychique subit « une triple régression : chronologique, topique, formelle » (*Ibid.*, p. 75). La régression porte encore sur d'autres caractéristiques de l'activité éveillée et consciente comme le domaine spatio-temporel. Suivons les éléments avancés par Anzieu dans son article *L'illusion groupale : un moi idéal commun* (1971)¹⁵¹. L'espace imaginaire du groupe devient la projection de fantasmes originaires. J. Oury évoque à ce titre la Cène comme « le premier fantasme de groupe » (G.T.P.S.I, 2015, p. 125). Le temps en est modifié. Il n'est plus chronologique et son

¹⁵¹ L'article initialement publié en 1971 dans la *Nouvelle Revue de psychanalyse* (n° 4, p. 73-93) est désormais le chapitre 4 de l'ouvrage : Anzieu, D. (1999). *Le Groupe et l'Inconscient*. Paris : Dunod.

irréversibilité est contestée : les questions de temps n'ont pas de sens pour le groupe de base (Bion, 2002a, p. 118). Ainsi un lieu hors de l'espace est une utopie et une durée hors du temps, est une uchronie comme j'ai déjà pu l'indiquer. « Les êtres humains viennent aux groupes comme à une utopie et à une uchronie » (Anzieu, 1999, p. 76). Mais le groupe a besoin d'une base matérielle pour exister : il « souffre du manque d'un corps réel et il cherche à se doter d'un corps imaginaire » (*Ibid.*, p. 218). Le corps des individus membres du groupe vient jouer le rôle de base réelle. Le mythe, l'idéologie viennent jouer « un équivalent mental du corps propre » (*Ibid.*, p. 219). Le groupe a donc besoin d'être situé. Suivant cette logique, l'hétérotopie mettrait en jeu un groupe situé. Par analogie avec le fonctionnement des hétérotopies et des groupes, il est vraisemblable de qualifier les institutions d'emplacement en liaison avec tous les autres espaces ou d'espace autre. Cabassut (2017) suit la même logique. Il assimile la logique de l'hétérotopie à la logique de l'institution qui a besoin elle aussi d'un lieu situé mais à l'instar du corps, l'institution a besoin d'être alimenté par autre chose que du matériel, soit « une utopie/uchronie, d'un rêve voire d'un fantasme propre à la communauté d'hommes » (Cabassut, 2017, p. 47) habitant le lieu.

L'hétérotopie en tant que lieu situé est en rapport avec le réel du site. Le bâtiment peut convenir à cette fin mais elle ne peut se réduire à son usage. Badiou (2015) utilise le champ de l'image pour donner à penser le réel. Il avance que « le réel de l'image cinématographique c'est ce qui est hors champ » (Badiou, 2015, p. 31). De plus, ce qui n'est pas sur l'image, le hors champ, est ce qui est impossible à faire rentrer dans l'image cadrée. De la même manière, dans le champ politique, le réel de la politique écrit Badiou, c'est « le hors champ, c'est ce qui est hors État » (*Ibid.*, p. 32)¹⁵². Cabassut (2017) suit l'analogie de Badiou pour l'appliquer au rapport établissement/institution et obtient le rapport suivant : le réel de l'établissement serait l'institution comme hors de et hors-établissement. Il convient de voir que l'établissement constitue une découpe dans le monde. Ainsi, selon Cabassut, l'établissement ne recouvre pas le hors champ de « l'architecture invisible qui définit l'institution » (Cabassut, 2017, p. 40). L'établissement est pris dans le système normatif de l'État, « système d'aliénation sociale » (Oury, 2005, p. 161).

¹⁵² Cabassut (2017) écrit « hors cadre » à la place de « hors champ » ce qui constitue une difficulté à comprendre son cheminement. Il semble rendre synonyme « hors champ » et « hors cadre » ce que j'ai plusieurs fois distingué dans ma recherche.

La démarche de la psychothérapie institutionnelle est de remettre au travail cette distinction. Son importance tient au fait que les agents hospitaliers mais également scolaires sont délégués par l'État pour permettre le fonctionnement de ses services. Or, rien, relève Delion, « ne peut préjuger de la façon dont les soins seront donnés si l'on ne tient pas compte des personnes qui en organisent la délivrance » (Delion, 2018, p. 99). La réciproque est vraie pour celle ou celui qui va recevoir les soins. C'est dans la qualité de la relation soignante que va s'établir la qualité du soin. À partir de la relation, dans la relation et par la relation soignante ou pédagogique entre l'enfant ou l'adulte et le soignant ou le professeur se constitue une relation transférentielle. La dimension phorique de la rencontre se situe à ce point de contact. Mais elle suppose une institutionnalisation de la rencontre. En ce sens « les institutions sont déjà dans l'ordre du transfert » (Delion, 2009, p. 35). Mais instituer la rencontre ne se fait pas sur formulaire. Elle nécessite un temps et des lieux parfois spécifiques. En ce sens, la logique de l'institution est différente de la logique d'établissement. Les deux logiques viennent recouper l'ordonnement des activités humaines « autour de deux grands pôles, la technique et le fantasme » (Anzieu, 1999, p. 197). Le pôle technique renvoie à la dimension consciente et opératoire de la tâche à accomplir et permet la fabrication et la circulation des biens et des idées tandis que « le lien interhumain inconscient résulte de la circulation fantasmatique » (*Ibid.*). Mais, comme le rappelle Guattari (G.T.P.S.I., 2015, p. 145), le « fantasme ne joue pas le rôle d'appel à l'Autre dans une structure de groupe » (*Ibid.*) – contrairement au rêve – mais vient créer une forme de circularité fantasmatique dans laquelle les membres du groupe sont pris. C'est en ce sens qu'en « contre espace de l'établissement » (Cabuset, 2017, p. 47), les institutionalistes pensent un « corps institutionnel » (*Ibid.*) que J. Oury a nommé Collectif comme nous l'avons vu.

Une forme à la pédagogie institutionnelle : l'atomium¹⁵³

Les derniers développements ont marqué l'importance de l'espace dans la constitution de l'hétérotopie et de l'institution en ce qu'il assure une forme au dehors mais donne accès à un « dedans ». Je fais l'hypothèse que les représentations spatiales liées à la sociométrie de Moreno, reprise par Oury et Vasquez, permettent de penser la forme de la pédagogie

¹⁵³ L'atomium a été créé par l'architecte André Waterkeyn à l'occasion de l'Exposition universelle de Bruxelles de 1958. Cette structure symbolise un cristal élémentaire de fer agrandi 165 milliards de fois. L'ensemble est constitué de 9 sphères (1 sphère à chacun des 8 sommets, plus 1 au centre). Ces 9 sphères sont connectées entre elles par 20 tubes, le tout reposant sur 3 piliers (ou bipodes). En 1950, l'atome était au centre de toutes les préoccupations, une nouvelle énergie quasi inépuisable symbole de modernité. [en ligne]. <https://www.bruxelles.be/atomium> (08/03/2018).

institutionnelle au moins dans sa représentation figurée. La conception du psychodrame renvoie le groupe à un espace de relations tandis que les représentations figurées des résultats du sociogramme permettent de rendre visible les relations interindividuelles. Ces deux éléments préfigurent la vision de l'atomium.

En suivant l'hypothèse avancée, l'« atomium » pourrait être une forme extrapolée du sociogramme. Dans sa forme appliquée au plan, l'atomium permet de penser non plus les liens entre les personnes mais entre des ensembles de pensées, d'appareils à voir et à agir sur le monde. Les sphères sont reliées entre elles pour constituer un ensemble assurant un équilibre et caractérisant une molécule formée d'éléments constitutifs de la matière. La nécessité de représenter la forme « pédagogie institutionnelle » permet de l'unifier, de la regarder et de la penser, voire de la communiquer et de la transmettre. La représentation à partir du modèle atomique d'une molécule met autant l'accent sur chaque élément que sur les relations. Mais elle n'informe en rien de la qualité des relations entre elles. Pour autant, la forme et l'élément physique retenus permettent d'imaginer le passage, en ajoutant ou enlevant une ou plusieurs sphères, d'une forme à une autre : de la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle par exemple. Les mots sont importants. Les auteurs n'ont pas écrit de la classe coopérative à la classe coopérative institutionnalisante ou instituée/instituante ou institutionnelle. Peut-on y voir le projet d'une « théorie pédagogique » (Oury et Vasquez, 2000, p. 681) ? Le paragraphe éponyme contenu dans *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle* (*Ibid.*, p. 681)¹⁵⁴ le laisse entendre. Lequel s'ouvre ensuite sur une sous-partie intitulée : *notions utilisables* (*Ibid.*, p. 681-687).

L'atomium permet de penser autrement la classe en tant qu'espaces physique et psychique. La pédagogie institutionnelle devient un ensemble de groupes (sphères), lui-même pris dans d'autres ensembles plus grands. Le groupe Oury-Vasquez participe même à l'invention d'un terme : le « groupe-classe ». Je n'ai pas réussi à trouver de références précises qui définiraient le moment d'utilisation du couple de mots « classe » et « groupe » lié par un trait d'union. En linguistique, un nom composé est l'association de deux lexèmes permettant la formation d'un nouveau mot (lemme) présentant un sens autonome par rapport aux deux lexèmes le composant. Ainsi le mot « garde-fou » est un lemme en français indépendant de « garde » et de « fou ». L'emploi du mot composé « groupe-classe » ne me paraît pas aller dans ce sens

¹⁵⁴ Dans le film *Fernand Oury, un homme est passé*, Pain évoque le projet intellectuel de F. Oury de faire de la pédagogie institutionnelle une science de l'éducation.

dans son utilisation actuelle. Il semble rester dans la langue et dans son usage un syntagme permettant de juxtaposer deux mots comme deux réalités, un groupe et une classe, à l'instar du mot « député-maire ». Son utilisation en tant qu'élément du discours éducatif contemporain questionne sur l'absence de littérature pensant le couplage des deux termes.

Les premières traces que j'ai pu retrouver concernant l'apparition du syntagme « classe-groupe » remontent à la fin des années 1960. La première apparition du terme m'a renvoyé à la thèse de Vasquez (1966). Elle fait état, dans le sommaire, de la nécessité de la création d'un nouveau mot : « classe-groupe ». L'intitulé exact de la partie est le suivant : « Un mot nouveau nécessaire : la classe-groupe. Un outil d'évaluation : le sociogramme express » (Vasquez, 1966, p. 2). Or, la partie en question traite de la sociométrie et du sociogramme express, outil adapté à l'usage de la classe coopérative à partir des sociogrammes de Moreno, mais ne revient pas sur le nouveau mot en question dans le sommaire. J.-C. Filloux l'utilise dans son article *Psychologie des groupes et étude de la classe* composant le *Traité des sciences pédagogiques* publié en 1974 sous la direction de Debesse et Mialaret. Nonobstant son utilisation, le mot composé présente une instabilité dans l'ordre d'apparition du premier lexème. J.-C. Filloux peut écrire « groupe-classe » tout autant que « classe-groupe ». Les deux mots composés paraissent renvoyer à la même signification chez cet auteur. Son utilisation est également encore peu stable dans *Vers une pédagogie institutionnelle* qui inscrit bien le mot composé « classe-groupe » dans son vocable (Oury et Vasquez, 1995, p. 102, et p. 103), mais sans le stabiliser non plus puisque quelques pages plus tard se côtoient les deux syntagmes « classe-groupe » et « groupe-classe » (*Ibid.*, p. 107). L'usage a retenu le mot composé « groupe-classe »¹⁵⁵. Mais le mot composé est-il seulement le résidu d'une époque ou bien

¹⁵⁵ Le site de l'inspection d'académie de Nice apporte quelques précisions sur la vision de l'Institution Éducation nationale sur l'emploi des termes.

La classe est une unité pédagogique fixée annuellement par l'inspection académique et établie sur la base d'un certain nombre de critères (mise en relation nombre d'élèves/emplois délégués à l'école). Le groupe-classe est la réunion ponctuelle de plusieurs classes au sein de l'école afin de constituer un groupe original d'élèves (ex. réunion de plusieurs classes à petits effectifs sur un créneau commun de natation).

La notion de « groupe-classe » n'apparaît pas dans les textes réglementaires (hormis dans les circulaires 2011-090 et 2017-127 relative à l'enseignement de la natation). On trouve cependant une référence à la notion de « classe » et de « groupe » que l'on peut alors apparenter à la notion de « groupe-classe » évoquée dans ces circulaires mentionnées ci-avant.

Le décret 90-788 du 6 septembre 1990 relatif à l'organisation et au fonctionnement des écoles maternelles et élémentaires (art. 7) met en relation les effectifs d'élèves accueillis et les emplois délégués au sein de l'école. « Le nombre moyen d'élèves accueillis par classe et le nombre d'emplois par école sont définis annuellement par l'inspecteur d'académie... »

Le décret 89-122 du 24 février 1989, relatif aux directeurs d'école qui précise dans l'article 2 du chapitre 1er (modifié par le décret 2002-1164) la responsabilité de celui-ci dans la répartition des élèves permanente (les classes) ou ponctuelle (les groupes) : «... il (le directeur) répartit les élèves entre les classes et les groupes, après avis du conseil des maîtres... ». [en ligne].

constitue-t-il une réalité pour les professeurs autre qu'un savoir qui insiste ? En effet, l'usage du terme dans la sphère de ma pratique et de mes activités de formation montre souvent la coexistence de deux termes sans lien explicite sinon la volonté de transformer le groupe du début d'année en classe. Le « choix » du terme « classe-groupe » dans la langue courante tout aussi bien que dans le champ des sciences de l'éducation vient soulever un second questionnement sur le plan linguistique. Dans un mot composé, le second terme vient qualifier le premier¹⁵⁶, dans ce cas précis :

- le groupe-classe renverrait à un groupe qui se trouve être une classe, cela situe donc par rapport au contexte où se trouve constitué le groupe, à savoir dans le cadre scolaire ;
- la classe-groupe renverrait à une classe qui fait groupe et là, il me semble que cela situe par rapport à la question d'une classe en tant que groupe (entité avec ses règles de fonctionnement,...) ce qui est plus proche de ce que je travaille dans ma recherche. L'accent est mis non pas tant sur le domaine scolaire, c'est implicite, mais sur le fait que cette classe est envisagée comme un groupe¹⁵⁷.

La langue, par l'utilisation du syntagme nominal « groupe-classe », fait donc apparaître le recouvrement du groupe par la forme scolaire « classe ». Il s'agit bien de la traduction d'une réalité tant sur le plan socio-historique que sur le plan des théories pédagogiques. Qu'en est-il pour les auteurs de *Vers une pédagogie institutionnelle* ?

La « classe-groupe » devient, pour le groupe Oury-Vasquez, synonyme de plusieurs mots utilisés pour évoquer le milieu classe : « univers » (*Ibid.*, p. 102), « ensemble » (*Ibid.*, p. 103), « complexe » (*Ibid.*). Le terme paraît nécessaire à ces auteurs afin de rendre compréhensible le type de regard porté sur la réalité « classe ». Il est renvoyé à l'impossible découpage en niveaux matériel, technique, organisationnel ou en disciplines, psychologie, psychosociologie, psychanalyse,... l'« univers un peu en marge de l'école, mais ouvert et lié au monde quotidien des enfants et des adultes » (*Ibid.*, p. 102). La crainte de tels découpages serait de faire une autopsie de la classe et non une étude de la vie dans ce milieu. Oury et Vasquez expliquent qu'en éliminant l'impression de complexité en choisissant l'analyse, ils auraient détruit « ce

<https://www.pedagogie.ac-nice.fr/dsden06/eps06/2017/02/22/groupe-classe-quelle-difference-fait-on-entre-classe-et-groupe-classe/> (08/03/2019).

¹⁵⁶ Le procédé sémantique ne fonctionne pas dans d'autres mots composés comme « sage-femme » : qualificatif + nom; ou « porte-manteau » : verbe utilisé comme substantif/nom + une « sorte » de complément.

¹⁵⁷ Je remercie Christel Canac-Bourgade pour son éclairage sur ces points précis de langue.

“feutrage”, ces liaisons fines qui donnent un sens et une efficacité éducative » (*Ibid.*). Par ailleurs, le « mode de liaison entre les divers éléments » (*Ibid.*) paraît avoir autant d'importance que les éléments composant le complexe.

Les auteurs transposent et font de la réalité dans la classe une « réalité psychique » (Freud, 1981, p. 138). « Cet univers est dans la classe, mais il est aussi dans la tête du maître, dans la tête de chaque enfant et peut-être un peu dans celle des correspondants » (Oury et Vasquez, 1995, p. 102). La notion d'« espace psychique de la classe » (Blanchard-Laville 2002 ; Blanchard-Laville et Geffard, 2009, p. 178) paraît s'ajuster aux propos d'Oury et Vasquez. En 2013, Blanchard-Laville écrivait que « dans l'état actuel des choses, il est de la plus haute importance pour les enseignants d'acquérir cette capacité à instaurer et tenir un *cadre créateur d'espace pour le collectif d'élèves* » (Blanchard-Laville, 2013, p. 22).

La classe devient le lieu se situant au centre de l'atomium. Il n'y a plus lieu de distinguer élèves, maître ou psychologue puisque ce lieu « apparaît comme un champ où peut se produire l'action éducative » (Oury et Vasquez, 1995, p. 106). En adéquation avec la perspective magnétique portée par la dynamique des groupes de Lewin, chacun est agi dans le groupe et chacun peut agir dans le groupe. Mais l'« atomium classe-groupe » (*Ibid.*, p. 107) est lui-même pensé dans un second ensemble plus vaste, la « classe et le groupe-classe se trouvent ainsi replacés dans le champ de la société » (*Ibid.*).

En clôture de leur premier ouvrage, le groupe Oury-Vasquez questionne le lecteur et la lectrice : « Sommes-nous des utopistes ? » (*Ibid.*, p. 269). La proposition de l'utopie renvoie à son reflet dans le miroir, à l'hétérotopie. Cabassut (2017) étend l'utilisation de la notion pour penser la dialectique établissement/institution élaborée par Tosquelles (1973). Les institutionnalistes ont pensé la dialectique entre le réel du lieu et l'imaginaire sur lequel ce dernier peut se greffer. À la différence de l'utopie qui n'a pas de lieu, ces derniers se fondent sur un lieu réel. Pour F. Oury cela restera l'école publique. Mais les propositions de stages, le Groupe d'Éducation Thérapeutique (G.E.T.) et la possibilité d'un Institut d'Éducation Thérapeutique (I.E.T.) évoluant vers un complexe éducatif expérimental (C.E.E.) font partie

intégrante du livre comme métaphorisation de lieux autres permettant d'établir des espaces comme lieux en lien avec un possible éducatif permettant une « école sur mesure »¹⁵⁸.

Le lieu de la classe coopérative institutionnelle peut lui aussi permettre au praticien la projection vers des lieux autres. Saint-Alban, La Borde et d'autres encore peuvent servir d'analogie, « analogies des situations » (Oury et Vasquez, 1995, p. 243) entre milieux scolaire et psychiatrique, afin de penser la classe pour élaborer un lieu où la vie psychique peut supporter les espaces du groupe, du lien et du sujet singulier, « sujet du groupe dans le groupe » (Kaës, 2010, p. XIV-XV). Même si les « contre-espaces » sont devenus des « espaces de dérivation » (Foucault, 1967, p. 4) désormais situés à la marge des villes, l'existence d'utopie située, F. Oury en a fréquenté. Il y a d'abord les terrains vagues autour de la maison familiale de La Garenne-Colombes et l'usine Hispano-Suiza dans laquelle travaille son père constituant selon le mot de J. Oury un « arrière-pays » dans lequel le bricolage, les luttes et l'imagination sont de mises. Dans les années 1930, F. Oury participe aux activités du mouvement des auberges de jeunesse puis anime des activités extra-scolaires pour le Patronage laïque. En 1948, son état psychique le conduit sous la direction de son frère à Saint-Alban où la mythologie de la pédagogie institutionnelle s'originerait en partie puisqu'il découvre la « presse Freinet » et une indication en la personne de Lacan. Mais Saint-Alban, c'est évidemment Tosquelles et avec lui la Guerre civile espagnole mais également la Résistance. Une utopie si bien située qu'elle évita aux patients de mourir de faim contrairement à ceux des autres hôpitaux psychiatriques durant la Seconde Guerre mondiale¹⁵⁹. Et puis il y a La Borde prenant réalité en 1953. Il y a peut-être de l'Idéal là-dessous, sans aucun doute de l'engagement. Il y a sans doute une « perspective communautaire » comme on aime à qualifier ce courant. Mais la pédagogie institutionnelle est basée sur le fait que le travail et la vie sociale sont des moyens et non des fins. La mise en garde contre la « dérive fusionnelle » (Meirieu, 2000, p. 101), bien que connue, reste à être travaillée au quotidien. Toutefois, le voisinage de la psychose n'est certainement pas pour rien dans l'idée d'un monde à reconstruire quotidiennement. La vie quotidienne prend un autre sens, car il s'agit d'en faire un élément de vie sur le plan psychique afin de reprendre vie. Là où la classe-groupe est un « bouillon de culture » (Oury et Vasquez, 1995, p. 240) à force de stérilisation, le lieu devient « stérélisant » (*Ibid.*). Et pourtant un des mots d'ordre de J. Oury

¹⁵⁸ F. Oury parle ainsi de l'école souhaitée dans le film de Fabienne d'Ortoli et Michel Amram, *Fernand Oury, un homme est passé*, coffret 2 DVD, Frémeaux et associés, 2010.

¹⁵⁹ Lafont, M., Bonnafé, L., David, C. (1987). *L'extermination douce : La mort de 40 000 malades mentaux dans les hôpitaux psychiatriques en France, sous le régime de Vichy*. Toulouse : AREFPPI.

n'est-il pas d'« aseptiser le milieu » ? S'agit-il de travailler le corps/groupe institutionnel tout autant que son « groupe interne » ? En effet, « maintenir le cadre » (Pontalis, 2000a, p. 81) ne questionne-t-il pas sans doute déjà son « cadre interne » (Roussillon, 2007, p. 159). Il ne s'agit plus seulement d'organisation. Celle-là doit pouvoir justement se modifier et être reprise dans une forme de continuité. La forme contenante doit pouvoir avoir une plasticité suffisante. N'est-ce pas ce à quoi doit servir la psychanalyse ? Gagner en adaptabilité ? Mais n'est-ce que cela ? L'orientation psychanalytique de la psychothérapie institutionnelle permet de reposer sans cesse la question du sens de l'action et de cette adaptabilité « créé[e]-trouvé[e] » (Winnicott, 1975) Plus que d'une psychosociologie des relations, c'est d'une psychanalyse des liens (Bion, 2002a, 2003 ; Kaës, 2005) dont il est question.

La psychanalyse comme outil permettrait de penser l'espace intermédiaire au quotidien pris avec les affres de l'institué mais également l'angoisse du désir affleurant conduisant les groupes constitués à se refermer. Le groupe peut également devenir le support de l'institué (Castoriadis, 1975). Le groupe comme maillon devient le lieu de passage de la horde sauvage à la civilisation. Il est à la fois le lieu de la régression et le lieu de la liaison civilisatrice. Il n'y a pas à choisir. Le « groupe est l'un et l'autre et non l'un ou l'autre » (Kaës, 2017, p. 6).

2.3.5. Import-export : passages entre sciences et pédagogie

Je reprends la notion d'« import-export » imaginée par Houssaye dans *Pédagogies : import-export* (2006). Initialement le projet de l'auteur était d'étudier « les mouvements entre les pédagogues et les pédagogies » (Houssaye, 2006, p. 83). Je me réapproprie son idée pour la mettre au travail et essayer de distinguer des mouvements de passages entre sciences humaines et sociales et pédagogies. L'inducteur de ce mouvement réside dans les propos d'Oury et Vasquez parfois contradictoires à l'endroit des recherches en psychosociologie. Les deux auteurs peuvent dire leur défiance envers la psychosociologie et pour autant s'emparer de la sociométrie de Moreno. Par ailleurs, le mouvement d'Éducation nouvelle semble s'être approprié un certain nombre de notions ou de concepts à son profit même si parfois de manière « scientiste » (Houssaye, 2006, p. 89). Une part de mes représentations initiales concernant la pédagogie institutionnelle mais bien plus largement un ensemble de pédagogies issues de ou assimilées – à juste titre ou pas – à l'Éducation nouvelle, se réfère davantage au moment des années 1960-70 qu'aux moments fondateurs de ces pédagogies. Houssaye montre d'ailleurs que la construction et la diffusion d'une pédagogie se réalisent par « captation » (on adhère à une pédagogie) et par la construction d'« images » (*Ibid.*, p. 89). Selon ce dernier, la

réussite d'une pédagogie dépend de « passeurs » ou « diffuseurs » (*Ibid.*, p. 90) qui œuvrent à dissocier la figure pédagogique fondatrice du système lui-même. Il en résulterait que « les acteurs les plus caractéristiques se sont anonymés au fur et à mesure » (*Ibid.*, p. 91). Une lecture rapide de ce phénomène ramènerait à la tendance générale groupale à homogénéiser, à dépersonnaliser. Mais que faut-il entendre par tendance générale ? Est-ce le fait de « diffuseurs » (*Ibid.*) souhaitant assurer la continuité du système ? Houssaye avance également que la « science est un dissolvant et la plupart des pédagogues de l'Éducation nouvelle y ont perdu, sinon leur âme, du moins leur figure » (*Ibid.*).

Dans mon imaginaire de praticien, la liaison entre praticiens et théoriciens de l'éducation se situait dans les années 1960. Or, les travaux menés sur le mouvement d'Éducation nouvelle du début du XX^e siècle permettent de cerner plusieurs phases et centres (Savoie, 2010 ; Haenggeli-Jenni, 2017). Pour autant, le milieu de la pédagogie novatrice et le milieu des sciences humaines et sociales, durant les années allant de 1920 à 1940, semblent d'une grande porosité et s'appuyer l'un à l'autre comme le montre Haenggeli-Jenni (2017). Les rencontres dans des congrès, lors de conférences ou la participation à des séminaires, les diverses places assumées, tel Wallon co-fondateur du G.F.E.N., assurent des liaisons qui ne sont pas que livresques. Les pédagogues et les chercheurs se déplacent, ce qui crée des lignes peut-être « d'erre » (Deligny, 2007, 774-794) ou, du moins, de fond. Il resterait à faire une histoire des groupes comme « espace-support » (Kaës, 2010, p. 113) liés aux mouvements de ces femmes et de ces hommes. Où cela porte-t-il ? Comme le signale Kaës, le siège du groupe n'est pas suffisant pour sa localisation « il lui faut aussi – et sans doute d'abord – buter contre ses limites et ses contraintes, peupler et animer cet espace qui est espace du désir » (*Ibid.*). Ce projet dépasse bien l'enjeu de cette section et même de cette thèse, mais chacune de ses parties y contribue modestement. L'enjeu ne consiste pas à fournir une interprétation mais peut-être, comme je l'évoquais avec les « lignes d'erre », à voir où portent les cheminements et s'il existe des points nodaux, soit des endroits « où il y a rupture de charge » (Virilio, 2013, p. 22) – quelque chose de la « fonction phorique » (Delion, 2018), soit encore un élément de transfert pour le projet scientifique « le point précis où les faits sont transformés en données » (Benslama, 1989, p. 147).

Pour mener ce défrichage, je me baserai sur deux ouvrages publiés à une dizaine d'années d'écart celui de Snyders *Où vont les pédagogies non-directives* (1973) et celui de Meirieu *Itinéraire des pédagogies de groupe* (1984). Les deux auteurs sont connaisseurs de l'histoire

de la pédagogie et tentent tous les deux de proposer un « contre-modèle ». Ces derniers pensent en critique les contradictions et les faiblesses des pédagogies de groupe (Meirieu) et des pédagogies non-directives (Snyders). Dans les deux ouvrages, la pédagogie institutionnelle fait partie du corpus analysé et tient une place singulière d'équilibriste entre tous ces mouvements et les recherches pédagogiques. Par ailleurs, je me baserai essentiellement sur les deux ouvrages de Oury et Vasquez *Vers une pédagogie institutionnelle* (1967) et *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle* (1971).

Perspective psychosociologique : du rejet à l'ajustage bricolé et à la liaison

Dans le chapitre 4, *D'où vient cette pédagogie et ces hypothèses*, de l'ouvrage *Vers une pédagogie institutionnelle*, Oury et Vasquez développent un sous-chapitre intitulé *L'apport des sciences humaines* (Oury et Vasquez, 1995, p. 219-248) subdivisé lui-même en trois parties : psychologie des groupes (*Ibid.*, p. 219-232), la psychanalyse à l'école (*Ibid.*, p. 233-241) et la psychothérapie institutionnelle (*Ibid.*, p. 241-248). Dès les premières lignes du premier chapitre, le ton est sarcastique vis-à-vis de la psychosociologie. Oury et Vasquez font référence aux notions de « dynamique de groupe, de champ psychologique de jugement de pertinence » (*Ibid.*, p. 219) en citant Lewin et Pagès. Néanmoins, les deux auteurs doutent d'une « transposition directe de notions élaborées dans des groupes expérimentaux d'intellectuels adultes » (*Ibid.*, p. 220) à des jeunes enfants. Pour autant, les auteurs décrivent brièvement, quelques pages plus loin, l'« expérience-princeps » (Snyders, 1985, p. 15) de Lewin, Lippitt et White menée en 1939, dont les résultats renvoient à des similitudes de leurs propres vécus de la classe articulés autour des conseils de coopérative et du texte libre ou d'autres recherches menées par les « psychodramatistes » (Oury et Vasquez, 1995, p. 227). De plus, les deux co-auteurs viennent mettre des limites à la démarche expérimentale dans les classes en indiquant que des « phénomènes de groupe aux conséquences psychologiques imprévisibles » (*Ibid.*, p. 132) pourraient s'y produire. Arrêtons-nous pour déplier ce dont il s'agit.

Lewin, Lippitt et White cherchaient à mesurer l'agressivité induite dans les groupes ainsi que leur productivité en fonction de trois types de leadership : autocratique, démocratique et « laisser-faire¹⁶⁰ ». Les chercheurs imaginent une situation de fabrication de maquettes de

¹⁶⁰ La traduction de ce terme pose difficulté. Anzieu et Martin (2007) s'interrogent en note de bas de page sur la substitution possible d'« idiocratie » mais la trop forte assonance avec « idiotie » les a fait renoncer (Anzieu et Martin, 2007, p. 82). La racine « idios » renvoie au « propre » et au « particulier » ce qui pousse Barthes à

décors de théâtre réalisée par cinq clubs d'enfants d'âge scolaire. Pour chaque club, il est associé un moniteur capable de mener des groupes suivant un climat social défini. La situation se déroule dans un laboratoire afin d'appliquer une démarche expérimentale. Les enfants ne connaissent pas le but de l'expérience.

Il ressort de l'expérience un « éloge de la démocratie » (Snyders, 1985, p. 21). Sans chercher à questionner le fondement des recherches, Snyders montre l'influence que ces travaux ont eu dans le domaine éducatif et au-delà malgré le fait qu'il ne se réalise pas dans les conditions de classe. Effectivement, la situation est plutôt associée à un projet : il n'est pas exigé d'apprendre, les groupes se composent de cinq enfants et d'un adulte qui doit mener le groupe selon un protocole strict. Les attitudes des moniteurs tendent à s'associer comme le montre Snyders à des traits moraux : autoritaire et arbitraire, démocrate et gentillesse. Ce qui n'est d'ailleurs pas sans rappeler des propos d'enfants dans les classes. Un enseignant ne criant pas ou se mettant à échanger avec les élèves dans le cadre d'un petit groupe de travail pourra être associé à la gentillesse. Ce dernier autorise une expression dans et du groupe qui peut paraître exotique à la culture scolaire bâtie sur le signifiant « discipline ». Ainsi cette « gentillesse » peut-être vécue comme une faiblesse, car l'acte d'enseigner reste encore attaché dans de nombreux milieux sociaux à la figure du père idéal et originaire qui ordonne le monde.

Néanmoins, le fait de relever, à partir des expériences, l'« agressivité » présente chez les enfants et leurs formes d'expression ou le « leadership » dans un groupe permet de faire apparaître tout un hors-champ peu accessible au discours éducatif ou peu enclin à le reconnaître, bien que Durkheim en parlait déjà au début du XX^e siècle. Du côté de l'éducateur, ce dernier peut découvrir « d'autres procédés que la contrainte extérieure pour obtenir la réalisation d'une tâche et le groupe peut devenir un élément dans ce procédé » (*Ibid.*, p. 29). Le groupe-classe, ainsi nommé par Snyders, apparaît bien dépendant des « choix » de l'adulte. Snyders met en exergue le fait que ces expériences pourraient laisser entendre que « seules comptent les modalités de liaison entre groupes et entre individus, seule existe la relation » (*Ibid.*, p. 35) au détriment du savoir pour l'auteur. Ce dernier en tire une conséquence politique, à savoir associer la démocratie « à un jeu de relations dans la gentillesse et la bienveillance, une habileté au maniement des rapports humains » (*Ibid.*) On peut se questionner sur les répercussions de telle association voire prescription sur les

l'utiliser dans sa recherche d'« utopies idiorythmiques » lors de son séminaire de 1976-77, *Comment vivre ensemble ?*

attitudes des éducateurs et des élèves et leurs psychismes. L'enjeu de l'enseignement se réaliserait-il dans la recherche d'une forme d'harmonie de la relation enseignant-e-enseigné-e ? Par « un modèle d'une relation privilégiée singulière, par l'espoir de transparence et de communitarité, la demande affective de l'enseignant met en scène le désir qui sous-tend la position éducative » rappelle J. Filloux (1996, p. 61). Et si le groupe ne peut se constituer « comme le miroir sans défaut de l'enseignant, s'il ne peut que lui renvoyer une image morcelée de lui-même, il reste à le briser, à le morceler pour constituer ou reconstituer une image unifiée de soi-même » (*Ibid.*, p. 62).

À partir de la notion de « leadership », des recherches explorent la notion de « climat scolaire » dans la classe ou dans l'école. Cette notion est toujours d'actualité puisque la loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour l'école de la République souligne, dans son rapport annexé, la place importante du climat scolaire avec l'objectif d'« améliorer le climat scolaire pour refonder une école sereine et citoyenne en redynamisant la vie scolaire et en prévenant et en traitant les problèmes de violence et d'insécurité » (MEN, 2013, p. 2). La notion de climat scolaire nouvellement intégrée dans le paysage éducatif français s'inscrit dans un contexte de prévention des violences. Si elle vise à améliorer également les performances des apprentissages et la vie relationnelle, le contexte d'apparition de la notion oriente sa mise en œuvre et sa conception¹⁶¹. La notion « repose sur une expérience subjective de la vie scolaire qui prend en compte non pas l'individu mais l'école en tant que groupe large et les différents groupes sociaux au sein de l'école » (Debardieu et al., 2012, p. 2).

La critique d'Oury et Vasquez à l'endroit des travaux de Rogers se veut à nouveau acerbe comme pour les tenants de la non-directivité dont l'absence de noms à l'exception de Pagès¹⁶² devient un signe. Les deux auteurs ironisent sur les conceptions du thérapeute en tant que

¹⁶¹ En effet, le document cité fait référence à une enquête de la D.E.P. de 2011 et 2013 selon laquelle « 93% des élèves vivent plutôt heureux dans leur établissement en général contre 77% en éducation prioritaire ». Dès lors on peut s'étonner des objectifs afficher « améliorer la réussite scolaire, réduire les inégalités, vouloir faire baisser la victimisation et améliorer le moral des enseignants et des élèves »(M.E.N., 2013, p. 7). Le site du M.E.N indique à ce jour qu'un « climat scolaire serein est une condition essentielle pour assurer les bonnes conditions de travail, le bien-être et l'épanouissement des élèves. La grande masse des violences en milieu scolaire est constituée d'actes d'incivilité et de victimisation souvent mineures mais répétées. L'action publique fait porter ses efforts prioritairement sur la lutte contre toutes les formes de harcèlements, violences quotidiennes que l'école de la République ne peut accepter ». [en ligne]. <http://www.education.gouv.fr/cid2765/climat-scolaire-et-prevention-des-violences.html> (02/03/2019).

¹⁶² On ne peut manquer de rappeler que la rupture avec ce qui deviendra le courant de pédagogie institutionnelle autogestionnaire a du mal à se faire notamment avec les universitaires et un certain Lapassade dont les travaux sont absents des références d'Oury et Vasquez.

« psychothérapie non freudienne » (Oury et Vasquez, 1995, p. 221) évacuant les concepts d'inconscient et de sexualité. Ainsi, d'après les eux, la conception rogérienne de la personne est basée sur « l'existence d'un moi cohérent, rationnel, qui tend naturellement à la socialisation » (*Ibid.*). À lire Oury et Vasquez, on peut se questionner sur ce qui a fait le succès des thèses de Rogers. Pour autant, Snyders, malgré le regard très critique qu'il porte lui-même sur l'œuvre de Rogers, indique combien la non-directivité, et celle de Rogers en particulier, a permis une centration sur la relation maître-élève.

Si les praticiens empruntent et bricolent les apports des théoriciens de la psychosociologie, ils doivent se départir des associations trop rapides entre leur pratique et des éléments issus de la recherche. Oury et Vasquez distinguent, dans la partie consacrée au conseil de leur second ouvrage, leur pratique du conseil du *T-Group* (Oury et Vasquez, 2000, p. 495-512). Ils montrent leur parfaite connaissance voire leur coopération à la vie scientifique dans le domaine de l'éducatif en évoquant leur propre participation à de tel groupe (*Ibid.*, p. 499). Le méfait pour les deux co-auteurs serait de « réduire la pédagogie institutionnelle au conseil et le conseil au T-Group » (*Ibid.*, p. 500). « Répétons que le conseil, avec ses règles, ses limitations, n'a de sens et peut-être d'utilité que dans un contexte : institution parmi d'autres institutions qui toutes visent à donner des possibilités variées de production, d'expression, de travail et de langage » réaffirment Oury et Vasquez (2000, p. 506). Le conseil devient « un lieu où tout ce qui a été provisoirement sans recours est apporté pour être mis en circulation, discuté... » (*Ibid.*) où « la présence de tous et de chacun, les apports imprévus à la discussion, les interventions d'enfants non engagés affectivement dans un conflit permettent des mises en lumière, des reprises aussi » (*Ibid.*).

Oury et Vasquez montrent un tout autre ton envers les travaux de Moreno. Les auteurs informent le lecteur qu'ils s'y réfèrent eux-mêmes pour entreprendre une « expérimentation » (*Ibid.*, p. 226). D'où vient cet intérêt pour la sociométrie ? A priori l'exercice aurait tout pour déplaire. Il s'agit d'une « science de la mesure des relations » (Moreno, 2007, p. 24). Est-ce l'opportunité de concevoir un outil utile à la classe ? Le désir d'une production scientifique ? Quelle que soit la réponse, l'investissement est tel qu'un groupe d'instituteur·trice·s se réunit mensuellement durant une année autour de l'objet « sociogramme ». Et contrairement au groupe de monographie, « seul l'intérêt scientifique (À quoi sert notre sociogramme ?) réunit les participants » précisent Oury et Vasquez (2000, p. 541). D'autre part, point de freudisme chez Moreno voire même des oppositions sans toutefois un refus de la théorie

psychanalytique. La psychothérapie de groupe est même perçue, en 1965, comme la « troisième révolution psychiatrique » (Moreno, 2007, p. 21). La sociométrie en est le bras armé comme la tentative de faire apparaître les affects et les mesurer. Elle reconnaît des affects aux enfants. Est-ce suffisant pour Vasquez et Oury ? Avec Moreno, nous quittons effectivement les « paradis pour chérubins asexués » (Oury et Vasquez, 2000, p. 527).

Il est à noter que ni Snyders, ni Meirieu ne portent leur attention ou leur critique sur la perspective sociométrique de la pédagogie institutionnelle. Or, le septième chapitre de la première partie de la thèse de Vasquez est consacré à une présentation de l'outil construit à partir de la sociométrie de Moreno. Delion inscrit la sociométrie et Moreno dans les précurseurs du mouvement de la psychothérapie institutionnelle. Il précise même qu'avec le sociodrame et le psychodrame, la psychothérapie de groupe « constituent une des trois branches de la sociométrie qui se sont progressivement orientées vers les groupes psychanalytiques » (Delion, 2011, p. 46) en référence à d'autres auteurs comme Slavson ou Foulkes. Le pédopsychiatre invite à penser que Moreno soutenait une « thérapie d'intergroupe » suggérant que les problèmes d'un individu ne peuvent être résolus dans un groupe artificiel coupé de la collectivité. Tosquelles soutient cette position autour de la théorie de Moreno puisque dans son ouvrage *Éducation et psychothérapie institutionnelle*, publié en 1984, il revient sur l'histoire du mouvement de psychothérapie institutionnelle et énumère « les aspects concordants entre la démarche de Moreno et la nôtre » (Tosquelles, 1984, p. 35). Mais le psychiatre catalan perçoit davantage de similitude entre « les problèmes pratiques que [nous] posent la vie hospitalière quotidienne » (*Ibid.*) et les études concernant la sociométrie plutôt que ce qui concerne le psychodrame. Tosquelles précise sa pensée à l'endroit de points structuraux. Tout d'abord la sociométrie et le mouvement institutionnaliste partagent la « tactique » (*Ibid.*, p. 38) selon laquelle il s'agit d'« une transformation d'une situation collective sur le lieu même où elle se produit effectivement » (*Ibid.*, p. 36). Le soigné prend donc part à la transformation. Mais, chose peut-être plus difficile à concevoir pour des professionnels, « le meneur ou le médecin devient un parmi les autres acteurs » (*Ibid.*). Une telle action permet la découverte, selon Tosquelles, « d'immenses réseaux psychologiques non repérés » (*Ibid.*, p. 37). D'autre part, c'est à partir de cette idée que Moreno serait arrivé, d'après Tosquelles, à l'idée d'un « entrelacement des groupes dans la collectivité » (*Ibid.*, p. 42) qui invite à penser une « thérapie d'intergroupe ». Les problèmes de l'individu ne peuvent plus s'entendre et se traiter de manière individuelle voire en groupe coupés de la

collectivité. En cela, les positions de Moreno rejoignent la thèse de Simon¹⁶³ sur laquelle s'appuie la psychothérapie institutionnelle : « soigner le milieu ». La question du groupe devient dans cette perspective la question de l'inter-groupe. « C'est à l'intérieur du travail d'ensemble de l'institution que chaque groupe a un sens » (*Ibid.*, p. 109). L'intégration à un groupe est donc un enjeu mais l'importance porte également sur la possibilité de « vivre la pluralité des groupes, et de permettre la possibilité de passer de l'un à l'autre » (Tosquelles, 2016, p. 65). Si j'insiste sur l'articulation des différentes praxis morenienne et institutionnelle, c'est que la présence de la sociométrie dans les travaux du groupe Oury-Vasquez n'est peut-être qu'un effet d'époque¹⁶⁴.

La référence aux travaux de Moreno dans la pédagogie institutionnelle¹⁶⁵ s'appuie sur ce que Vasquez nomme le « sociogramme-express » (Vasquez, 1966, p. 94). Il s'agit d'avoir une « vue d'ensemble des relations interpersonnelles » (*Ibid.*) afin de constituer des équipes de travail. Néanmoins, c'est déjà un peu plus qu'un outil puisque Vasquez soumet les résultats de Moreno à la comparaison avec ceux qu'elle a pu réaliser à partir des classes associées à son travail universitaire¹⁶⁶. La thèse de Vasquez (1966) fait apparaître ce qui sera développé dans le second ouvrage du groupe Oury-Vasquez. Mais le sociogramme est quasi absent de leur premier ouvrage. Les auteurs donnent une explication quant au choix de mettre en retrait la sociométrie en regard de la thèse de Vasquez (une demi page contre 27 pages dans la thèse). Elle tiendrait au déboire de l'utilisation de l'outil. L'approche scientifique des relevés établis par des collègues trop fascinés par l'apparence scientifique de l'outil semble avoir remis en question sa diffusion. Ils concluent : « il vaut mieux ranger de tels outils que de les livrer sans mode d'emploi, et surtout sans précision de limite d'applications » (Oury et Vasquez, 2000, p. 518). Le travail continua, mais seulement avec des camarades du G.E.T. avant de le livrer à

¹⁶³ « L'intérêt des vues structurelles dans la vie et les transformations qu'il nous semblait devoir être jouées et rejouées sur place, pendant longtemps, ont tourné autour de la traduction du livre d'Herman Simon, que nous avons traduit avec le Docteur Chaurand, à l'usage de notre groupe. J'avais apporté ce livre de chez moi, lorsque j'étais venu en France. Depuis, 1905, cet auteur décrivait le besoin de guérir un "quartier", ou un "service", d'abord, et de préférence à la seule focalisation de nos intérêts thérapeutiques sur les troubles symptomatiques de tel ou tel autre malade » (Tosquelles, 1985, p. 158).

¹⁶⁴ « Mireille Monod collaborait à l'époque à Saint-Alban avant son voyage aux Etats-Unis, après lequel elle introduisit en France les techniques moréniennes » (Tosquelles, 1994, p. 49).

¹⁶⁵ La référence à Moreno est présente dans l'article, *Quelques idées actuelles sur les groupes d'enfants*, de Vasquez publiée dans la revue *Éducation et Techniques* en 1964. De l'année 1962, F. Oury écrit : « À cette époque, la sociométrie est à la mode dans notre groupe de travail. Aïda Vasquez s'intéresse à la question : c'est elle qui viendra interroger les enfants » (Oury et Vasquez, 2000, p. 532).

¹⁶⁶ Vasquez fait partie du G.E.T. depuis 1962 et au moins une partie du matériel recueilli pour sa thèse provient des classes des institutrices et instituteurs de ce groupe.

nouveau au public : un chapitre entier intitulé « Groupes, tensions, conflits : la sociométrie à l'école » (*Ibid.*, p. 513-565) est consacré aux travaux sociométriques dans les classes.

Durant une année, à partir de sociogrammes, six institutrices et instituteurs¹⁶⁷ échangent sur l'évolution des groupes. Outre le maniement de l'outil, la démarche, les questionnements, les auteurs présentent les analyses plus détaillées d'un sociogramme issu de la classe de perfectionnement de F. Oury (1963) et le déroulement de séances de travail concernant l'évolution de la classe de Viallon (novembre 1966 à mars 1968) à partir de quatre sociogrammes. L'intérêt de la publication est double, à la fois donner à voir comment faire fonctionner l'outil pour en comprendre son intérêt mais également « suivre la démarche d'un groupe à ses débuts » (*Ibid.*, p. 549). Pour parler de groupe, rien ne vaut un groupe restreint ! La publication d'une partie des actes du G.T.P.S.I. fait apparaître la même démarche chez les « psychistes » (Tosquelles, 1984, p. 214) de la psychothérapie institutionnelle. Le contenu des réunions est enregistré et repris pour analyse. Les actes rendent compte d'un double mouvement constitutif du groupe : l'apport et les échanges sur un contenu plus manifeste apporté par quelques-uns et des échanges sur l'élaboration du groupe lui-même.

Les travaux sur la sociométrie sont donc fortement investis à la fois par Vasquez, F. Oury et des membres du G.E.T. Lorsqu'en 1971 paraît *De la classe coopérative à la classe institutionnelle*, F. Oury indique que la présentation correspond au « résultat provisoire de quelques années d'expérimentation et de mise au point » (dix ans dans la classe de F. Oury, cinq ans environ dans d'autres classes du G.E.T.) (Oury et Vasquez, 2000, p. 519). Comme l'indique le titre du chapitre et les deux analyses proposées, il s'agit bien d'analyser les dynamiques de groupe. Si les outils des psychosociologues s'avéraient peu utilisables pour cela, le sociogramme se présente comme un outil directement praticable avec la classe. Il a été préalablement simplifié dans le sens d'une restriction concernant le prélèvement des données : choix « éthique » et généré par de mauvaises expériences écrivent Oury et Vasquez. De plus, le « groupe coopératif a besoin d'information sur les relations de travail » (*Ibid.*, p. 516) et seulement sur les relations de travail. Une fois de plus, la réponse énoncée pour répondre à la question du destinataire du sociogramme est cinglante : « Pour nous [enseignant·e·s] et pour nos classes [coopératives] » (*Ibid.*). Malgré l'intérêt scientifique avancé, Oury et Vasquez manifestent à nouveau un rejet explicite des chercheurs observateurs extérieurs car toute

¹⁶⁷ Le groupe réunit en 1968 se composait de Thérèse Bouchet, Nicole Defossey, Michel Moller, Michel Jeudy, Jackie Moller, Fernand Oury et Danielle Viallon. (Oury et Vasquez, 2000, p. 541).

« intervention engage » (*Ibid.*, p. 527). Les auteurs en disent un peu plus grâce à la note de bas de page citant les propos de Moreno qui indiquent qu'au lieu « d'observer du dehors la formation des groupes, nous avons pénétré à l'intérieur de ces groupes, nous en sommes devenus partie intégrante et nous avons enregistré, du dedans, leur développement intime » (Moreno, 2007, p. 48). Cette citation fait écho aux propos de Vasquez dans sa thèse expliquant renoncer « à observer la classe de l'extérieur » (Vasquez, 1966, p. 116). Elle « entre dans la classe non seulement dans le local mais dans le groupe, dans les groupes » (*Ibid.*). L'entrée dans la classe devient une nécessité épistémologique liée à la complexité à saisir cet « univers » (*Ibid.*). Par ailleurs, la « prise de conscience de l'hypercomplexité entraîne une "tétanisation" des conduites individuelles comme des comportements sociaux » précise Ardoino (1980, p. 14).

Avant de reprendre la manière dont va être utilisé le sociogramme par le groupe Oury-Vasquez revenons sur le sociogramme et son auteur. Moreno¹⁶⁸ réfère les origines de la thérapie de groupe au fait qu'il aurait été « reconnu très tôt qu'il est plus facile d'objectiver et de résoudre des problèmes personnels au sein du groupe » (Moreno, 2007, p. 11) et de citer en exemples « danses rituelles »¹⁶⁹, « conseil des anciens » mais également le « chœur » de la tragédie grecque, le travail dans les couvents (*Ibid.*, p. 11-12). Moreno renvoie également aux séances de magnétisme de Mesmer souvent réalisées en groupe (*Ibid.*). L'objet de la sociométrie est de rendre possible une « psychothérapie de groupe fondée sur le diagnostic » (*Ibid.*). C'est l'objet du sociogramme que de faire apparaître les structures du groupe afin « de comprendre et de choisir les membres d'un groupe » (*Ibid.*, p. 15). en vue d'un travail thérapeutique groupal.

Moreno explique avoir réalisés ses premiers essais en 1910 dans les jardins de Vienne. Il raconte avoir commencé à former « des groupes d'enfants, à improviser avec eux, à jeter le germe de la psychothérapie de groupe et à implanter le psychodrame » (*Ibid.*, p. 13). Il poursuit ses expériences à partir de groupes de discussion avec des prostituées et dans un camp de réfugiés. Le thème de ses recherches expérimentales avant et après la Première Guerre mondiale répondait aux questionnements : « Comment peut-on aider les êtres qui

¹⁶⁸ Le contexte de la Première Guerre mondiale et de l'entre-deux guerres fut propice à l'émigration et à la diffusion d'idées et de personnes¹⁶⁸. Il émigre lui-même aux États-Unis en 1925, ce qui lui permet de développer et diffuser la psychothérapie de groupe. Suite à la venue des français Fouquet et Monod en 1945, le psychodrame se développe en France avec Monod, Lebovici, Diatkine et Ancelin-Shützenberger.

¹⁶⁹ À cet égard, je ne peux que renvoyer le lecteur ou la lectrice à l'oeuvre cinématographique de Jean Rouch (1917-2004) ethnologue et cinéaste.

vivent en groupes mais qui restent isolés ? Comment peut-on les aider à devenir “créateurs” ? » (*Ibid.*). Moreno précise, ce qui peut avoir une importance face au questionnement sur la raison de l'utilisation du sociogramme par la pédagogie institutionnelle d'orientation psychanalytique, que l'objet initial était « thérapeutique et non scientifique et abstrait (« Qu'est-ce qu'un groupe ? ») » (*Ibid.*, p. 13). Le psychodrame est situé comme l'étape suivante au développement de la psychothérapie de groupe et renvoie sa création à la fondation d'un théâtre, *théâtre d'improvisation* (1921).

Ainsi, il fait de la psychanalyse une des résistances au développement de la psychothérapie de groupe ne voyant dans le groupe que le « retour de la horde sauvage » car, selon Moreno, Freud ne s'est pas intéressé à l'étude des groupes concrets mais uniquement aux projets de grands ensembles institutionnels. La thérapie proposée par Moreno vient bousculer la technique psychanalytique basée sur le divan. « Chaque patient est l'agent thérapeutique d'un autre, chaque groupe celui d'autres groupes » (*Ibid.*, p. 16) explique le psychothérapeute. Les patients peuvent « se charger des fonctions de thérapeute auxiliaire et, dans des cas particuliers, à l'égard du médecin lui-même » (*Ibid.*). Le groupe fonctionne selon deux principes : le principe d'« interaction thérapeutique » spécifiant que l'individualité des participants ne se dissout pas comme dans une masse et que leurs capacités thérapeutiques sont utilisées et, d'autre part, le « principe de spontanéité » c'est-à-dire « la *production spontanée* du groupe » (*Ibid.*).

Le thérapeute lui-même adopte une autre position que le psychanalyste. Il est dans le groupe, sa position est « découverte » (*Ibid.*, p. 17). Il doit déployer une forme particulière de « personnalité de groupe » (*Ibid.*) et doit posséder

« l'expérience analytique, la présence d'esprit et le courage de mettre en jeu, au moment opportun, sa personnalité entière, pour remplir l'espace thérapeutique de chaleur, d'intuition et d'expansivité émotive ; en d'autres termes il n'est pas isolé des patients et le patient n'est pas isolé de lui. Ils sont tous les deux membres d'un petit groupe » (*Ibid.*).

Alors qu'Ardoïno fait de la sociométrie un instrument mesurant uniquement les interrelations (Ardoïno, 1980, p. 28), F. Oury paraît en faire un élément d'analyse du groupe. La passation consiste à demander à chaque élève individuellement avec qui il souhaite travailler et avec qui il ne souhaite pas travailler. La même chose est réalisée pour connaître le choix ou le rejet concernant l'obéissance à un pair. F. Oury précise qu'il peut être bon de contextualiser la question qu'il formule ainsi : « choisis deux camarades pour travailler à l'imprimerie », tout

en faisant formuler les qualités nécessaires à cette activité. Le maître s'isole et note avec la coopération d'un secrétaire les choix et les rejets formulés individuellement par les élèves sur un support prévu à cet effet¹⁷⁰. Une fois tous les élèves passés, le maître procède à l'interprétation des résultats en classe juste après sa réalisation. Au problème que poserait la communication des résultats au groupe, F. Oury avance que seuls les résultats globaux sont publiés, respectant ainsi l'anonymat (Oury et Vasquez, 2000, p. 520). Mais, ayant posé une question au groupe-classe, celui-ci attend une réponse, affirme F. Oury (*Ibid.*, p. 529). Par ailleurs, il serait « instructif et souvent salutaire, pour un sujet, de savoir dans quelle mesure il est rejeté ou refusé par les autres » (*Ibid.*, p. 528) tout autant qu'apprécié. Pour autant, il serait « préférable que le commentaire soit fait par le maître, responsable de la santé mentale des participants » (*Ibid.*, p. 529) précise l'auteur.

À deux reprises le terme « constellations » apparaît. Les auteurs posent que l'intérêt du sociogramme est « d'obtenir rapidement une image plus ou moins fidèle qui nous permettra de vérifier nos hypothèses en qui concerne les sous-groupes, les constellations » (*Ibid.*, p. 516). Mais l'outil montre deux limites à une étude détaillée « des constellations et des sous-groupes » (*Ibid.* p. 535) : l'absence d'élèves au moment de la réalisation du sociogramme et le caractère éphémère de sa « validité ». Il convient de préciser que l'intérêt pratique du sociogramme réside dans la constitution d'équipes de travail comme nous pouvons le suivre dans la partie consacrée à la classe de Viallon ou à la désignation des responsables de classe (*Ibid.*, p. 520).

Il ne se mène pas là le même travail durant la réunion d'une constellation, mais il s'agit « ici et maintenant » de prendre acte des relations dans le groupe. Le comptage et les représentations sont plurielles et il ne s'agit pas de communiquer individuellement le chiffre comme « potentiel d'inter-relations » mais de commenter les résultats d'ensemble concernant les élèves en particulier et le groupe en général. On pourrait, avec Meirieu, se demander si dans ce travail de dévoilement des relations, le maître ne prend pas le risque de phénomènes de groupe que lui-même se refusait à faire jouer aux élèves lorsqu'il s'agissait d'expériences menées par des observateurs extérieurs ! En 1967, Oury et Vasquez écrivaient que les outils de la psychosociologie pouvaient intéresser les responsables de classe coopérative s'ils permettaient par exemple, de « séparer dans les conflits et réactions, ce qui vient du groupe de la classe dans l'Ici et Maintenant, ce qui est introduit par l'institution externe de ce qui

¹⁷⁰ Je renvoie pour plus de précisions aux pages 520-521 de l'ouvrage Oury, F., Vasquez, A. (2000/1971). *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*. Vigneux : Matrice.

appartient en propre à chaque enfant » (Oury et Vasquez, 1995, p. 227). La sociométrie le permettrait-il davantage ?

J. Oury explique que le concept de constellation lui serait apparu en 1957 en prenant connaissance des travaux de Racamier¹⁷¹ retraçant l'expérience de deux psychosociologues Scharwitz et Stenton. Néanmoins, le psychiatre-psychanalyste précise d'emblée qu'il s'appuyait également sur la « position de Tosquelles qui avait pigé tout ça tout seul. C'est ce qu'il avait appelé les "constellations" » (Oury et Depussé, 2003, p. 170). Le terme est donc disponible dans le monde de la psychothérapie institutionnelle et lorsque F. Oury l'utilise, il y a de grandes chances qu'il connaisse ou qu'il ait en tête ce concept qu'une « personne, c'est fait de l'entrecroisement d'une quantité d'appartenances » (*Ibid.*, p. 168)¹⁷². Les représentations visuelles des sociogrammes peuvent évoquer ces entrecroisements. De plus, dans le dialogue entre Depussé et J. Oury, ce dernier évoque la réunion d'une constellation en ces termes : « on se demandait, entre autres, "Alors tu le trouves sympathique, ce mec-là ?" [...] "Tu partirais en vacances, quinze jours, avec lui ?" (Ça voulait dire "dans un groupe de vacances avec d'autres pensionnaires") » (*Ibid.*, p. 171). Puis, un peu plus loin, J. Oury commente en disant qu'en interrogeant « la sympathie, l'antipathie, les affinités, c'est la position propre, singulière de chacun vis-à-vis de l'autre qu'on questionne. Et cette position, précise-t-il, relève son lointain désir, inaccessible, qui oblige à prendre position » (*Ibid.*). Tosquelles, avec qui J. Oury reprit cette histoire, évoque, lui, le « contre-transfert institutionnel » (*Ibid.*). Pour J. Oury, l'intervention d'une jeune fille lors de la réunion avait fait bouger deux éléments : « l'antipathie collective » vis-à-vis de la personne mais également la « connivence » envers elle¹⁷³.

La dimension de « l'ici et maintenant » renvoie à la problématique de la rencontre dans le présent là où la psychanalyse individuelle « rattache le présent au passé de l'individu » (Anzieu, 1999, p. 202). Tosquelles fait de « la réduction à l'"ici et maintenant" un impératif technique des groupes de Lewin aussi bien que chez Moreno » (Tosquelles, 2016, p. 57) a

¹⁷¹ Racamier, P.-C. (1973). *Le psychanalyste sans divan la psychanalyse et les institutions de soins psychiatriques*, Paris : Payot.

¹⁷² Je renvoie le lecteur ou la lectrice au chapitre *Constellation retour dans la classe et dans le groupe* de la partie 1.1.

¹⁷³ Dans son propos, Depussé associe la dynamique des groupes de Lewin avec la sociométrie comme l'inspiration ayant permis de penser la notion de constellation. Outre l'erreur sur la personne, entre Lewin et Moreno, la filiation de la constellation n'est pas démentie ni confirmée par J. Oury (*Ibid.*, p. 173-174).

fortiori dans la cure, dans lesquels « ce qu'il y a à analyser, c'est le transfert et les résistances dans la relation vécue de l'analyste et l'analysé » (*Ibid.*).

Moreno parle de « télé » en référence à l'étymologie grecque « lointain », « agissant à distance » défini comme une « liaison élémentaire » (Moreno, 2007, p. 37). Fondement de toutes les relations interpersonnelles, il repose « sur le sentiment et la connaissance de la situation réelle des autres personnes » (*Ibid.*). Moreno présente l'hypothèse de départ de la psychothérapie de groupe de la manière suivante : « l'intensité du contact entre les membres du groupe et avec le thérapeute (pas de contact, contact faible, contact amical ou hostile) joue un rôle décisif dans la psychothérapie de groupe » (*Ibid.*). La connaissance de la situation réelle laisse dubitatif le clinicien. Malgré tout n'est-ce pas l'intérêt du sociogramme lorsque F. Oury affirme qu'il est « pourtant instructif et souvent salutaire, pour un sujet, de savoir dans quelle mesure il est rejeté ou refusé par les autres » (Oury et Vasquez, 2000, p. 528). Relevons que l'« accueil de “sentiments positifs” est aussi difficile que l'accueil de “sentiments négatifs” » (*Ibid.*). Pour autant, Moreno envisage que, parfois, le « télé » puisse se « développer à partir d'une ancienne situation de transfert » (Moreno, 2007, p. 37) ou qu'il soit « déformé par des phantasmes de transfert » (*Ibid.*, p. 38).

La dimension qu'évoque Moreno sans la mettre plus au travail à partir de ses travaux m'amène à lier encore une fois les questions qu'il soulève à la praxis de la psychothérapie institutionnelle et des liens avec d'autres penseurs. Rey consacre un chapitre à la phénoménologie de la rencontre dans son ouvrage *Constellations*. Il associe à la rencontre comme relevant du « décisif » (Rey, 2015, p. 71) le « contact » au sens szondien du vecteur C. C'est d'ailleurs le terme qu'utilise Moreno pour spécifier l'enjeu de la psychothérapie de groupe : le contact (Moreno, 2007, p. 26). Gagnepain parle lui de « téléotique » que J. Oury reprend comme « vecteur de direction » (J. Oury, 2000, p. 3).

La sociométrie est peu reprise dans les ouvrages majeurs ultérieurs de la pédagogie institutionnelle¹⁷⁴. Parmi les œuvres peu citées du point de vue du groupe, il y a l'ouvrage co-écrit par Pochet et F. Oury. Les auteurs, à partir de notes rédigées par Pochet, entreprennent l'écriture d'une « monographie d'institution » (Dubois, 2015, p. 79) et pas la moindre : le

¹⁷⁴ Trois quarts d'une page du *Mémento de Pédagogie institutionnelle* est consacré au sociogramme-express. Laffitte, R. et le groupe VPI. (1999). *Mémento de Pédagogie Institutionnelle. Faire de la classe un milieu éducatif*. Vigneux : Matrice. (p. 295).

conseil. Après avoir suivi la chronologie d'une année de classe, les co-auteurs évoquent la continuité de la classe l'année suivante puisque l'institutrice suivra les élèves du CE2 au CM1. Le projet commun des deux auteurs semblait pouvoir déboucher sur la possibilité d'une étude portant sur « les interrelations dans un groupe homogène d'écolier de 9-10 ans » (*Ibid.*, p. 392) dont « l'intérêt était purement scientifique » (*Ibid.*). Mais sans plus d'explication, les auteurs indiquent : « Nous avons renoncé à étudier les constellations, les sous-groupes, etc » (*Ibid.*). Un tableau reprenant les résultats globaux de plusieurs sociogrammes figure à la suite de leur propos. Pochet et Oury donnent des tendances notamment sur la confirmation d'un leadership féminin mais rien de plus. Ils laissent entendre que l'étude projetée se serait appuyée sur les sociogrammes. Il semble bien que la notion de groupe pour F. Oury soit liée au sociogramme.

Encore une fois convient-il davantage de s'attacher à reprendre ce qu'en fait le praticien. F. Oury renvoie la question de la sociométrie à une question qui lui tient à cœur depuis 1958 mais qu'il avait « renoncé à aborder seul » (Oury et Vasquez, 2000, p. 532) à savoir « l'influence des relations instituées, des rôles et des statuts "officiels" sur les relations réelles, vécues, et par là sur l'évolution des enfants » (*Ibid.*). Questionnement qui serait l'« hypothèse de base de la pédagogie institutionnelle » (*Ibid.*). Les résultats sociométriques mis en regard avec d'autres éléments connus du maître ne servent pas tant à proposer des « hypothèses explicatives » (*Ibid.*, p. 535) qu'à « élaborer une stratégie, à savoir dans quel sens intervenir » (*Ibid.*). La comparaison des sociogrammes entre eux donnent à lire l'évolution des relations et des groupes dans la classe, précisent les auteurs¹⁷⁵. Le passage d'un groupe à l'autre, d'une configuration sociométrique à une autre, peut permettre d'entrevoir un dévoilement, la marque d'un désir. C'est « le fait qu'il y a rupture d'un espace à l'autre »¹⁷⁶ qui permet un dévoilement. On retrouve l'analogie structurale indiquant que le sens se crée dans et avec le passage d'un discours à un autre discours. La démarche ouryenne pousse à la fois à une rigueur épistémologique comme recherche des logiques opérantes tout autant qu'à un positionnement éthique, dans le sens où ce n'est pas la recherche du bon discours, du bon groupe qui pulse l'enseignant·e mais la construction permanente de rapports

¹⁷⁵ La présentation des sociogrammes issus de la classe de Danièle Viallon donne à lire cette proposition dans Oury, F., Vasquez, A. (2000/1971). *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle* (pp. 540-563). Vigneux : Matrice.

¹⁷⁶ Oury, J. (n.p.). Séminaire *Les groupes*. séance de février 1989.

permettant l'émergence du sens, soit « une possibilité d'instituer un réseau de groupes dont l'effet est de mettre en valeur la singularité »¹⁷⁷.

Le complexe classe-groupe que décrit le groupe Oury-Vasquez renvoie désormais à une classe devenue « groupe de groupes de travail » (Oury et Vasquez, 2000, p. 681). La place de l'adulte est légitime à questionner tant vis-à-vis des autres membres du groupe que dans sa posture de professeur faisant usage d'outils et de théories a priori éloignés du champ scolaire. À l'intérieur de la classe, l'adulte a certes une place différente représentée par la conservation du « droit de veto » (Oury et Vasquez, 1995, p. 83) mais il ne se soustrait pas aux effets du groupe. Il intervient « en refusant les rôles que les enfants veulent lui faire jouer » mais « la vie coopérative éduque aussi le maître » (Oury et Vasquez, 2000, p. 511). Il n'aspire pas à l'évitement de l'affectif à travers la figure de la neutralité – figure se réduisant souvent à la « neutralisation [de] ses affects » (Ardoino, 1980, p. 28). Mais il ne cherche pas non plus à les provoquer. Il travaille plutôt à « déculpabiliser » (Oury et Vasquez, 2000, p. 503), dédramatiser/dramatiser (*Ibid.*, p. 503-504), à « dés-inhiber » (J. Oury, 1998b, p. 35), à accepter l'autre et la relation à l'autre.

Si les pédagogies centrées sur les apprentissages ont tendance à oublier les données de la vie affective, les sociopédagogies n'ont-elles pas oublié le lieu dans laquelle elles se mettaient en place ? Si le « même processus » (Oury et Vasquez, 2000, p. 508) opère dans les champs thérapeutique et pédagogique, la position et la place du pédagogue n'est pas celle du thérapeute. Le contenu du chapitre de *Vers une pédagogie institutionnelle* ayant trait à la perspective psychanalytique se montre critique vis-à-vis de praticiens qui feraient de la psychanalyse un savoir à transférer à la situation scolaire. J'ai déjà évoqué le cas de Zulliger représentant d'une pédagogie psychanalytique (partie 1.1). Dans la thèse de Vasquez, il est explicitement fait référence aux concepts psychanalytiques de transfert, de fantasme, d'angoisse, d'identification, de surmoi, d'idéal du moi, de sublimation, de lieux et de sujet (Vasquez 1966, p. 427-520). Il ne restera dans *Vers une pédagogie institutionnelle* que les concepts de « lieux » (Oury et Vasquez, 1995, p. 175) et « d'identification » (*Ibid.*, p. 182). De plus, il est reproduit, dans la partie consacrée à la psychothérapie institutionnelle, une forme d'échange avec J. Oury autour du travail et de la vie sociale, moyens d'échange et de réciprocité (Vasquez, 1966, p. 413-426). La partie est reprise telle quelle dans *Vers une*

¹⁷⁷ Oury, J. (n.p.). *Séminaire Les groupes*. séance de mars 1990.

pédagogie institutionnelle (Oury et Vasquez, 1995, p. 241-248). Dans *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*, d'autres notions apparaissent. Je les cite dans l'ordre exposé dans l'ouvrage : « relation ternaire » (Oury et Vasquez, 2000, p. 682), « situation » (*Ibid.*, p. 683), « lieux et identifications » (*Ibid.* p. 684-685), « désir » (*Ibid.*, p. 685), « besoin, intérêt, motivation » (*Ibid.*, p. 685-686).

Dans l'ensemble des « démarches cliniques¹⁷⁸ » (Revault d'Allonnes, 1989), la psychanalyse n'occupe-t-elle pas une position ambiguë ? Elle est devenue « la référence par transposition au champ des pratiques éducatives de la conceptualisation spécifique élaborée pour la théorisation de la cure » (Ardoino, 1980, p. 30). Le constat a-t-il évolué depuis la fin des années 1970 ? Les rapports entre psychanalyse et sciences de l'éducation ne sont-ils pas toujours malaisés ? N'y a-t-il pas une grande méconnaissance de part et d'autre ?¹⁷⁹.

Cifali, dans un texte déjà intitulé *Entre psychanalyse et éducation : influence et responsabilité*¹⁸⁰, pointe les responsabilités de la psychanalyse vis-à-vis du champ éducatif. À la lecture de ce texte et de la présente élaboration, j'élargirai le propos aux discours psychanalytiques et psychothérapeutiques. Si ceux-ci ont permis une sensibilisation aux dimensions personnelles de l'acte d'enseigner et d'éduquer, ne se comportent-ils pas comme une « *Weltanschung* » se référant à des valeurs et une certaine conception du sujet ? Ne suis-je pas moi-même pris dans un « appareil à projection » (G.T.P.S.I, 2015, p. 123) ? Ces deux discours accentuent pour certains « l'importance des relations duelles au point de faire croire à un enseignant que l'idéal est la relation thérapeutique ». Se développe alors une « crainte de faire mal, une culpabilité par rapport au “bon et mauvais geste”, une inquiétude de ne pas savoir » (*Ibid.*). L'idéal de la cure vient saturer les imaginaires. Le pédagogue craint de

¹⁷⁸La référence sera explicitée dans la partie suivant 3.1.

¹⁷⁹ Au sein de l'EERA-ECER, le réseau 13 « Philosophie de l'éducation » regroupe un groupe de travail « Éducation et psychanalyse ». Son site présente comme il suit son objet. « Ces chercheurs explorent le lien entre l'éducation et la psychanalyse, y compris une exploration des méthodes de recherche et des cadres théoriques en jeu dans l'éducation et l'approche psychanalytique. L'objectif clé de ce réseau en devenir est de faciliter les relations, les échanges et les rencontres entre chercheurs qui se concentrent sur les effets psychosociaux de l'inconscient. Le réseau reliera les chercheurs qui travaillent spécifiquement sur l'éducation et la formation au sein d'une approche prenant en compte les processus psychiques inconscients. Des pratiques cliniques existent dans la recherche pédagogique, différentes de celles menées dans le domaine thérapeutique. Clinique renvoie à une approche où le chercheur tente de comprendre les pratiques d'enseignement et de formation en supposant qu'elles ne sont pas réduites à des comportements manifestes et à des actions rationnelles, mais en partie gouvernées par l'inconscient, au sens freudien ». [en ligne].

<https://translate.google.com/translate?hl=fr&sl=en&u=https://eera-ecer.de/networks/13-philosophy-of-education/ecer-2020-nw-13-special-call/nw-13-philosophy-of-education-education-and-psychoanalysis/&prev=search&pto=aue> (10/07/2020).

¹⁸⁰ [en ligne].

<http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/cifali/articles/influence.htm> (21/07/2019).

Les citations entre guillemets mais sans référence renvoient au texte de Cifali.

devenir thérapeute et l'inverse est également vrai. Pour autant, le savoir-pouvoir issu du champ thérapeutique n'est-il pas imprégné de l'imaginaire d'une pédagogie ancestrale qui transmettait les savoirs et les valeurs dans une relation à deux ? L'individualisation et la personnalisation ne sont-elles pas une demande à revenir à une relation maître-apprenti ? Ne révèle-t-elle pas un oubli ou plutôt un « retour du social » ? Les retours successifs dans l'actualité de ce qui est nommé par les acteurs de la scolarisation, « violence » en milieu scolaire ne témoigne-t-elle pas de ce retour du refoulé ? À ignorer la dimension intersubjective et groupale, le pédagogue et le thérapeute ne participent-ils pas d'un « orthopédisme social » (Ardoino, 1980, p. 35) à leur corps défendant. Prost évoquait déjà en 1985 dans *Éloge des pédagogues*, la nécessité de « commencer à créer les conditions qui rendent possible » (Prost, 1990, p. 34) le fonctionnement de l'école. La clinique dans le champ de l'éducation montre qu'à côté d'un savoir pédagogique, de gestes singuliers, l'exercice du métier d'enseignant engage une part psychique « dont traite la psychanalyse ». Cifali précise qu'en formation elle garde ainsi la « double dimension d'instruction et d'éducation, en essayant de restituer aux enseignants la part de leurs gestes professionnels qui leur revient ».

2.3.6. Des rôles de l'adulte aux médiations

Des apports scientifiques des années 1920 et 1930, l'Éducation nouvelle tire des orientations pédagogiques. Sur ce point, la conférence donnée par Paulsen, membre du conseil administratif des écoles de la ville de Berlin dès 1921, au congrès de Locarno, synthétise la conception de l'éducation – même si elle fait débat au sein de la Ligue – : une éducation « en contact étroit avec la nature et la vie, qui respecte la nature de l'enfant tout en favorisant son épanouissement personnel afin que celui-ci trouve sa place dans la communauté » (Haenggeli-Jenni, p. 2017, p. 259). Le rôle de l'éducateur n'y apparaît qu'en négatif, celui-ci devant faire le moins possible acte d'éducation car « la coopération, le système économique, l'atelier, les livres, la nature sont des stimulants que la personnalité d'un maître ne saurait compenser » (Paulsen, 1927, p. 206)¹⁸¹.

La perspective psychanalytique permet aux praticiens d'utiliser des concepts « pour éclairer, expliquer ce qui se passe dans une classe » (Oury et Vasquez, 1995, p. 233). Mais ne

¹⁸¹ citation extraite de Haenggeli-Jenni, B. (2017). *L'Éducation nouvelle entre science et militance. Débats et combats à travers la revue « Pour l'Ère Nouvelle » (1920-1940)*. Bern : Peter Lang. p. 259.

convient-il pas de la penser comme une manière de se représenter l'humain et donc l'enfant et leurs liens ? Si la pédagogie institutionnelle fait rupture (partie 1.1.5.) avec d'autres théories-pratiques, elle ne fait pas exception dans la manière qu'elle pourrait avoir à se refermer et à emporter avec elle ce qui fait sa rupture. En effet, comme le rappelle Pochet dans un entretien avec Dubois et Geffard : « On ne se sert pas de la psychanalyse. Quand un enseignant fait la classe, il fait la classe. Il fait tourner la classe, utilise les médiations, les institutions, les techniques ». Et plus loin de préciser que la « fréquentation de la psychanalyse [nous] aide à développer la capacité à accueillir les enfants » (Dubois et Geffard, 2015, p. 112).

Passage : de la pédagogie de groupe à la pédagogie dans une classe-groupes

Meirieu marque et pense un passage « entre le modèle de la classe-atelier à celui du groupe fusionnel » (Meirieu, 2000, p. 87). Il fait de la coopération et du conseil l'outil de ce changement. Le danger, pour ce dernier, réside dans l'oubli de la production et la centration sur la vie affective du groupe. En fin lecteur et connaisseur de l'histoire de la pédagogie, Meirieu précise bien que la classe institutionnalisée est construite par un ensemble de dispositifs d'apprentissage, de techniques et de médiations (*Ibid.*, p. 95). Mais il montre que le dispositif de groupe n'est pas mis en valeur ou absent dans l'apprentissage tel qu'il le pensera dans la pédagogie de groupe. La question essentielle que ne pose pas Meirieu serait de savoir s'il est possible de construire une ingénierie capable à la fois de penser les registres affectif et cognitif et la question du groupal ?

Meirieu pointe la complexe dialectique des deux registres : éduquer et instruire. Le groupe a une tendance à l'homogénéisation qu'il soit productif ou relationnel. Aussi, pour Meirieu, le groupe devient un « obstacle à dépasser » (*Ibid.*, p. 129). Mais peut-on dépasser le fait que le petit d'homme naît dans un groupe ? D'où le pari de l'éducabilité que développe Meirieu comme évitement de l'obstacle groupe. La spécificité du pédagogique serait de penser le rapport au savoir de chacun et du sien propre afin d'organiser une classe selon un vecteur d'apprentissage singulier et groupal. Le groupe au service des apprentissages ne peut se déprendre à la fois de la structure dans laquelle il est mis en œuvre et, d'autre part, du fait qu'il est traversé par un ensemble de phénomènes psychiques propres à faciliter ou empêcher de penser. Il revient d'en étudier les conditions. Il ne suffit pas à l'enseignant·e de prétendre faire une pédagogie de groupe. Les conditions de transformation de la classe en classe-groupes ne peuvent se décréter. À oublier les forces conservatrices – qui conservent – de la forme scolaire, le rejet, propension de l'humain, prend le dessus. En effet, comme je l'ai

amené à plusieurs reprises à partir des question du « meneur », pour reprendre un terme psychosocial, sa place et ses fonctions ne peuvent se formuler dans la langue scolaire. La passion de l'unité, de l'homogénéité est une autre manière de rendre compte « des espaces psychiques communs aux sujets d'un lien » (Kaës, 2005, p. 84) rendant difficile le dépassement de la forme établie. Mais « les organisateurs psychiques ne suffisent pas à faire tenir ensemble un groupe » (*Ibid.*, p. 85). Par ailleurs, la question des affects et leur dimension inconsciente concernent les liens intra, inter et transpsychique. Ils ont bien du mal à être travaillé sous la charge d'un « imaginaire collectif¹⁸² » (Giust-Desprairies, 2002, p. 247) autant que d'« organisateurs socio-culturels et politiques » (Kaës, 2013, p. 113) faisant contenance et contension.

Une reformulation du problème classe-groupes en termes institutionnalistes repose la question de la transversalité de l'institution. La question de la dialectique instruire-éduquer pose la possibilité d'une pédagogie de l'apprentissage qui ne devienne pas anti-pédagogique dans le sens où les perspectives fonctionnelle et/ou fusionnelle mais tout autant que didactique ne prennent pas le dessus sur la dimension éducative.

Je me propose de reprendre les enjeux que pose Meirieu à partir des travaux d'Imbert sur la question du conseil et de ce qui deviendra la question de la médiation. Ce dernier a coordonné l'ouvrage, *Le groupe-classe et ses pouvoirs*, dans lequel sont publiées des monographies centrées sur le conseil. Il est à préciser qu'Imbert est à ce moment-là en position de formateur d'enseignant·e·s et que les enseignant·e·s sont en position de stagiaires. Imbert commente les monographies à partir des concepts d'« instituant » et d'« institué » (Castoriadis, 1975) pour éclairer les différences entre changement et transformation. Par ailleurs, il procède durant les visites des élèves-maîtresses à des entretiens avec des élèves. Il recueille la parole d'élèves sur ce qu'est la classe et ce qui permet de travailler en groupe.

Imbert marque ainsi la différence entre le « travail de groupe » qui implique, selon ce dernier, que « l'on donne le pouvoir de s'organiser, de décider de ses participants, comme de ses thèmes de travail » (Imbert, 1976, p. 193) et le « travail par groupes » dont le choix relève essentiellement de la réalisation « dans les conditions maxima d'efficacité [de] la transmission du savoir du maître vers l'élève » (*Ibid.*). Il pose que, d'un côté, il existe une potentielle transformation du niveau institutionnel comme « la question du sens et des finalités de ces

¹⁸² L'imaginaire collectif est « l'ensemble des éléments qui, dans un groupe donné, s'organisent en un unité significative pour le groupe, à son insu » (Giust-Desprairies, 2002, p. 247).

dispositifs [monitorat, texte libre] » (Imbert, 2018, p. 71) et que, de l'autre côté, la modification de l'organisation ne touche en rien le sens de l'Institution scolaire ou pour reprendre Ardoino, « le sens (l'ensemble de significations) de l'organisation (ce pourquoi et pour quoi, elle se constitue et s'exerce jusqu'à s'imposer) » (Ardoino, 1980, p. 140). L'opposition met en exergue le processus d'institutionnalisation contenu dans les dispositifs auxquels se réfère Imbert. L'enjeu pour ce dernier, à la suite de Tosquelles, est de substituer à l'acceptation de la loi une élaboration de la loi. Or, c'est précisément ce qu'Imbert rate en tant qu'enseignant. Alors que le projet d'ouvrage avait la prétention à montrer le « processus instituant au travail dans les classes primaires » (Imbert, 1992, p. 18), le processus instituant propre au groupe œuvrant à cette production tombe « dans les oubliettes de l'histoire » (*Ibid.*).

Imbert revient sur cette séquence professionnelle en après-coup dans son ouvrage *Vers une clinique du pédagogique*, publié en 1992. Il insiste sur ce point aveugle comme ce qui devait être le projet du travail engagé. « Nous nous trouvions aspirés, écrit-il, en quelque sorte, du côté de l'institué, y compris l'institué que nous nous proposons de dépasser : celui de la relation enseignant-enseignés » (Imbert, 1992, p. 18). Un tel épisode tendrait plutôt à illustrer la thèse de Meirieu du côté de la dérive économique qui finit par négliger et étrier la transformation des personnes œuvrant au profit de l'institué. Néanmoins, alors qu'il pose le groupe comme un obstacle, Meirieu aboutit à « la certitude que la fonction du pédagogue ne se situe pas dans la contemplation des aptitudes qui révèlent, mais dans l'intervention pour ouvrir de nouveaux champs, offrir de nouvelles compétences et autoriser, par là, de nouveaux désirs... » (Meirieu, 2000, p. 138). Le pédagogue est conduit à analyser les conditions qui « permettraient éventuellement d'ouvrir à la reconsidération pédagogique de la notion de groupe » (*Ibid.*, p. 139). Il mène l'analyse à partir de la notion d'éducabilité. Meirieu pense qu'« il suffirait de modifier les pratiques étudiées pour changer ces lois [psychologiques et sociales] et faire progresser l'éducabilité de ses élèves » (*Ibid.*, p. 144). Auparavant, l'auteur a mis en garde sur le renversement du projet des sciences humaines dans le champ de l'éducation. Alors qu'elles développent souvent des arguments pouvant aider à instruire un changement, les connaissances et les outils – telles l'utilisation des tests d'intelligence ou les théories sociologiques sur les différences culturelles entre les familles et l'école – servent davantage à l'immobilisme ou au traitement différencié et ségrégatif des élèves.

Malgré un engagement fort dans la voie rationnelle et universitaire (production de connaissances), c'est vers un pari de l'éducabilité que se dirige Meirieu et un volontarisme

pédagogique vectorisé par une possibilité de parcours différencié dans ce qu'il nomme l'« école plurielle » (*Ibid.*, p. 182). À l'issue de sa thèse, le groupe se profile « comme une méthode parmi d'autres, à l'intérieur d'un dispositif pluriel » (*Ibid.*, p. 186) et l'auteur aboutit à l'esquisse d'un modèle pédagogique. Mais le saut de l'obstacle – penser le groupe – vers la notion d'éducabilité ne fait pas sens pour ma part. Il m'apparaît plus évident à la lecture du chapitre *Mystique du chef-né et mystification du maître-esclave* contenu dans le succès d'édition qu'était *Propos actuels sur l'éducation* écrit par Ardoino en 1963. Son auteur reprend le modèle classique de relation entre formateurs et formés, maîtres et élèves, fortement axé sur le maître. Mais alors qu'il expose les différents modèles envisageables selon cette linéarité, il renverse la perspective. S'il existe plusieurs manières de lire le schéma $A \Rightarrow B$, déjà mentionné, qu'en est-il dans le cadre de la relation de la perception de B par A ? J'entends ce renversement par ce que présuppose finalement le schéma $A \Rightarrow B$, une forme de complicité ou de contrainte suffisamment forte pour maintenir un minimum de relation entre les deux termes. Le renversement de perspective interroge en retour sur le fait que A ne peut voir en B que ce qui doit être vu sous peine de ne plus pouvoir soutenir la relation. N'est-ce pas ce que veut travailler Meirieu avec la notion d'éducabilité ? Prendre le pari que, quelle que soit l'image de B, il est possible de maintenir une relation pédagogique. Je comprends mieux l'enjeu du passage du groupe à la notion d'éducabilité pour penser le regroupement de personnes différentes dans un même lieu et l'enjeu de leur permettre différents parcours de formation ou itinéraires d'apprentissage. Néanmoins, le risque est d'évacuer encore une fois la « dimension groupale » (Ardoino, 2004, p. 26) du schéma $A \Rightarrow B$. En effet, Meirieu ne sort pas de ce type de relation même s'il la complexifie et permet de penser la pluralité des profils pédagogiques et d'en tenir compte. Par ailleurs, en tant que chercheur, il ne semble pas ignorer l'« oubli d'Imbert ». Ainsi, il écrit que la position du pédagogue « lui confère une étrangeté radicale dans l'institution qu'il habite » (Meirieu, 2000, p. 163). Pour autant, il ne paraît pas la mettre au travail au-delà d'une dialectique théorique de la position du pédagogue quand il écrit que : « la réussite de l'acte éducatif suppose, quelque part, l'échec de l'acte pédagogique et de sa volonté de ramener l'autre au même par l'assimilation d'un savoir qui est toujours une entreprise de conformisation » (*Ibid.*, p. 175).

Une autre conséquence à la non remise en cause de la linéarité du schéma $A \Rightarrow B$ quelle que soit sa représentation (schéma 1-2-3) correspond à la possibilité d'inter-actions entre les B-C-D-E... La position A du schéma lui confère la dimension de chef sur laquelle je me suis déjà penché à partir des écrits de Zulliger. Or, ce que Ardoino montre, c'est la logique que sous-

tend le modèle : le chef ne peut plus se déprendre du modèle dans lequel il est pris. Il devient « paradoxalement un esclave obligé de faire par lui-même une foule de choses qu'il ne peut désormais plus déléguer à ses subordonnés, puisqu'il a tout fait, au contraire, pour "limiter" leur initiative et pour les condamner à dépendre étroitement de lui » (Ardoino, 2004, p. 32-33).

Essayons de reprendre le mouvement dans la position d'Imbert. Le pédagogue-psychanalyste s'est employé à penser les contradictions des objets-sujets – élèves et enseignant·e·s – de la chose scolaire à partir d'entretiens auprès d'élèves. Il est frappé par l'antagonisme entre la parole de l'enfant dans la salle de classe et dans la cour de récréation. Les enfants en classe se déclarent prêts à obéir. « Il en résulte une relation à l'institution de totale soumission » (Imbert, 1992, p. 22). Par contre, les mêmes dans la cour de récréation se mettent à tenir un tout autre discours. Si bien que le surgissement de cette parole contradictoire aboutit à révéler l'antagonisme du chercheur dans un premier temps. « Et si finalement, dans cette *recherche* que je poursuis depuis que j'enseigne la pédagogie, il s'avérait que je tentais de régler de vieux comptes avec l'École ? » (Imbert, 2018, p. 30) se demande Imbert. La position de maîtrise, celle du maître ou de la maîtresse, ne s'obtient que dans l'oubli de l'enfant, celui se présentant devant lui ou elle chaque jour tout autant que l'enfant en lui. « Maîtres nous le devenons par cet oubli de notre histoire » (*Ibid.*, p. 31) écrit Imbert. Il met au jour le peu de consistance de la séparation entre les enfants et les adultes. Pourtant, la séparation entre adulte et enfant est une des oppositions marquant la langue scolaire et un enjeu de la position de maîtrise. Elle se doit d'être installée pour ne pas entendre la parole de l'enfant.

Imbert n'en fait pas pour autant un élément corroborant les thèses des pédagogies non-directives, mais met au travail le groupe-classe. Je ne peux m'empêcher, à ce stade, de faire le parallèle avec la rupture initiée par Freud qui cède la parole à sa patiente, le conduisant à se taire et à écouter. Ce mouvement propre à la personne d'Imbert paraît concomitant avec une présence de plus en plus importante de la théorie psychanalytique dans ses écrits, à la fois dans l'approche théorique qui devient « théorico-pratique » (Imbert, 1992, p. 39) et dans l'explicitation et l'utilisation des dispositifs relevant de la pédagogie institutionnelle du groupe Oury-Vasquez. Pour autant, il ne suit pas la vague « non-directive » pourtant portée par les travaux de Lapassade, Lourau et Lorot dont il se rapproche et qu'il cite abondamment dans ses premiers écrits. Il semble plus enclin à suivre la lecture politique de Castoriadis mettant en question ce qui relève de la catégorie essentielle pour saisir les rapports sociaux, à

savoir « la scission entre les processus de direction et d'exécution des activités collectives » (Castoriadis, 1974, p. 317).

Les critiques fécondes de Snyders puis de Meirieu concernant la pédagogie institutionnelle mettent l'accent notamment sur la place de l'adulte. Snyders indique qu'il a du mal « à cerner le rôle qu'il joue » (Snyders, 1985, p. 291). D'autre part, les analyses de Meirieu portent sur le rôle du maître à partir du conseil : celui d'« assurer à chaque instant l'articulation de ces deux niveaux », à savoir l'organisation matérielle de la classe et l'expression « de ce qui est derrière ou dessous : les fantasmes et l'inconscient de chacun et du groupe » (Oury et Vasquez, 2000, p. 472). Il s'agit d'un équilibre précaire où « l'articulation se fait souvent bricolage » (Meirieu, 2000, p. 99). De la même manière, Snyders cherche l'unité du pédagogue : « tantôt il garde la responsabilité légale et morale des décisions prises par les enfants » (Snyders, 1985, p. 291) tantôt il devient « un citoyen comme les autres » (*Ibid.*) écrit ce dernier. Effectivement, F. Oury se montre laconique et sarcastique lorsqu'il aborde le choix entre fonctionnel et éducatif dans le cadre de la distribution des « métiers ». Ce n'est pas plus clair lorsqu'il s'agit de ses interventions durant le conseil. Quelle serait la boussole du pédagogue ? F. Oury formule une indication en parlant de la durée et de la rotation des responsabilités (Oury et Vasquez, 2000, p. 399) en ce qui concerne les métiers. Le phénomène de bureaucratisation est également soulevé et la question du pouvoir se pose lorsque les décisions et les responsabilités sont prises et non partagées.

Médiations

Si les « réponses » de F. Oury n'épuisent pas les questions que soulèvent Snyders et Meirieu, elles viennent permettre de penser autrement l'acte éducatif et la vision de l'action. Il ne s'agit peut-être plus comme Snyders le suggère de manier une dialectique synthétique qui permettrait de dépasser les oppositions mais de privilégier une dialectique de la contradiction. Le modèle d'observation et d'analyse de la classe devient complexe et multiréférentiel (Ardoino, 1999). Sur le plan de la vie quotidienne, le groupe Oury-Vasquez montre la pluralité du rôle du maître dans le cadre de la vie d'une classe coopérative, « une situation qui oblige à faire éclater son rôle » (Oury et Vasquez, 2000, p. 399). Par ailleurs, l'organisation d'une école primaire confère à l'adulte une diversité de rôles contrairement à l'enseignement secondaire où les diverses fonctions sont assurées par des agents spécifiques : direction, administratif, infirmier, enseignement, éducatif, technique... Les maître·sse·s d'école sont tantôt « gardiens d'enfants (de surveillance dans la cour de l'école-caserne), tantôt animateurs

non-directifs (choix de textes libres), tantôt chefs de fabrication (le journal) tantôt symboles de la loi du groupe (le Conseil), accueillants, interdicteurs, permissifs et impitoyables » (*Ibid.*, p. 683). À cette liste toujours d'actualité peut s'ajouter soignant, animateur de diverses réunions d'adultes, bricoleur... Néanmoins, il s'agirait d'un évitement de ma part si j'en restais aux rôles concrets.

Mais auparavant questionnons-nous sur ce qui fait l'ambiguïté du rôle de l'adulte. Est-ce le rôle de l'adulte qui est ambigu ou bien la situation dans laquelle est placé l'agent enseignant ? Meirieu posait en 2008 que le dialogue qu'il a entretenu avec F. Oury, tourne aujourd'hui à l'avantage de ce dernier. Non parce que lui-même aurait tort aujourd'hui, mais du fait du « délitement des institutions traditionnelles que sont les classes, les écoles et les établissements » (Meirieu, 2009, p. 191). Le pédagogue n'est pas nostalgique, mais sans doute l'absence de réponse au « délitement » ne permet plus de mettre en place des « situations d'apprentissage » à partir desquelles la fonction émancipatrice de l'école par la médiation de la culture se réalise sans travailler les conditions de sa possibilité.

Quelque chose n'est plus réalisé par l'éducation posait Ardoïno en 1963 : quelque chose de l'ordre de l'absence d'un « tiers médiant » (Ardoïno, 2004, p. 130). L'éducation tend à se réduire à une Instruction, comme groupe « totalisant » (Sartre, 1960). Il semble que « nous assistons dans l'histoire de l'éducation, écrivait Tournier, à une diminution progressive de la part d'initiation face à une information envahissante, et cela à un point qui est devenu depuis longtemps néfaste » (Tournier, 1997, p. 58). Le groupe est plus ou moins le support d'une opération dans laquelle la connaissance relève du « faire connaissance » (Garland, 2015, p. 54) de soi et de l'autre, pour lequel l'autre est la médiation nécessaire à l'élaboration d'un « moi » (Wallon, 1959) unifié mais non pétrifié ou non éclaté. C'est peut-être « ce qui souligne le mieux le côté résolument rééducatif, psychothérapeutique ou sociothérapeutique, des formules de remplacement dont nous sommes en quête pour pallier les lacunes d'une éducation mal faite » (Ardoïno, 2004, p. 101).

L'ambiguïté tient à la double mission d'instruction et d'éducation que l'on confie à l'école (partie 2) mais également à la double tension qui existe dans le terme « éduquer ». La question pourrait se formuler ainsi : « Éduquer pour qui ? » Ardoïno pense l'action éducative comme un axe dont les deux pôles seraient la « réalisation de la personne avec l'actualisation

de ses tendances et l'adaptation à la société » (*Ibid.*, p. 99). La figure du pédagogue antique est plus proche aujourd'hui de celle de l'éducateur que celle du professeur.

Le pédagogue dans la Grèce antique est « le serviteur chargé d'accompagner l'enfant dans ses trajets quotidiens entre la maison et les écoles » (Marrou, 1948, p. 217). Son rôle consiste, comme simple esclave, « à porter le petit bagage de son jeune maître ou la lanterne qui doit servir à l'éclairer en chemin, voire l'enfant lui-même s'il est fatigué » (*Ibid.*) Mais, précise Marrou, le rôle du pédagogue prend également un aspect moral car le pédagogue protège l'enfant des périls de la rue et exerce sur lui une surveillance continue. Peu à peu « cette protection négative » devient l'apprentissage des bonnes manières et la formation du caractère et de la moralité de l'enfant. « Si bien, poursuit l'historien, qu'à côté de l'instruction d'ordre technique qu'assurent les divers maîtres » et à laquelle il participe, « c'est toute l'éducation morale qui est confiée au "pédagogue" » (*Ibid.*, p. 217-218). Pour Tosquelles, il s'agissait d'un « vrai rôle transférentiel de libido » (Tosquelles, 1984, p. 27). Imbert interroge la fonction du pédagogue comme « porteur et transporteur » (*Ibid.*, p. 26) d'enfants « mais avec des transports où se mobilise du transfert et du transfert de transfert » (Imbert, 1996, p. 39-40), concepts qu'il développe dans son ouvrage *L'inconscient dans la classe*.

L'enjeu dans le groupe et du groupe est de pouvoir tenir (*hold*), contenir voire transformer les angoisses sans chercher à les faire taire ou autoriser un passage à l'acte. N'est-ce pas là un des rôles du pédagogue antique ? Imbert se réfère à plusieurs reprises à l'hypothèse que fait Tosquelles au sujet du glissement de la notion de pédagogue vers celle de maître ou d'enseignant (Imbert, 1996, p. 17 ; 2004, p. 156-157 ; 2010, p. 169-172). Pour Tosquelles, ce glissement s'est accompagné d'un refoulement « des problèmes essentiels qui étaient jadis confiés au transporteur de la libido », comme celui « d'agent de transfert » (Tosquelles, 1984, p. 26-27). « Or, s'il est vrai que le "devenir des sujets de la cité" implique le dépassement des relations de transfert qui les assujettissent, encore convient-il de comprendre que ce dépassement ne saurait résulter d'un refoulement mais d'un "désinvestissement" qui ouvre la voie à de nouveaux investissements » (Imbert, 1996, p. 17). Selon Tosquelles, « désinvestir et investir est un processus corrélatif et dialectique, qui se place dans les processus généraux du développement des échanges avec autrui, tandis que refouler est simplement un processus régressif qui bouche toute évolution normale possible » (Tosquelles, 1984, p. 28).

Pour autant, cette fonction de porter, soutenir, propre à la fonction phorique en vient à de la contention, si elle n'est pas travaillée, selon le sens d'une « fonction alpha » développée par

Bion (2002b). L'agressivité qui s'exprime sur la personne d'un élève tel Gabriel présenté dans l'ouverture de ma recherche vient dire cette cristallisation qui vient boucher les relations et les échanges et enfermer dans l'imaginaire. La fonction phorique dans le champ éducatif vient mettre en tension l'antinomie apparente entre la neutralité que supposerait cette fonction et l'investissement libidinal dont elle est porteuse. Il s'agit donc de fonder une pédagogie « qui implique toute la personne de l'éducateur » (Meirieu, 2000, p. 163) loin des modèles imaginaires de la « neutralité » du professionnel. On retrouve l'antinomie entre la cure analytique et l'éducation. La neutralité de l'analyste laisse l'analysant sans réponse quant à sa demande, « frustré mais libre et ouvert à l'accès de son propre désir. L'éducateur au contraire de l'analyste, a un désir sur l'enfant, désir nécessaire à la structuration psychique [...]. Mais ce désir de l'éducateur, comme celui des parents, empêche l'enfant d'accéder à la clef de son propre désir » (Paturet, 2012, p. 43).

Cette différence radicale entre analyste et éducateur, « contradiction structurale », (*Ibid.*, p.44) est marquée par la nécessité, du côté des éducateurs, de répondre à l'adresse de l'enfant, « sous peine, nous prévient Paturet, de renoncer à leurs rôles » (*Ibid.*). Le pédagogue-éducateur, pas plus que l'analyste d'ailleurs, « n'est épargné des enjeux inconscients » et si « ses pratiques sont influencées par un modèle éducatif lié à son enfance » (*Ibid.*), comment peut-il s'y retrouver et ne pas faire le mal là où il pensait faire le bien ? Tournier pose en ces mots le retournement de la « phorie blanche et salvatrice » du géant Christophe qui fait traverser le fleuve :

« Ainsi le bon géant qui se fait bête de somme pour sauver un petit enfant est-il tout proche de l'homme-de-proie qui dévore les enfants. Qui porte l'enfant, l'emporte. Qui sert humblement, le serre criminellement. Bref l'ombre de saint Christophe, porteur et sauveur d'enfant, c'est le Roi des aulnes, emporteur et assassin d'enfant » (Tournier, 1977, p. 125).

S'il ne renonce pas à son rôle, le pédagogue semble donc pris dans la tension et peut-être la tentation, de transformer la fonction d'« agent de transfert » en un « camionneur d'enfant-objet » (Tosquelles, 1984, p. 27). L'enjeu serait de permettre l'existence d'une « fonction de répondant » (Gavarini, 2017). L'adulte aurait « à répondre au sens de répondre de soi, de sa position d'adulte »¹⁸³ (Gavarini, 2013). Kaës, pour sa part, définit le répondant d'abord

¹⁸³ Gavarini, L. (2013). *Les approches cliniques d'orientation psychanalytique en Sciences de l'éducation : défense et illustration du « plein emploi de la subjectivité » et de la singularité dans la recherche*. Dans Actes du Congrès international de l'AREF 2013, Montpellier, France, août. [en ligne]. <https://aref2013.umontpellier.fr/?q=content/444-4-les-approches-cliniques-d%E2%80%99orientation-psychanalytique-en-sciences-de-l%E2%80%99C3%A9ducation> (21/07/2019).

comme « un sujet ou un ensemble de sujets qui reçoit, accueille et soutient nos questions sur ce que nous sommes et devenons » (Kaës, 2015, p. 17). Ainsi, si le maître fait partie du groupe, il peut « disparaître de la scène » mais « il ne disparaît pas de la classe » (Oury et Vasquez, 2000, p. 481). Il reste le garant de la Loi anthropologique, celle qui différencie les hommes des animaux, mais également le représentant de la loi sociale et le gardien de la loi locale (*Ibid.*). Garant, représentant, gardien, trois formes de présence/absence de l'adulte. En aucune façon le maître devient l'incarnation de la fonction. Il fait fonction mais ne s'identifie pas à la fonction ce qui lui permet de se déplacer dans différents registres, même s'il n'existe pas, dans ces moments, de grille de lecture toute prête. Je reprendrai le titre de l'article de Gavarini (2017) le « contre-transfert comme boussole et le transfert à la psychanalyse comme équipement pour tenir la place du répondant en situation clinique ». Il convient en reprenant ce titre d'insister sur le fait que F. Oury a toujours rappelé que l'enseignant·e reste toujours un « recours » (Oury et Vasquez, 2000, p. 481).

L'élève tout autant que le maître appartient à un groupe qui produit des situations marquées par l'intrication des niveaux intra et intersubjectifs, mais également d'un troisième niveau traitant « des processus, des formations et des personnes qui font lien entre le groupe et les membres du groupe » (Kaës, 2013, p. 13). La personnalité du sujet n'est pas annihilée par sa présence dans le groupe mais transformée note Geissmann (2001, p.58). Le groupe Oury-Vasquez ne cherchait-il pas à travailler à « une reformulation des notions psychanalytiques en termes de groupe » (Oury et Vasquez, 1990, p. 233) ? Pain indique « la limite et le seuil pour la pédagogie institutionnelle » que représenterait « le discours du psychanalyste » appliqué à la classe (Pain, 2011, p. 37). Ce dernier se demande même si l'émergence de la subjectivité du fait de la psychanalyse n'est pas, dans le milieu scolaire, la « question du *groupe* construit comme collectif, c'est-à-dire intégrant la structure de l'institutionnel comme conduite d'émergence de la subjectivation » (*Ibid.* p. 35).

J'ai choisi de questionner le groupe en étant un de ses membres ayant une fonction sociale définie et non comme un observateur inclus mais sans fonction sociale directement attachée au groupe. Il s'agit donc de travailler l'exposition de cette catégorie de l'intermédiaire entre le groupe et l'individu, le dedans et le dehors, le moi et le non-moi. Winnicott le pensait comme « espace potentiel » (Winnicott, 1975, p. 197). La clinique de l'enfant conduit les thérapeutes sur les pistes de l'infantile et de l'archaïque (Pechberty, 2000). Canat, quant à elle, pose que nombre d'élèves accueillis dans l'éducation spécialisée mais désormais inclus dans l'école

dite ordinaire souffrent d'« un défaut de rêverie de transitionnalité entre un moi et un non-moi, entre un je et un jeu scolaire » (Canat, 2013, p. 80).

La classe coopérative institutionnalisée-institutionnalisante est une tentative pour permettre au groupe d'opérer dans le champ de la fonction phorique en lien étroit avec le rôle éducatif attribué à l'adulte. Il revient à questionner les processus de transformation dans le groupe à partir de la phorie, non plus seulement en termes politiques portés par le signifiant « coopération » mais également en termes psychiques comme capacité à penser et à grandir. En effet, les processus de transformation et de médiation sont des conditions, dans la vie psychique, de « possibilité de travail de la symbolisation et de la formation de l'altérité, mais aussi de la capacité d'aimer, de travailler, de jouer et de rêver » (Kaës, 2013, p. 5). La classe à plusieurs cours permet-elle, en tant que forme scolaire impropre à se réduire à une classe au sens traditionnel, le passage vers une autre forme propice à mieux accueillir la singularité dans le groupal ? La forme scolaire de la classe-groupes permet-elle de penser la classe à partir d'un autre appareil à projeter ? Quelles hétérotopies soutiennent cette possibilité ?

3 ENTRETIENS CLINIQUES

3.1. De la clinique

Lors d'un séminaire de travail à destination des doctorants, j'exposais un point d'obstacle concernant le statut du matériau de ma recherche. Alors que je souhaitais aborder le traitement de verbatims et des méthodes d'analyse du matériau recueilli c'est le scénario présenté¹⁸⁴ – que mon exposé a dramatisé – qui est venue au premier plan. Je ne sais plus si la phrase « regarder ailleurs » a été prononcée par un·e participant·e du groupe mais durant la présentation j'ai été en quelque sorte pris par mon propre mouvement. L'instant s'est figé sur ma personne. Le voir est devenu prédominant. L'instant a été « caméré »¹⁸⁵ (Deligny, 2007, p. 1745) : je me vois porter mon regard vers la fenêtre tout en prononçant intérieurement la phrase « il faut que je regarde ailleurs ». L'ambiguïté du propos et le regard porté vers l'extérieur pouvaient suggérer tout autant l'abandon du matériel proposé trop chargé d'affects pour le praticien-chercheur mais également l'abandon du travail de thèse pour l'apprenti chercheur sommé de regarder ailleurs, incapable de rentrer dans la situation de recherche.

En reprenant, quelques jours après, par écrit, ce moment particulier du séminaire, plusieurs liens se sont établis avec ma biographie. Durant mon enfance, des maladies chroniques de mes grands-parents ont conduit mon entourage et moi-même à fréquenter divers lieux d'hospitalisation. Lors d'une des visites, j'ai été conduit à regarder par la fenêtre pour pouvoir soutenir ma présence dans la chambre d'hospitalisation. La personne était très diminuée et proche de ce que j'avais sans doute imaginé être sa mort. C'est le détournement du regard accompagné des mots « regarder ailleurs » qui m'ont mis sur la piste de la résistance à l'entrée dans la clinique.

Une forme de deuil concernant l'entrée « dans » la clinique a été nécessaire dont l'énonciation de l'événement ci-avant a permis un mouvement. Déplacement de position également pour le praticien-chercheur. Non pas comme un abandon de l'objet en question – ce que je laissais entendre lors du séminaire – mais un repositionnement de et dans le sujet-objet de la thèse. Et si c'était de ce point de départ qu'il fallait repartir non plus comme une entrée « dans la clinique » mais dans une démarche clinique de recherche ? Le repositionnement du sujet-objet

184 Il s'agit de la situation ouvrant la présente thèse. Le verbatim se trouve dans le document des annexes.

185 Camérer se distingue de filmer. Ce serait filmer de nous ce qui nous échappe « ce serait prendre les images perdues parce qu'on ne sait jamais parce qu'on verra bien » (Deligny, 2007, p. 1745).

de recherche a permis un déplacement du lieu d'où je parlais, la classe, et l'impossible entrée « dedans » pour le chercheur, comme j'ai déjà pu le développer. Le premier travail correspond à l'itinéraire du praticien-chercheur, et à ce que Devereux identifie comme les deux premières étapes d'une « science du comportement » scientifique :

« commencer par l'examen de la matrice complexe des significations dans lesquelles prennent racine toutes les données utiles et par la spécialisation des moyens susceptibles de donner au chercheur l'accès à un aussi grand nombre que possible de significations, ou de lui permettre de les tirer au clair ;
l'étude de l'engagement personnel du savant dans son matériau et des déformations de la réalité qui résultent de ses réactions de "contre-transfert" » (Devereux, 2012, p. 29).

Pour autant, l'apprenti clinicien ne s'approprie pas seulement la démarche clinique par un travail de remémoration et de fabrication de sens. La démarche fait le clinicien comme la marche fait le marcheur. Il s'agit bien de l'image du marcheur de Giacometti qui préside à ce travail. Qu'appelle-t-on démarche clinique ? D'Allonnes (2014) la conçoit comme un ensemble de six points. Le chercheur clinicien entretient un lien à la pratique. En ce sens la clinique s'inscrit dans une praxis (Castoriadis, 1975, p. 112). Le chercheur est impliqué dans son sujet-objet ce qui vient questionner la demande. Si le clinicien thérapeute fait avec la demande du patient, le chercheur est mis en position de demandeur. Mais comme Devereux l'argumente à propos de l'observation, l'observateur est lui-même observé (Devereux, 1980), le demandeur fait également avec un « demandé » propre à la situation de l'entretien notamment. J'y reviendrai dans les questions méthodologiques concernant l'entretien clinique de recherche. La relation interpersonnelle est donc au centre de la clinique. D'Allonnes vient également questionner la démarche clinique dans son rapport à la psychanalyse mais également dans les rapports qu'entretiennent social et subjectivité.

À partir de l'époque moderne, l'histoire de la clinique médicale, fait d'abord apparaître un rapport de corps en lien avec la maladie. « Ce que promet le dispositif clinique, c'est le symptôme comme signe de la maladie » (Sauret, 1993, p. 87). La maladie devient liée au « soma ». Mais ce nouveau rapport est un rapport de causalité conduisant au « rejet du sujet de la parole » (*Ibid.*, p. 88). Néanmoins, cette clinique classique porteuse de la clinique psychiatrique prend acte que « le corps excède les limites de l'organisme » (*Ibid.*, p. 94). À l'endroit du « trou explicatif et de l'exclusion du sujet » (*Ibid.*, p. 114) – c'est bien de cette faille que témoigne le sujet hystérique – émerge la radicalité d'une autre logique clinique. Sa spécificité provient du fait qu'elle prend en compte la parole du sujet. Néanmoins, la question du sujet ne se résout pas en une seule équation. L'enjeu de la clinique aussi bien dans la

recherche que dans les pratiques engagées auprès des personnes en souffrance questionne les modalités de la prise en compte de la tension entre sujet et objet (d'Allonnes, 2014, p. 46). C'est tout l'enjeu de l'implication ou pour le dire en termes freudiens du transfert. Le risque pour le chercheur pourrait être celui auquel renvoie Bergounioux (2007) à propos de l'auteur de *l'Odyssée*. Ce dernier bien conscient de sa non-implication dans la « fureur guerrière » ou la « navigation périlleuse » (Bergounioux, 2007, p. 88) « n'était pas conscient que le fait d'être conscient, c'est-à-dire d'être en sûreté, le cœur tranquille et l'âme en paix, en retrait, modifiait l'objet qu'il décrivait » (*Ibid.*). En s'isolant « du monde pour le dire », Bergounioux pointe que les écrivains classiques « ont projeté les dispositions paisibles, la neutralité contemplative de qui écrit » (*Ibid.*). Or, il s'agirait, selon l'écrivain, de travailler « le monde du dedans » (*Ibid.*, p. 78) car en situation de responsabilité, ayant une place à l'intérieur, il devient possible d'entendre ce qui ne se dit pas.

L'inclusion du chercheur en tant qu'agent social dans son sujet-objet permet de penser la situation sur une autre modalité propice à la « production » de connaissances. Les recherches de Favret-Saada ont amené à reconsidérer la notion d'affect dans les sciences humaines. Selon l'ethnologue, il s'agit d'abord de pouvoir « saisir une dimension centrale du travail sur le terrain (la modalité d'être affecté) » (Favret-Saada, 2009, p. 145) voire « repenser l'anthropologie tout court » (*Ibid.*). Elle indique qu'elle n'a pu accéder à la parole des indigènes du Bocage que « quand ils ont pensé que j'y étais "prise", c'est-à-dire quand des réactions échappant à mon contrôle leur ont montré que j'étais affectée par les effets réels – souvent dévastateurs- de telles paroles et de tels actes rituels » (*Ibid.*, p. 152).

« Etre affecté » pour le chercheur n'est pas se mettre en situation d'empathie ni une variante de l'observation participante. Il s'agit bien en définitive d'une participation à un processus social dont seule l'acceptation d'y occuper une place permet de faire connaissance. Wacquant ose dans le prologue de *Corps et âme*, tout en le mettant entre parenthèse, le terme de « participation observante » (Wacquant, 2002, p. 10). Son projet de recherche était de « suggérer provisoirement comment le pugilisme "fait sens" dès lors qu'on prend la peine de s'en approcher d'assez près pour le saisir avec le corps en situation quasi expérimentale » (*Ibid.*). Faire de la participation un « instrument de connaissance » (Favret-Saada, 2009, p. 153) provient du fait, pour l'ethnographe de la sorcellerie, « que ce qui s'y passe est littéralement inimaginable » (*Ibid.*, p. 156) sans cette position.

La participation ne tient pas à l'intention de se mettre à la place des acteurs pour recueillir leurs images, leurs représentations car ce qui se communique en dernier lieu, dans la participation, « c'est seulement l'intensité dont l'autre est affecté » (*Ibid.*, p. 157). La manière dont chacun « encaisse » l'intensité reste de l'ordre du singulier. Le corps et la psyché du chercheur sont mis à contribution et participent au mouvement de construction de la situation. Nous aurons à revenir sur le « déplacement » opéré par la chercheuse, d'une démarche ethnologique vers une démarche clinique.

La clinique en sciences humaines se réclame de la coupure épistémologique opérée par Freud entre le regard et l'écoute. Une certaine clinique notamment chirurgicale peut tout à fait se satisfaire d'une approche relevant du voir, c'est d'ailleurs le gage de son efficacité. Les signes rendus visibles aujourd'hui par l'instrumentation d'une cause sont déterminés et peuvent donner lieu ou non à un acte chirurgical. Le sujet de la clinique psychanalytique propre à la cure analytique mais également le sujet de la clinique d'orientation psychanalytique dont je me réfère est celui que le clinicien peut et sait écouter. La co-présence du cadre clinique s'élabore dans un espace intersubjectif c'est-à-dire que « les contenus (ce dont on parle) sont considérés à l'intérieur d'une rencontre dans laquelle chacun (chercheur/acteur social) est mis en travail » (Giust-Desprairies, 2013, p. 18). C'est en ce sens que la clinique d'orientation psychanalytique a à questionner le déplacement de concepts du champ de la cure analytique à d'autres champs : le changement de dispositif, de contenant ne produit plus la même chose. Mais il convient sans doute d'entendre l'autre sens porté par l'intersubjectivité sur lequel je m'étais déjà arrêté. Lacan l'énonce ainsi :

« s'il y a une intersubjectivité dont on puisse parler à bon droit, une intersubjectivité dramatique, mais même tragique, qui n'a rien à faire avec l'ordre de la communication, une intersubjectivité de gens qui se poussent et qui se coincent et qui s'étouffent entre eux – eh bien, c'est celle qui se présente sous la forme du ça, du moi, et du surmoi, et cela se passe bel et bien de ce que vous appellerez un même sujet » (Lacan, 2005, p. 109).

Le dispositif clinique vient actualiser et prendre en compte ce qui appartient à tout humain à savoir « l'immense pouvoir de reporter sur ce que nous rencontrons, des traces de ce que nous sommes » (Benslama, 1999, p. 143). Ainsi pour Devereux « nous ne pouvons observer que les événements “survenus auprès de l'observateur” » (Devereux, 2012, p. 16). Pour ce dernier, malgré les dispositifs techniques de captation et d'enregistrement la réciprocité observé·e/observateur·trice joue tout de même. Le modèle cinématographique permet de le penser. Il n'est pas d'observateur·trice, disons de cadreur·euse, qui puisse se tenir en dehors de

la scène qu'il/elle veut filmer. Dans le registre de la recherche sur l'humain, il n'y a pas de « dehors absolu pour celui qui produit la science » écrit Benslama (1989, p. 143), commentant l'argumentaire de Devereux, sauf à occuper une place d'observateur idéal sans prise sur le réel. Ce propos mérite d'être repris et développé.

Je m'arrêterai pour cela sur les concepts de champ et de hors-champ afin de revenir et de les distinguer des notions de cadre et de hors-cadre¹⁸⁶. Ce détour par la langue cinématographique permet d'envisager l'acte de pensée que produit le/la théoricien-ne. Le champ de l'image est propice à questionner la place de celui qui voit et produit des images et/ou un récit de son voir tout autant que les rapports entre imaginaire, symbolique et réel. Les sciences humaines supposent « un point de vérification qui se trouve être inclus dans l'homme lui-même, c'est-à-dire qui nous permette de voir comment cela se détraque » (Gagnepain, 1994, p. 24). Si le champ est compris « comme l'image contenue dans le cadre » le hors-champ vient problématiser un peu plus la question du cadre. En effet, il est défini comme un « espace exclu du champ par le cadrage et qui le prolonge imaginairement ». Ainsi, le prolongement imaginaire de l'image cadrée semble très fécond dans l'analyse de la praxis humaine. Le registre imaginaire vient bousculer la représentation du cadre comme limite réelle. Le mouvement de la caméra vient modifier ce qui apparaissait dans le champ en y intégrant une partie du hors-champ antérieur – laissant ou créant toujours une partie de hors-champ. C'est de cette tension champ/hors-champ que va jouer le cinéma. Le champ et le hors-champ appartiennent à un même espace qualifié de diégétique, c'est-à-dire que le cadrage n'empêche pas de faire exister une partie non donnée à voir par le cadrage. Le cadrage découpe mais ne ferme pas. Je serais même tenté de dire qu'il découpe pour permettre de voir. Si nous tenons compte de ces éléments, le hors-cadre n'est donc plus l'espace au-delà du cadre, devenu un hors-champ, qui peut lui-même devenir champ par le mouvement de la caméra, mais « l'espace réel qui entoure le champ et où se trouvent les éléments étrangers au hors-champ soit l'espace de la production du film celui-là même qui est oublié par le spectateur »¹⁸⁷.

Cette définition rejoint une des fonctions de la bordure du tableau. Le cadre a pour fonction de masquer la bordure du tableau et faire oublier sa matérialité afin de créer un espace fictionnel. Le hors-cadre comprend donc tout ce qui rend possible la fabrique de l'image animée : les

¹⁸⁶ Le langage cinématographique de cette partie s'appuie sur les éléments du site www.centreimages.fr/vocabulaire/

¹⁸⁷ [en ligne]. www.centreimages.fr/vocabulaire/ (21/03/2014).

éléments matériels (caméra, perche de son...) tout autant qu'humains (réalisateur, caméraman, producteur,...). De cette position découlerait que certains élèves qualifiés de « hors-cadre » deviendraient plutôt « hors-champ » ce qui vient changer toute la nature de leur singularité. Ils sont bien avec nous mais leur esprit est ailleurs pris dans l'imaginaire du hors-champ. Par contre, d'autres élèves troublés/troublants viennent sans doute questionner le hors-cadre dans le sens de ce qui rend possible le processus de production de l'image, éléments bien étrangers au hors-champ lui-même. Ils essaient peut-être de mettre à jour ce qui soutient tout le processus de création de la scène scolaire voire des scènes sociale et psychique.

La tension entre champ et hors-champ met en question le lieu où ça se passe et les entours de ce lieu. Elle relève de l'imaginaire et de la capacité du sujet à le fictionnaliser ou en le disant autrement à « se le raconter ». La tension entre cadre et hors-cadre proviendrait d'un autre registre à savoir celui du réel qui soutient la possibilité de la scène créée par le cadrage. Dans le film, le hors-cadre n'apparaît pas ou comme clin d'œil au cinéphile averti. Comme pour le tableau, il s'agit de ne pas faire apparaître les bords ou les dehors du bord. La fiction créée par le cadre correspond à l'ouverture d'un espace-temps qui serait annulée du fait de l'apparition des bords comme effet de réel.

La fiction cinématographique réalisée à partir d'éléments d'un dispositif engage à devenir un regardant adoptant le point de vue du/de la cinéaste. Rappelons-nous le propos de Pontalis dans *Fenêtre*. Il invite à penser que le maintien de ce que nous qualifions de dispositif à la suite de Kaës (2013, p. 54-56), ne pourrait être « qu'une barrière de protection contre la peur d'être débordé (plus de bords, plus de bornes), de s'affronter à l'*informe* » (Pontalis, 2000a, p. 82). Le « maintien du cadre » correspondrait plus à la disposition de l'analyste à tenir face à la demande du patient. Il s'agit bien de quelque chose d'enfoui dans la figure de l'analyste qui vise à être maintenu ou pas. Ne pas s'autoriser à faire « bouger », à figer l'intérieur du cabinet ne relèverait-il pas plus de la place de l'analyste à soutenir la réaction de l'analysant ? Ainsi, « la question du cadre rejoint celle du contre-transfert » (Pechberty, 2000, p. 177) indique Pechberty. « En effet, poursuit-il, il s'agit de deux outils liés à des cures difficiles » (*Ibid.*).

Il serait aisé de rétorquer à cette embarquée dans la fabrique des images et du dispositif psychanalytique, que cela ne concerne pas le registre de la science. Pour autant, les modèles sur lesquels s'appuient la science sont des manières de prédire des phénomènes, d'imaginer le fonctionnement du réel. Dès lors, préviennent Douville et Sauret, « la science s'inscrit

nécessairement dans l'imaginaire » (Douville et Sauret, 2014, p. 12). Cela vient de ce fait interroger ce que je pourrais qualifier de tenant-lieu de la science, soit le chercheur. Sans doute, la controverse scientifique ne peut se réduire à cette dernière image. Pour autant, la question d'un point radicalement extérieur au réel capable de le capter n'est pas résolue par la technique humaine. En effet, il est question de l'accès au réel. La psychanalyse, lacanienne en particulier, et un certain cinéma font la différence entre réel et réalité. Le réel tel que l'a travaillé Lacan relève d'un registre qui échappe au symbolique et à l'imaginaire. Il ne peut se dire avec les mots ou les images. Il est hors représentation. La réalité est toute autre. Elle est ce qu'en disent les agents de la vie quotidienne, soit chacun·e d'entre nous.

Devereux questionne le passage de la transformation des faits en données. C'est du statut de la connaissance qu'il s'agit. En ce sens, la clinique est porteuse d'une épistémologie relevant qu'« un fait, c'est toujours fait de discours » (Lacan, 2005, p. 92). En faisant de la question du sujet sa préoccupation, elle ne peut faire l'économie d'interroger le statut de la parole. C'est à partir du langage que Lacan fait retour à Freud. Lacan l'énonce ainsi dans sa conférence *Donc, vous aurez entendu Lacan* : « ça rêve, ça rate et ça rit » (*Ibid.*, p. 100). Ainsi pour le psychanalyste, la « moindre expérience montre justement que ce que l'autre est en train de dire ne coïncide jamais avec ce qu'il dit » (*Ibid.* p. 108). Selon Schneider, le statut de la parole témoigne du dévoilement de la réalité, de l'expression des mouvements pulsionnels et de la construction fantasmatique qui s'empare de celui qui parle (Schneider, 1998, p. 20). L'autrice fait apparaître la distinction entre le champ de la réalité et celui que Freud qualifie de « réalité psychique » (Freud, 1981, p. 136). Les deux champs sont marqués d'une coupure. Ainsi parler n'est pas seulement transmettre un message, « mais faire advenir un rapport spécifique avec celui qui fait fonction de dépositaire » (Schneider, 1998, p. 23).

La dimension du transfert et la dimension de la langue ou plus précisément l'agencement du langage, de la langue et de la parole (Sauret, 1993, p. 25) marquent la spécificité de la clinique d'orientation psychanalytique. La démarche clinique se spécifie donc « d'être non seulement un recueil d'un matériau, mais aussi accès à ce qui travaille le chercheur dans le processus de recueil de données » (Giust-Desprairies, 2013, p. 18). Benslama rassemble en trois catégories ce qui constitue les mouvements contre-transférentiels du chercheur :

- ce qui appartient à l'identité singulière du chercheur ;
- ce qui appartient à l'identité collective du chercheur ;
- ce qui appartient à sa théorie, à son idéologie (Benslama, 1989, p. 150).

Dans les ratés d'énonciation et les résistances diverses, quelque chose se dit de la personne. D'où l'hypothèse que quelque chose du système dans lequel nous interagissons se dit là. Les ratés comme symptômes parlent autant de nous que des groupes dans lesquels nous sommes inclus : les symptômes de l'enfant parlent autant de lui que de la famille, comme les symptômes des élèves et des professeurs parlent autant d'eux que de l'École. Il s'agit de prendre en compte l'infantile ou l'enfant dans l'adulte afin d'éviter « la confusion des langues » (Ferenczi, 2004). La démarche clinique « est d'abord l'accès à la reconnaissance et à la compréhension des déterminants tels qu'ils viennent s'actualiser dans l'espace relationnel du dispositif de recherche » (Giust-Desprairies, 2013, p. 17).

C'est l'œuvre de la physique que d'explorer le monde, le ranger, le comparer. Il lui est nécessaire de fabriquer des objets limités, identifiables, mesurables. Elle est une fabrique de discontinu. Mais toute découpe dans le champ de la recherche portant sur l'humain prend le risque de faire taire la personne en la coupant de sa globalité (Gestalt, structure, système, institution, forme), voire de la rendre inerte comme processus correspondant à ce que j'associerai à un « faire terre ». L'autopsie ne peut être le procédé de l'étude de l'être vivant en ce sens que le sujet n'a plus rien à dire de ce que son corps porte de traces. L'approche clinique s'attache à « la question du sens non comme un en-soi mais référé aux personnes. Les données du contexte sont appréhendées à travers des représentations, des positions qui, parce qu'elles sont habitées par les fantasmes et modelées par le social échappent en partie aux acteurs » (Giust-Desprairies, 2003a, p. 25). Freud indiquait déjà dans *L'interprétation du rêve* que « seule l'analyse¹⁸⁸ peut décider du sens » (Freud, 2012, p. 182) d'un rêve. La question du matériau, soit les expériences vécues, est cruciale pour déterminer le sens du rêve.

La clinique s'établit dans une rencontre. Si elle permet d'expérimenter l'invisible, c'est la relation qui permet de le voir. Aussi la clinique s'écrit dans un genre différent de l'habituelle rédaction scientifique. Elle ne relève pas de l'administration de la preuve mais met en jeu « un type de causalité particulière, dont la règle la plus importante est de dire comment on est parvenu à obtenir ce qu'on a obtenu » (Benslama, 1989, p. 144). Elle est « plus proche de la littérature, avec un statut revendiqué de fiction, cherchant le sens du possible et non le sens de la réalité, ayant des effets de vraisemblance mais ne se prenant pas pour la vérité » (Cifali, 2006, p. 135). L'orientation clinique inscrit la recherche dans une « théorie du processus »

¹⁸⁸ Il faut entendre « analyse » dans le sens de l'expérience de la cure psychanalytique.

(Giust-Desprairies 2013, p. 17) dont les postulats font de la recherche une co-production : espace intersubjectif entre le chercheur et son terrain. L'activité théorique est indissociablement liée aux différentes implications subjectives, sociales et culturelles du chercheur.

La clinique ouvre à un champ inconnu au discours objectivant de la science excluant une part de celui qui fait la science et de ce qui fait société. Bien souvent cette part que Serres appelle « le problème du mal » (Serres, 1991, p. 112) s'apparente aux figures de la violence, des maladies, de la mort et aux passions humaines. Pour le philosophe, la raison des sciences objectivantes « n'acclimate point le mal, mais l'exclut » (*Ibid.*, p. 113). Or, l'étude du groupe nous plonge dans les mouvements archaïques et dans l'ambivalence du rapport à l'objet. La confrontation au groupe conduit au

« fait que tous les êtres humains, malgré leurs impulsions généreuses et aimante envers les autres, sont tout aussi capables de cruauté, de haine, d'envie et de destructivité. Plus important encore, ces impulsions négatives et puissantes ne sont pas ressenties qu'à l'égard d'étrangers, elles s'adressent aussi aux personnes aimées et valorisées. L'ambivalence humaine, source de tant de choses intéressantes et complexes, est aussi... le problème ! » (Garland, 2015, p. 55).

3.2. Fragments d'une clinique de l'entretien

La confrontation à la pratique de la clinique à partir des entretiens se voulant, dans un premier geste, « non-directifs » m'a plongé littéralement dans les enjeux de la relation et des liens à l'autre voire dans un insupportable à entendre la place occupée. Je veux croire qu'il y a un enjeu à revenir sur la « cuisine¹⁸⁹ » qui conduit à produire un matériel de recherche. En effet, bien des thèses et articles exposent les principes généraux propres à la méthodologie de l'entretien mais « comme l'idéal de la standardisation des procédures, de la volonté de mimer les signes extérieurs de la rigueur des disciplines scientifiques les plus reconnues » (Bourdieu, 1993, p. 1389). Il est peut-être injuste de sacrifier les données générales qui sont autant de garde-fou. Peut-être conviendrait-il d'ailleurs de les prendre comme une nécessaire « mise en application de loi » (Vasse, 1978) plutôt que des règles à appliquer d'une manière in-sensée c'est-à-dire excluant le sens. Les notions de « neutralité », d'« empathie » de « congruence des relances » (Blanchet, 2013) ne contiennent pas en elles-mêmes la chose qu'elles

¹⁸⁹ Je renvoie le lecteur ou la lectrice à l'entretien « *Au fond, la cuisine ça m'inquiète* » entre M. Ferrier et un couple Irène et Jean à propos de la cuisine Dans M. de Certeau, L. Giard et P. Mayol (1994) *L'invention du quotidien 2. habiter, cuisiner* (pp. 314-350). Gallimard : Paris.

représentent. La clinique est d'abord une pratique sur laquelle on revient pour voir plus loin et entendre différemment mais aussi agir autrement. Et si l'« utilité heuristique » (Blanchet et Gotman, 2013, p. 9) de l'entretien « non-directif » semble être confirmée par Blanchet, « l'instrument lui-même comme méthode reste discuté ». L'auteur poursuit « à cet égard, les réflexions systématiques des utilisateurs font étrangement défaut » (*Ibid.*). À la suite de Bourdieu, « il suffit d'avoir conduit une seule fois un entretien pour savoir à quel point il est difficile de concentrer continûment son attention sur ce qui est en train de se dire (et pas seulement dans les mots) et d'anticiper les questions capables de s'inscrire “naturellement” dans la continuité de la conversation tout en suivant une sorte de “ligne” théorique » (Bourdieu, 1993, p. 1394).

L'exposition de la fabrique des données est d'abord un enjeu afin de pouvoir reprendre le parcours du chercheur. Elle a aussi le souci de pouvoir transmettre quelque chose de cette expérience. Mais elle vise également à ne pas complètement refermer le sujet/objet sur la table d'analyse et tenter de le garder bien vivant. L'écriture à visée scientifique à l'instar de l'image cinématographique a tendance à évacuer la fragilité de la réalité au profit d'un discours efficace, mais, finalement, en risquant de réduire l'expérience à un discours rationalisant excluant le sujet chercheur. Il s'agit, à la manière des frères Dardenne, de prendre puisqu'il s'agit de prise de vue, mais de manière à ce que « la caméra digresse un peu, quitte le personnage aille vers l'autre personnage sans couper, sans faire un montage qui les met face-à-face »¹⁹⁰.

L'entretien clinique à visée de recherche est d'abord un moyen d'obtenir un matériau à partir duquel « on opère un travail rétrospectif » (Pediñelli et Rouan, 1998, p. 99). Or, ce matériau nécessite un échange pour l'obtenir et cet échange prend la forme d'un face-à-face. L'entretien est porté par la demande du chercheur. C'est une autre de ses spécificités par rapport à l'entretien clinique à visée thérapeutique (Castarède, 2013, p. 144). Dans la situation sociale ordinaire, le clinicien n'est pas en position de demandeur. Il est plutôt celui qui reçoit une demande de la part d'un patient. Par ailleurs, la demande du patient est formulée dans un lieu spécifique – institution ou cabinet libéral. L'entretien de recherche se tient au plus près de l'interviewé-e, soit sur son lieu de travail, à son domicile ou un lieu tiers. En ce sens, l'adjectif

¹⁹⁰ Luc Dardenne (2019). *Philosopher avec les cinéastes (3/4) : Luc Dardenne : comment filmer l'impossibilité de tuer ? Les chemins de la philosophie*. France culture rediffusion du 21 août 2019.

« clinique » reprend toute l'originalité liée à son origine à savoir « ce qui s'opère au chevet du patient ».

En tant que pratique sociale, l'entretien a été mis en œuvre tout autant par les approches cliniques dont Freud est un des tenants importants mais également comme moyens d'enquête dans l'industrie. Blanchet indique que la méthode a été éprouvée lors de recherches sur les conditions de travail à la Western Electric par Roethlisberger et Dickson en 1929 (Blanchet, 1985, p. 11). Le terme de « non-directif » renvoie en particulier aux travaux de Rogers (1945)¹⁹¹.

Les premiers constats méthodologiques formulés ci-avant puis le retour sur ma pratique et notamment sur la formulation de la consigne et les types de relance, me conduisent à faire une analyse plus fine de ce que peut-être un entretien clinique dans le cadre d'une recherche universitaire. L'entrée dans le travail d'après-coup à pris corps à partir de l'énoncé de la demande à celles et ceux qui sont souvent dénommés « portiers » (Geffard, 2010, p. 58) et/ou des mouvements psychiques lors des entretiens. Ce retour réflexif participe d'une formation à la pratique de l'entretien en ce qu'il permet d'« éduquer ses réflexes » (R. Laffitte, s.d.) ou permettre une « réflexivité réflexe » (Bourdieu, 1993, p. 1391) en situation. Il est également une manière de « transformer son expérience personnelle en problème sociologique » (Gotman, 1985, p 171) pour le sociologue, en problématique psychique constituée pour le clinicien d'orientation psychanalytique par les mouvements contre-transférentiels propice à constituer un cadre particulier différent de celui de la cure mais « favorisant la parole et l'émergence de phénomènes inconscients » (Pedielli et Rouan, 1998, p. 101).

Pourquoi l'entretien clinique ?

En cohérence avec l'approche clinique d'orientation psychanalytique dans laquelle mes recherches s'ancrent tant d'un point de vue théorique que pratique, l'entretien clinique s'est en quelque sorte imposé à moi. Si je disposais de matériel propre à ma pratique, il était nécessaire de sortir moi-même de la classe pour faire œuvre de clinicien et me confronter à une pratique de chercheur recherchant à penser les liens et les relations des professeur·e·s des

¹⁹¹ Je m'étonne en tant qu'apprenti-chercheur que le terme « non-directif » s'impose encore compte tenu notamment de la critique portée par la clinique d'orientation psychanalytique sur la position rogérienne. Blanchet explique que « nous en conservons l'appellation parce qu'elle est la plus communément employée, la plus générique, et que nous voulons garder présentes à travers elle ses fonctions mythiques et occultantes que nous étudions » (Blanchet, 1985, p. 7).

écoles à la classe-groupe¹⁹². Le discours d'enseignant·e·s permet d'accéder à un espace de projection constituée d'un imaginaire singulier et culturel, celui-là même porté *dans et par* l'espace classe. L'entretien est donc, en matière de recherche clinique, « la méthode la plus intéressante dès lors qu'on se consacre à l'étude de *l'énonciation* (acte de production du discours, attitude du sujet envers l'interlocuteur, position du sujet vis-à-vis de son propre énoncé) » (Pedinielli et Rouan, 1998. p. 101).

Je fais l'hypothèse que le vécu quotidien de la classe à plusieurs cours permet de remanier les liens dans le groupe de telle sorte que le groupe d'élèves et l'adulte sont davantage en mesure de mettre en œuvre une fonction phorique voire des fonctions sémaphorique et métaphorique (Delion, 2011, 2018). Quelles dynamiques psychiques soutiennent la construction de l'espace classe (physique et psychique) comme espace de plusieurs groupes, nommé en référence au groupe Oury-Vasquez, « classe-groupes » ?

La prise de contact

J'ai réalisé sept entretiens¹⁹³. Pour sélectionner les potentiel·le·s interviewé·e·s, j'ai suivi le principe de distance que préconise Yelnik afin de ne pas faire peser sur la relation d'entretien l'« histoire de la relation, les affects, les enjeux réels ou imaginaires, ce que chacun sait ou croit savoir de l'autre, la crainte d'être jugé » (Yelnik, 2005, p. 136). Néanmoins, il convient d'ajouter combien le lien avec les « portiers » peut également venir jouer un rôle important dans l'aire de l'entretien et de son analyse. Je reviendrai plus en détails dans la partie concernant les analyses des entretiens, sur les conditions singulières des premiers contacts et du contexte des entretiens.

Pour avoir accès aux personnes interviewées, j'ai procédé de deux manières distinctes. Je me suis appuyé d'une part sur des personnes de mon entourage professionnel, toutes proches de l'association La Brique, groupe local toulousain de pédagogie institutionnelle, pour obtenir les coordonnées de professeur·e·s des écoles enseignant en classe à plusieurs cours et susceptibles d'accepter un entretien. Par ce biais-là, j'ai réalisé les entretiens 4, 5 et 7 respectivement avec les personnes renommées ici Claude, Aurélie et Manon. C'est donc d'une manière indirecte que j'ai établi un lien avec ces trois personnes. Je les ai ensuite contactées par courriel une

¹⁹² Je me référerai désormais à ce terme qui se justifie par l'effort de conceptualisation qui a été entrepris par Oury et Vasquez (partie 2.3) contrairement au terme de groupe-classe. Par ailleurs comme j'ai pu le mentionner le terme de classe-groupe se rapporte mieux à la situation scolaire.

¹⁹³ Les transcriptions écrites des sept entretiens sont rassemblées dans le volume des annexes.

fois leurs coordonnées en ma possession. C'est une fois leur réponse que nous avons convenu de l'entretien.

J'ai, par ailleurs, souhaité mener une recherche de potentiels candidat·e·s via un autre groupe avec lequel j'ai une histoire¹⁹⁴ : le groupe Freinet 31 appelé G.D. 31. Après une demande adressée par courriel aux responsables du groupe, je me suis rendu, sur leur proposition, à une réunion du G.D. 31 afin de présenter ma demande. Je suis donc sorti d'une forme d'anonymat. Je suis resté très vague sur le thème de mon travail « le groupe dans une classe à plusieurs cours ». Aucune des personnes présentes dans le G.D. 31 ne m'étaient connues directement mais quatre d'entre-elles, sur dix-sept présentes, étaient des connaissances liées directement à des personnes de mon entourage professionnel et personnel. Je me suis donc refusé à mener un entretien avec ces dernières malgré leur proposition. C'est par ce biais-là que j'ai rencontré Fabrice, Lucile et Sébastien (entretiens 2, 3 et 6).

Le premier entretien réalisé avec Héloïse est issu d'une première rencontre avec elle en lien avec ma position professionnelle d'une recherche d'écoles mettant en place un projet de classes de cycle ou de plusieurs cours à l'échelle d'un établissement. L'entretien était donc une deuxième rencontre. Il me permettait de mener, pensai-je d'abord, un premier « essai » et de me tester à cet exercice.

Après reprise du matériel et écriture de cette partie, je prends conscience que les premiers contacts font également partie de l'entretien. Ma situation professionnelle me permettait d'accéder à certains lieux et personnes plus facilement et assurait une « proximité sociale » et une « familiarité » propices à une communication « non-violente » (Bourdieu, 2003, p. 1395). Bourdieu voit dans ce type de relation des garanties pour l'interviewé·e à la fois « contre les menaces de voir ses raisons subjectives réduites à des causes objectives » (*Ibid.*) mais également pour l'intervieweur l'assurance d'un « accord » concernant les contenus et les formes de communication. Néanmoins, le sociologue relève qu'une des raisons majeures des échecs de l'entretien serait du à « l'accord parfait entre l'interrogateur et l'interrogé qui laisse jouer en toute liberté la tendance des enquêtés à tout dire sauf ce qui va de soi, ce qui va sans dire » (*Ibid.*, p. 1398). Je serai moi-même confronté en tant qu'intervieweur à cette difficulté avec Héloïse notamment puisque lors de notre première rencontre elle m'avait présenté

¹⁹⁴ Je renvoie le lecteur ou la lectrice à partie 1. 2. *Écriture biographique*.

l'école, sa classe et quelques outils. Mais Fabrice pourra me lancer durant l'entretien un « *tu sais bien* » me renvoyant à la non-nécessité d'explicitier ce qu'il était en train d'énoncer du fait d'une connivence de métier et de choix pédagogiques.

Pour ces premières raisons et l'analyse du matériel exigeant « une suspension de la relation avec le sujet » (Giarni, 1989, p. 46), je serai conduit à ne pas mener d'analyses individuelles centrées sur les dimensions latentes pour les entretiens menés avec Héloïse, Fabrice, Aurélie et Sébastien. Freud mettait en garde contre « les relations amicales ou sociales » existantes « entre le médecin et le patient entrant en analyse ou leurs familles » (Freud, 2007b, p. 109). Le psychanalyste poursuivait et prédisait à l'analyste « auquel il est demandé de prendre en traitement l'épouse ou l'enfant d'un ami » (*Ibid.*), le coût de l'amitié avec cet ami, « quelle que soit l'issue de l'entreprise » précisait-il. J'avais bien conscience de la nécessité de l'absence de liens directs à l'interviewé·e mais je n'avais pas anticipé le potentiel effet de liens indirects. Dans le cas d'Aurélie, il se trouve, et je ne l'ai appris que plusieurs semaines après, que cette dernière avait noué une relation personnelle avec une personne dont je suis proche. De la même manière, l'entretien avec Sébastien s'est focalisé sur une seule année sur les trois années durant lequel il a enseigné en classe à cours multiples. Or, l'année en question, présentée comme difficile psychiquement, s'était déroulée avec un ancien membre du G.P.I. 31. Même si les liens avec ce dernier se sont distendus, il y a trop de présupposés durant les échanges et le travail de reprise risquerait d'être compliqué du fait de cette relation. L'entretien avec Fabrice s'est imposé à moi. Ce dernier s'est dit, durant ma présence au G.D. 31, disponible pour un entretien avec moi, « *pour rendre service* ». Je n'ai pas su le remercier de sa demande tout en repoussant l'entretien à un autre moment. En effet, ce dernier a pris des responsabilités dans le groupe Freinet me conduisant à le rencontrer dans les semaines après. Les aléas de ma demande et un défaut de positionnement ainsi que l'appropriation de l'exercice lui-même font que les entretiens montrent une posture de clinicien bien loin de l'idéal de la « neutralité » fût-elle « bienveillante » (Chiland, 2013, p. 11).

Une relation sociale originale

L'entretien clinique de recherche se singularise et se formalise par l'énoncé d'une consigne en ouverture, « seule structuration formelle induite par l'enquêteur » (Castarède, 2013, p. 144) puis se maintient par un certain type de relances. La différence entre les qualificatifs non-directif et semi-directif tiendrait particulièrement à la nature et la préparation des relances en amont des entretiens. Le second se caractériserait par la préparation de questions en amont

structurant l'entretien. Toutefois, la distinction entre « semi-directif » et « non-directif » ne paraît pas pertinente à Blanchet « dans la mesure où tout entretien non-directif de recherche contient cette “semi-directivité” » (Blanchet, 1985, p. 8). En effet, l'auteur a pu montrer que toutes les interventions structurent une forme de signature de l'intervieweur (Blanchet, 2003). Il apparaît, après relecture de mes relances, que j'ai formulé plusieurs fois une question interrogeant mes interlocuteur-trice-s sur la possibilité de liens entre la classe à plusieurs cours et des expériences vécues hors de la classe. La question n'était pas préméditée mais est restée dans ma « grille » d'intervieweur. De la même manière, le thème du conseil ou d'une réunion de régulation s'est imposé dans les entretiens sans que je le conscientise dans l'avant-coup. Ce thème porte sur un ensemble de matériel que j'avais récolté dans ma propre classe.

L'entretien comme « relation sociale » (Bourdieu, 1993, p. 1391) se comprend donc comme un échange que la mise en contact préfigure. L'étymologie du terme « entretenir » dont dérive le mot « entretien » signifie « tenir ensemble » et « se soutenir mutuellement » (Dclf, 2005, t.2 , p. 557) pour devenir un verbe intransitif et réflexif « s'entretenir » dans le sens d'avoir une conversation. (*Ibid.*, p. 558). L'entretien clinique n'est pas pour autant de l'ordre de la conversation - travers dans lequel j'ai été conduit et dont témoigne plusieurs séquences dans les entretiens. L'entretien est l'occasion de la mise en place d'un « contrat », évoqué par Blanchet (2003) en référence à Ghiglione, plus ou moins implicite mais se dévoilant durant les échanges. La notion de contrat me renvoie à la « convention muette » condition à la mise en place du cadre psychanalytique selon Roussillon (2007). Le psychanalyste souligne la nécessité d'un « pacte dénégatif » (Kaës, 2013, p. 200) dans la création du mythe du héros condition nécessaire à un nouveau pacte entre les frères de la horde. Roussillon y voit la condition de l'instauration du transitionnel selon l'acceptation de Winnicott (1975). Selon ce dernier, l'enfant ne sera pas mis en position d'avoir à décider si l'objet et phénomènes transitionnels sont « extérieurs » (trouvés) ou intérieurs (créés). Or, dans le mythe de la constitution du groupe de frères, « l'acceptation par le groupe du mythe du héros repose sur une convention qui neutralise la question de l'origine “réelle”, “objective” et lui permet ainsi paradoxalement, de prendre forme » (Roussillon, 2007, p. 155). Il existait, au contraire, dans mon positionnement une volonté à expliciter le fonctionnement et à apparaître avant les entretiens pour, pensai-je, éviter un effet d'« intrusion » (Bourdieu, 1993, p. 1392) porté par la relation induite par l'entretien de recherche.

C'est une question qui me permet de revenir sur le fait que c'est le chercheur qui pose une demande. Trop pris dans l'imaginaire de l'intrusion et du forçage, j'en oubliais et « voulais » oublier, d'une part, que si demande il y avait de la part du chercheur, l'interviewé·e pouvait avoir la sienne propre – dans le fait d'accepter la proposition d'entretien. À trois reprises en préalable à l'entretien, il a été question de rendre service à un « collègue ». L'échange durant l'entretien clinique bien que conversationnel en apparence, comme un échange de paroles, induit des « processus d'interactions » (Blanchet, 1989, p. 89) d'ordre différent dès lors qu'un « cadre donné ou contrat de communication (Ghiglione, 1986) situe l'entretien soit dans l'enquête, soit dans la clinique » (*Ibid.*). Or, je me positionnais non-consciemment davantage du côté de l'enquête¹⁹⁵ ethnographique dans laquelle le chercheur est placé en immersion dans le lieu de vie du groupe sujet/objet de sa recherche – fussent-ils d'anciens collègues¹⁹⁶.

L'explicitation du contrat ou de la convention n'avait pas, dans mon cas, d'autre sens que de me rassurer en tant que porteur d'une demande. Mais bien souvent, ce positionnement a encombré la parole de l'autre en m'empêchant de laisser un jeu avec la consigne sans que j'ai à répondre de quelque chose d'autre que de ma position de praticien-chercheur clinicien.

L'enjeu du pacte dénégatif entre les frères de la horde est d'effacer la trace du désir de celui qui occupe la place du héros épique. « C'est dans le même mouvement que le héros épique se place de fait au centre de l'origine de la scène instituante de cette scène » (Roussillon, 2007, p. 155). La condition sous-tend donc que « question de l'origine "réelle" de l'événement originaire ne soit pas posée ». En laissant moi-même déborder le cadre clinique, j'invitais à justifier ma présence et le mode de travail entrepris avec les personnes interviewées – qui m'apparaissent avant tout comme des collègues. J'avais à soutenir le silence qu'imposait le choix de l'entretien clinique. Il me fallait ré-apprendre à porter le cadre, permettre à l'autre de l'expérimenter et lui donner une forme.

Des rôles qui enseignent ?

La consigne

Il était connu par les interviewé·e·s que je m'adressais à elles et eux notamment car elles et ils enseignaient dans une classe à plusieurs cours. Chacun·e·s connaissaient ma situation

¹⁹⁵ Peu d'entretiens cliniques de recherche « bruts » sont disponibles à la lecture de l'apprenti-chercheur clinicien. Kaës fournit un grand nombre de verbatims dans le cadre de formation en groupe. Il est à signaler les ouvrages : *L'invention du quotidien* tome 2 dans lequel figure la retranscription de deux entretiens ; *La misère du monde* dirigé par Bourdieu et *Dire et faire dire* écrit par Blanchet.

¹⁹⁶ Je pense notamment à la thèse de G. Lansade "*La vision des inclus*" *Ethnographie d'un dispositif d'inclusion scolaire à destination d'adolescents et jeunes adultes désignés handicapés mentaux*, soutenue en 2016.

professionnelle et pour la plupart que j'enseignais également dans une école ayant fait le choix de classes à plusieurs cours. L'énonciation de la consigne n'a pas été sans mal comme le montrent les enregistrements et les retranscriptions. J'avais préparé la formulation suivante : « *Pourrais-tu me parler le plus librement possible de la manière dont tu vis le groupe-classe dans ton travail quotidien ?* ». La consigne en situation d'entretien clinique nécessiterait une attention particulière. Or, lors de l'entretien 1, j'écorce le syntagme « le plus librement possible » et laisse même à penser que cela serait un idéal inatteignable. La difficile énonciation de la consigne se répète durant les entretiens 2 et 3, où je ne fais même pas mention du « plus librement possible ». Par contre, je prendrais le temps pour chaque entretien de spécifier à chacun·e la confidentialité des propos et l'anonymisation à laquelle je procéderai durant les retranscriptions. De plus, je veillais à préciser que je reprendrais contact avec elles et eux, sans m'engager sur une date précise, pour leur faire un retour de mes recherches.

La résistance à énoncer « la liberté de parole » me renvoie au désir du chercheur et son rapport à ce que l'interviewé·e pourrait parler le plus librement possible. En référence, il y a la situation de l'analyse et la consigne de la libre association. Il y avait sans doute une difficulté à penser un entretien clinique unique – autre spécificité de l'entretien de recherche – et la possibilité de créer les conditions d'une liberté de parole. Il y avait sans doute une confusion entre donner la possibilité d'une liberté de parole « qu'on s'efforce de [...] donner » à l'interlocuteur (Chiland, 2003, p. 11) et ce qu'en fait l'interlocuteur en question : « usage limité par des *réticences conscientes* ou des *résistances inconscientes*, il ne veut pas, il ne peut pas tout dire, en tout cas d'emblée » (*Ibid.*). Le statut de l'entretien clinique de recherche vise d'abord un sujet/objet de recherche et, *in fine*, à la production de connaissances. L'interlocuteur n'est pas le sujet/objet de l'entretien comme il peut l'être dans l'entretien clinique thérapeutique. Mais je ne peux exclure qu'à travers une impossibilité à formuler « la libre association » du côté de l'interviewé·e, je mets en question la possibilité de l'instauration d'un dispositif d'écoute venant interroger la capacité du côté du clinicien sur le versant de l'attention flottante.

Il vient se jouer dans l'énonciation de la consigne un impossible à mettre à distance. En effet, il a fallu le retour d'un tiers¹⁹⁷ pour que j'entende que j'utilise le tutoiement dans la

¹⁹⁷ En l'occurrence mon co-directeur de thèse, Patrick Geffard.

formulation de la question. Je romps avec le tutoiement lors du septième entretien sans prendre la mesure que je tutoie les autres. Or, le tutoiement est propice à m'installer dans une position identique à celle des interviewé·e·s et entretient la confusion entre le collègue et le praticien-chercheur.

De la même manière, les choix « réfléchis » du syntagme « classe multiâge » et de l'adjectif « coopérative » qualifiant un type de pédagogie viennent me situer dans un champ de pratiques pédagogiques. Maintenir « classe multiâge coopérative » ancre le débat dans un type de pédagogie que ma position viendrait en quelque sorte légitimer. En liant de cette manière praticien et chercheur, je produis un effet de légitimation, un coup de force dans la langue. En mettant en avant des signifiants particuliers, je suggèrerais par ma position de chercheur que les termes renverraient à des pratiques légitimées par une position de savoir-pouvoir. Je ne crois pas plus aujourd'hui qu'hier à une potentielle neutralisation des effets de la langue et des places sur l'autre. Le retour sur l'énoncé de la consigne met en lumière des impensés. Impensés non pas comme « non-pensés » mais bien au contraire comme effet inconscient d'une place que j'occupe dans le regard de l'autre que je ne pouvais pas entendre. L'impensé est encore à situer envers mon propre positionnement entre praticien et chercheur puisque j'introduis un syntagme qualifiant ma pratique sans être conscient du lien que je porte et sans doute transmets.

Les relances

À partir du moment où la consigne est donnée, Castarède écrit que

« l'interviewer s'efface et n'interrompt pas le sujet par ses questions. Tout au plus, si l'interviewé reste trop longtemps silencieux et n'arrive pas à sortir d'une situation de gêne ou de perplexité, il le relance en énonçant en d'autres termes sa pensée ou en revenant en arrière sur un mot ou une phrase de lui particulièrement significatifs » (Castarède, 2013, p. 145).

Malgré la documentation sur les entretiens et la présence d'une attention portant sur les relances dans mes notes de pré-entretien, j'ai été déstabilisé durant le premier entretien par le vide que me renvoyaient les silences prolongés et une forme d'impossibilité à mobiliser ma pensée pour relancer au plus juste. Comme l'écrivait Freud « dans le commerce psychanalytique, bien des choses se déroulent autrement que nous sommes en droit de l'escompter d'après les présuppositions de la psychologie de la conscience » (Freud, 2007b, p. 92). La situation me renvoyait aux premières pages de Bion dans son ouvrage *Recherches sur les petits groupes*, lorsqu'il décrit ses premiers moments de thérapie en groupes. Il les

relate ainsi : « je suis conscient de sentir avec quelques inquiétudes que l'on attend de moi que je fasse quelque chose. À ce moment, j'avoue mes inquiétudes au groupe, [...] Je m'aperçois bientôt que cette preuve de confiance est assez mal accueillie » (Bion, 2002a, p. 15-16).

Maintenir une neutralité dans des relances qui ne relèvent pas de l'interprétation ou de demandes systématiques, s'est avéré un exercice particulièrement complexe voire compliqué durant le premier entretien. Pour autant, j'ai essayé de conduire un entretien à structure libre avec peu de questions construites préalablement. D'autre part, l'exigence de la neutralité quand elle se traduit par un interdit de jugements de valeur, de conseils, d'injonctions ou d'intrusions dans la vie personnelle de l'interlocuteur (Yelnik, 2005, p. 138) paraît aller de soi sur le plan manifeste. Mais lorsque « être neutre » « c'est parvenir à ne pas communiquer, même involontairement des signes trahissant ce qu'on éprouve » (Chiland, 2013, p. 12) comme l'indique Chiland, la gageure est immense dans la rencontre en face-à-face. Pour autant, l'autrice, elle-même, avance que la tâche « est impossible dans le face-à-face de l'entretien clinique où les deux interlocuteurs se regardent et où le client cherche à lire sur le visage du clinicien » (*Ibid.*). Par ailleurs, les travaux de Blanchet portant sur les relances montrent que « l'interviewé reprend à son propre compte (endosse) une part de son interprétation de l'acte indirect posé par la relance de l'interviewé » (Blanchet, 2003, p. 117) quel que soit le type de relance, même si la complémentation n'est pas du même ordre que l'interprétation. L'interprétation fait intervenir le « système théorique du clinicien » (Chiland, 2013, p. 18) et « traduirait une tentative de subordination » (Blanchet, 2003, p. 112) du dire de l'interviewé.e. Par ailleurs, à trop apparaître, le risque est l'introduction de « termes allogènes » (Green, 1990, p. 386). La traduction du contenu énoncé lors de mes relances m'a confronté à cet effet indésirable par l'assignation de la langue. Ainsi les relances, à l'aide des mots de l'interlocuteur·trice paraissent bien plus propices, mais encore fallait-il que ces « restes des lambeaux du discours » (*Ibid.*) ne soient pas tombés dans l'oreille d'un sourd! Néanmoins, l'interlocuteur·trice interviewé.e n'est pas non plus un pur sujet de la parole de l'autre et peut signifier sa contre-interprétation en revenant à l'énoncé et à ses mots propres.

Durant les retranscriptions, j'ai pu associer ce que j'avais pu écrire sur mon entrée *dans* et *en* clinique et les effets angoissants que produisaient en moi l'inadéquation imaginée de mes relances. La situation m'a amené à rapprocher deux scènes : celle de l'hôpital et la scène du premier entretien où la question du regard dirigé vers la fenêtre comme souhait de sortir de la « scène clinique » est marquée par des moments d'empêchement à créer un échange favorable

à la parole libre. Les empêchements à l'entretien clinique ont été notamment marqués par le type de relances centrées davantage sur des « déclarations » ou des « interrogations » (Blanchet, 2003). Mais la situation relevait également de la confusion des places car je n'étais plus tant l'enfant dans la chambre d'hôpital que celui qui devait faire le mort - position que l'on prête à l'analyste. Le silence s'est fait vide dans un premier temps. La première remémoration du souvenir de mon expérience de la clinique m'a renvoyé à mon incapacité à parler comme si j'étais vide – affect fortement ressenti lors du premier entretien. Mais l'écoute des entretiens me confronte à l'opposé à un trop de parole et une impossibilité à maintenir une présence silencieuse au-delà de certains seuils. Il s'est constitué des séquences durant les entretiens dans lesquelles une parole libre s'établit mais qui finit souvent par être coupée ou se tarir sans que je sois capable de tenir un silence qui ouvre à autre chose qu'à ma propre intervention. Il en va d'une répétition qui fait signe du côté et au-delà du chercheur.

Le travail d'élaboration de la part de l'analyste est en rapport avec l'écoute silencieuse. Le silence, écrit Green, recouvre deux acceptions, « celle du vide et celle de l'abstinence verbale » (Green, 1990, p. 366). En cela il est une des composants du cadre psychanalytique. Il devient la « toile de fond sur laquelle se déroule une pensée associative » (*Ibid.*, p. 369). Néanmoins, au-delà des pratiques analytiques très divergentes et des théories sous-jacentes, Green fait émerger une « fonction silencieuse » complexe qui ne se pense pas en termes quantitatifs de l'ordre du « trop » ou du « pas assez » mais plutôt du « parlé juste ou à côté » (*Ibid.*, p. 384).

Je rapproche ces empêchements d'une impossible liaison entre les deux interlocuteurs, d'une impossibilité à mobiliser la pensée du côté de la « rêverie de la mère » (Bion, 2003, p. 54). Bion dégage de ses travaux que l'« activité que nous appelons “pensée” était à l'origine un procédé visant à décharger la psyché d'un accroissement d'excitations et son mécanisme est celui que Mélanie Klein a nommé l'identification projective » (*Ibid.*, p. 47). Toujours, selon la lecture de Bion, l'identification projective (Klein, 1946) est « le mécanisme par lequel des parties de la personnalité sont clivées et projetées dans des objets externes » (Bion, 2002b, p. 105). Le psychanalyste anglais élargit son utilisation pour penser le fonctionnement normal du psychisme et fait « l'hypothèse que l'identification projective est une forme précoce de ce qui plus tard sera appelé une capacité de penser » (Bion, 2003, p. 54).

Par ailleurs, durant l'entretien mené avec Sébastien, les blancs ou vides ont laissé la place à un excès de rationalisation dans mes interventions qui prennent la forme d'interrogations ou

d'interprétations. J'ai mis en quelque sorte mon appareil psychique au service de Sébastien dans une forme d'entretien d'explicitation essayant de traiter le niveau conscient en rationalisant l'expérience douloureuse vécue et rapportée. Je me suis mis en quelque sorte au niveau de Sébastien, tout en retenue et rationalisant sa souffrance, mais, le faisant, la capacité de liaison était exclue par « l'excès de rationalisations et de technicité » (Geissmann, 2001, p. 85). La « "clarification" d'une émotion primitive suppose qu'elle soit contenue par un contenant qui la désintoxiquera » (Bion, 2010, p. 160), précise Bion, pour faire la distinction avec une possible rationalisation de cette émotion primitive.

Il est indéniable que je n'ai pas toujours su mener les entretiens de telle manière qu'ils puissent se dérouler afin de permettre une libre parole au-delà de séquences et que je puisse actualiser son pendant, l'« attention flottante ». Néanmoins, si l'entretien clinique emprunte « conduite et posture » (Yelnik, 2005, p. 137) au dispositif de la cure, il convient de noter que la technique psychanalytique est bien différente dans ses dimensions spatiales et temporelles. Roussillon fixe le « "cadre" psychanalytique et la "rationalité" qui l'habite » (Roussillon, 2007, p. 107) à partir de l'article *Sur l'engagement du traitement* que fait paraître Freud en 1913. L'article s'ouvre par la comparaison entre l'apprentissage de l'analyse pour l'analysant avec l'apprentissage du jeu d'échecs. Seuls les ouvertures et les coups de conclusion pourraient s'apprendre dans les livres indique-t-il, « alors que la variété incommensurable des coups qui commencent après l'ouverture se refuse à une telle présentation » (Freud, 2007a, p. 107). Le psychanalyste viennois renvoie donc l'apprentissage du jeu « à l'étude assidue des parties dans lesquelles des maîtres se sont affrontés » (*Ibid.*). Freud présente tour à tour les « règles » de la technique psychanalytique : les entretiens préliminaires, la distance affective nécessaire entre le patient et l'analyste, le temps et la durée de l'analyse de six à trois séances (*Ibid.*, p. 111) par semaine pour de « longues périodes » (*Ibid.*, p. 114), le coût financier et le « cérémonial propre à la situation » (*Ibid.* p. 118) et la « règle fondamentale » (*Ibid.*, p. 119) énoncée de cette manière : « Dites donc tout ce qui vous passe par l'esprit » (*Ibid.*, p. 120).

Freud en est venu à fixer le dispositif spatial de la cure à partir du divan et de la position de retrait de l'analysant pour un « motif personnel » (*Ibid.*, p. 118). En suspendant le jeu des regards entre les deux protagonistes prévenant « le mélange imperceptible du transfert avec les idées incidentes du patient » (*Ibid.*, p. 119) cela permet à l'analyste « d'isoler le transfert et de le faire ressortir au bon moment comme résistance avec des contours précis » (*Ibid.*). Par ailleurs, les tensions corporelles sont atténuées de manière à pouvoir se centrer sur la vie

interne, « invitation au mouvement “psychique” interne , à la “psychisation” du mouvement » (Roussillon, 2007 p. 118), situation propice à la rêverie éveillée et à la libre association. La situation spatiale induit une troisième caractéristique : la dissymétrie de position (*Ibid.*, p. 121). Ce marquage spatial se trouve dans l’« asymétrie » liée à la demande (Chiland, 2013, p. 7) et à la « différence de position à l’égard de l’analyse » (Roussillon, 2007 p. 121). L’analyste assis est supposé garder une attention dite « flottante » traduite par « attention en égal suspens » (Freud, 2007b, p. 86). On comprend aisément que la situation de face-à-face de l’entretien clinique de recherche ne renvoie pas au même dispositif. Tout au plus renverrait-il aux entretiens préliminaires.

L’entretien clinique en situation de recherche n’offre pas les conditions de l’analyse freudienne et post-freudienne. Les effets de la co-présence sont particulièrement modifiés. Les dimensions spatiale et temporelle ne sont pas de simples accessoires tant ils « vont être plus ou moins rapidement l’objet d’investissements pulsionnels, voire de projection des processus psychiques » (Roussillon, 2007 p. 139). Le chercheur clinicien ne dispose pas des éléments spatiaux et matériels ni de la durée pour constituer progressivement le cadre avec son interlocuteur. Aussi il paraît lui appartenir en propre de constituer un cadre interne propice à l’écoute et à la présence. La question phorique vient se poser désormais également du côté du chercheur. Il en va de l’enjeu du projet de recherche car la « connaissance change quand le dispositif se transforme » (d’Allonnes, 1985, p. 185). Mais c’est peut-être en cela que l’entretien clinique de recherche n’est plus seulement au service d’un projet heuristique mais représente bien « une méthode en sciences humaines à part entière » (Yelnik, 2005b, p. 144). Roussillon écrit de l’itinéraire de Freud que :

« Plus S. Freud commencera à être en mesure de penser les logiques de l’Ics – et pas seulement les processus primaires –, son organisation, et plus il pourra lâcher la bride aux associations des patients et cesser de découper et d’organiser du dehors les thèmes associatifs, plus il pourra se mettre en réserve, réduire son effort d’organisation, pour mieux construire et penser l’organisation interne du patient » (Roussillon, 2007, p. 101).

Cette logique demande de « substituer la logique du couple à la logique unitaire » (*Ibid.*, p. 382) avance Green. La situation psychanalytique serait à entendre comme un couple homologue « du couple formé par l’enfant-infans et le parent parlant » (*Ibid.*).

La retranscription : transformation d'un matériau¹⁹⁸

Après le recueil de la parole d'enseignants, la transcription de l'oral à l'écrit constitue une deuxième étape dans la méthode de l'entretien clinique de recherche. L'enregistrement vise à garder la trace mémorielle du contenu de l'entretien et non seulement les souvenirs du clinicien. L'entretien clinique à visée thérapeutique soumet le clinicien à faire œuvre de mémoire. Freud indiquait que la première tâche devant laquelle se voit placé l'analyste consiste « à garder en mémoire tous les innombrables noms, dates, détails du souvenir, idées incidentes et productions morbides pendant la cure » (Freud, 2007b, p. 85). Si la mémoire du chercheur clinicien est armée de l'enregistrement puis de la retranscription écrite, elle n'en est pas pour autant exclue du travail de retranscription puis d'analyse. En effet, l'enregistrement constitue un cadrage sur la dimension sonore, à savoir les deux voix et l'ambiance alentour, mais convoque la mémoire dans l'« anté » de l'analyse. Mais s'il est question de mémoire, il met également en jeu son pendant, l'oubli, non pas tant pour le constater comme défaut, erreur voire faute, mais, au contraire, pour indiquer et mettre au travail l'empreinte, comme négatif de ce qu'il marquerait. L'oubli pourrait devenir un énoncé propice au travail d'analyse. De plus, l'oubli était parfois partiel et le travail de réécoute/relecture m'a permis de faire émerger du matériel momentanément « oublié ».

Pour autant, la retranscription du matériau oral en matériau écrit change la nature de la situation illocutoire de l'entretien. Je pourrai parler avec Bourdieu de « véritable *traduction* ou même d'interprétation » (Bourdieu, 1993, p. 1416) tant cette opération ne dépend pas seulement de la retranscription de mots. Afin de ne pas porter d'interprétation sur ce que serait l'unité sémantique, j'ai retranscrit sans ponctuation. En effet, la phrase n'est pas du « domaine de l'observable, mais constitue une invention de cette science particulière qu'est la grammaire » (Ducrot, 1984, p. 174). J'ai également anonymisé tous les noms propres désignant des personnes ou des lieux afin d'assurer la confidentialité des personnes interviewées. Lorsque les personnes étaient des personnages publics ou des auteurs, j'ai conservé leur nom propre. De plus, j'ai établi une légende typographique afin de constituer une relative unité entre les retranscriptions. Elle marque des choix méthodologiques comme celui de tenter de donner à lire quelques éléments de la prosodie des interlocuteurs (volume,

198 La transcription des entretiens a été réalisée une année après la réalisation des premiers entretiens. De plus, alors que je pensais close la réalisation des entretiens, deux personnes ont répondu à une nouvelle demande que j'avais formulée plusieurs mois auparavant. Les sixième et septième entretiens ont donc été menés une année après les cinq premiers.

silence, allongement des mots) mais également les passages d'un interlocuteur à un autre. Il n'en reste pas moins que pour des raisons de lisibilité, le texte retranscrit correspond à un passage comme celui de l'écrit à l'oral au théâtre.

Un des enjeux était de ne pas tout perdre de l'ordre de la voix des locuteurs car, si le savoir se dit par la voix, c'est aussi par la voix que se dit l'émotion. « L'affect est dans la vocalise, elle rend vivante la parole adressée » (Cifali, 2018, p. 158). La voix devient « un marquage de la langue par le corps » (de Certeau, 1990, p. 226). Avec le passage de la parole à l'écriture, le corps neutralisé, le matériau est mis sur le divan de la recherche. Mais sur le divan de la psychanalyse, c'est la parole par le médium de la voix qui se fait entendre. Le risque encouru par la retranscription serait de faire disparaître le corps de la voix d'une interlocution. Lier la voix, le corps au pulsionnel et les faire apparaître dans le corps du texte c'est reprendre le concept-limite de pulsion. C'est ne pas entendre seulement la voix comme « citation prétexte » ou s'en remettre à la seule mémoire de l'interprétant convoquant une « citation-réminiscence que trace dans le langage le retour insolite et fragmentaire (comme bris de voix) de relations orales structurantes mais refoulés à l'écrit » (*Ibid.*, p. 228). Ainsi en tentant de retranscrire des éléments constituant la voix, il en va comme de la signature, une « authentification du locuteur à un individu empirique particulier, celui qui produit effectivement la parole » (Ducrot, 1984, p. 194). La tentative de marquer la voix par le repérage et l'indexation de signes manifestes s'est accompagnée d'un refus à nommer l'état émotionnel de mes interlocuteurs. Il me semble que la nomination de l'état émotionnel dans le corps de la retranscription renvoie davantage au référentiel du transcripteur qu'à celui de l'interviewé.e. Par contre, j'ai été amené à signaler une manifestation non verbale comme les rires ou sourires.

Dans mes recherches sur la transcription, j'ai rencontré les travaux de Goodwin dont les retranscriptions de situations sont pensées comme un « feuilletage » (Goodwin, 2016, p. 25). L'analogie est utilisée pour décrire l'action et la parole comme « un ensemble de champs sémiotiques divers structuré en couches, ou strates, de ressources différentes sortes » (*Ibid.*). Le modèle sous-tendu par l'anthropologue est celui de la sémantique des énoncés s'élaborant « dans des opérations qui préservent la structure du substrat créé par les autres tout en le transformant » (*Ibid.* p. 24). Mon objet n'est pas de traduire l'ensemble des strates de la situation d'énonciation, mais d'essayer de donner à lire une forme de rythme. Après la première retranscription littérale de l'énoncé s'ajoutait souvent plusieurs réécoutes afin de

retranscrire le plus fidèlement possible les onomatopées, arrêts, reprises, silences... et leur agencement dans les interactions. En ajoutant ces éléments de l'énonciation, il se disait autre chose que le seul propos énoncé. Mon essai cherche des correspondances avec une certaine écoute du pulsionnel dans la situation de l'entretien. Green rappelle qu'à partir de 1920, Freud fait

« une découverte absolument déchirante : il y a des cas où le principe de plaisir est remis en échec, il y a quelque chose d'antérieur à l'installation du principe de plaisir. Et cette chose c'est l'activité de liaison de motion pulsionnelle ; c'est là je crois qu'il faut chercher la musique. Il faut la chercher dans les premières liaisons entre les rythmes, les tempos, les éléments musicaux » (Green, 2004 p. 53).

Le rythme est en lien avec la mise en place d'une temporalité et ouvre à l'histoire. C'est sur ce fond que « le temps rythmique recevra une pulsation en fonction des variations de quantité d'attention » (Roussillon, 2007, p. 74) en tant que préfiguration du cadre psychanalytique.

Analyser et interpréter

De quelle analyse puis-je me réclamer lorsque j'utilise ce signifiant dans le cadre d'une recherche vectorisée par la clinique ? Le terme est équivoque en langue française parce qu'il peut devenir le synonyme de « psychanalyse ». On perçoit bien l'influence de la psychanalyse dans le travail clinique et toute la difficulté à se départir de la place du psychanalyste tant dans ma propre recherche que dans le champ de la psychologie dite « clinique » (Sauret, 1993). Emprunté à la chimie, le terme d'« analyse » renvoie à un procédé de réduction qui vise à séparer et identifier les constituants élémentaires. Freud a pu se réclamer d'une analyse comme processus de réduction. Le risque dans une telle méthode serait de faire disparaître l'objet et les liens entre les éléments. Selon Lapeyre, le désir de Freud en s'appropriant le substantif « est de faire ressortir la manière propre à tel ou tel sujet de se débrouiller avec ces éléments constants » (Lapeyre, 1996, p. 14). La psychanalyse freudienne viserait davantage les mises en relation, en conflit que les éléments pour eux-mêmes.

Une autre référence renvoie l'étymologie grecque d'*analuein*¹⁹⁹ à délier. Pontalis propose l'analogie suivante : « analuein = déliaison = métier à tisser » (Pontalis, 1997, p. 32-33). Analyser constituerait un processus de déliaison du matériel discursif recueilli dont l'analogie

¹⁹⁹ Heidegger fait de l'emploi du mot grec « analuein » chez Homère, dans l'Odyssée : Pénélope, attendant Ulysse, malgré l'insistance des prétendants, défait (aufgelöst) la nuit le tissu qu'elle a tissé le jour. « Séminaire » du 23 au 26 novembre 1965 (Ibidem, p.174). Lors du séminaire du 23 novembre 1965, Heidegger s'affronte à la notion freudienne d'analyse – dans un dialogue avec un participant.

renvoie à Pénélope déliant son œuvre une fois la nuit tombée. En ce sens, cela s'apparente à la proposition de Green étudiant les liaisons entre la littérature et la psychanalyse. L'analyste « ne lit pas le texte, il le délie » (Green, 1992, p. 20) c'est-à-dire qu'il « brise la secondarité pour retrouver, en deçà des processus de liaison, la déliaison que la liaison a recouvert » (*Ibid.*). L'analyse du matériel de la recherche entretient un rapport avec la lecture d'un texte constitué c'est-à-dire le passage d'un objet oral produit à deux en produit écrit unifié.

J'ai opté pour une « procédure de déchiffrement structurel » (Bardin, 2007, p. 96) centrée sur chaque entretien, gage d'une analyse faisant apparaître la singularité des discours. Pour chacun des entretiens, j'ai procédé à une analyse sur le plan manifeste faisant apparaître des séquences et des thèmes permettant de donner un aperçu du déroulé et de la forme de l'entretien. J'ai ensuite conduit une analyse de la dimension latente sur trois entretiens (E3, E4 et E7). L'analyse de l'énonciation à partir notamment de la modalisation du discours, l'analyse de « co-occurrences ou relation d'association » (Bardin, 2007, p. 269) m'a conduit à me référer « à la fois à la linguistique de l'énonciation comme théorie du langage et de la communication, et à la psychanalyse comme théorie du psychisme » (Yelnik, 2005, p. 139).

L'analyse du plan manifeste pourrait laisser penser que la langue sert seulement à transmettre des informations. Toutefois, l'approche pragmatique (Austin, 1970 ; Searle 1979) a permis de dégager que toute parole « sert à accomplir trois actions fondamentales :

- dire comment sont les choses : fonction référentielle ;
- dire ce qu'on pense des choses : fonction modale / traduire l'état du locuteur ;
- altérer l'état de l'auditeur : fonction d'acte » (Blanchet, 2003, p. 18).

Le langage est pourvu d'une fonction illocutoire en ce sens qu'il « permet d'agir sur son interlocuteur » (*Ibid.*, p. 64). De plus, dans cette perspective « le langage est considéré comme une forme d'action ; chaque acte de langage est inséparable d'une institution, celle que cet acte présuppose par le seul fait qu'on l'accomplit » (Maingueneau, 1987, p. 19). En énonçant, je me confèrerais une certaine place et je confèrerais à l'autre une place. Mais l'énonciation, précise Maingueneau, « n'est pas cette scène illusoire où viendraient se dire des contenus élaborés ailleurs mais un dispositif qui est partie prenante dans la construction du sens et des sujets qui s'y reconnaissent » (*Ibid.*, p. 35). L'approche de la « subjectivité énonciative » (*Ibid.*, p. 21) invalide l'accès direct à la conscience de la personne parlant lui présupposant une identité stable. L'analyse de discours portée par Maingueneau acte qu'il faut « admettre

que la “mise en scène” n’est pas un masquage du “réel” mais une de ses formes, que ce réel est investi par le discours » (*Ibid.*, p. 23).

Ducrot avance une théorie polyphonique de l’énonciation à partir de la pragmatique linguistique (Ducrot, 1984). Son objectif est de contester/remplacer le postulat de l’« unicité du sujet parlant » (Ducrot, 1984, p. 171) ou de l’« unicité du sujet de l’énonciation » (*Ibid.*, p. 189). Le linguiste montre que l’on peut « attribuer à l’énonciation un ou plusieurs sujets à son origine : les énonciateurs et les locuteurs » (*Ibid.*, p. 193). Il illustre notamment sa théorie à l’aide d’une « conception “théâtrale” des actes de langage » (*Ibid.*, p. 231), ce qui est en lien avec plusieurs points de mes recherches autant par la figuration de plusieurs scènes que par la pluralité du sujet parlant. Il avance que « l’énonciateur est au locuteur ce que le personnage est à l’auteur » (*Ibid.*, p. 205). Ainsi, l’analogie théâtrale permet à l’étude strictement linguistique d’élargir la notion d’acte de langage en avançant que « le locuteur fait de son énonciation une sorte de représentation, où la parole est donnée à différents personnages, les énonciateurs » (*Ibid.*, p. 231).

Cette approche permet d’aller chercher « l’implicite » (Kerbrat-Orecchioni, 1998) dans l’énoncé qui le constitue mais également les différents personnages qui l’actualisent dans la langue. L’analyse des énoncés cherche les « lieux d’inscription de la subjectivité dans le langage » (Kerbrat-Orecchioni, 1999). Il s’agit, pour le chercheur, d’identifier des informations communiquées « involontairement » (Devereux, 2012, p. 413) par l’interviewé.e. Pour autant, il faut constater que la scène inconsciente au sens freudien n’est pas incluse dans cette perspective, ce qui fait dire à J. Oury que dans la réception d’un message, « on peut être au niveau de Ducrot. Mais pourquoi est-ce que je dis qu’il est à côté de ce qui nous intéresse ici ? C’est qu’il fait l’économie du concept d’inconscient... » (J. Oury, 2012, p. 126). Pontalis précise ainsi que « dire, c’est faire, mais ce dire, ce faire ne sont pas les miens. J’accomplis un scénario dont je ne suis pas l’auteur » (Pontalis, 1997, p. 30). Ainsi je n’en suis pas l’énonciateur, « je ne parle pas, je suis parlé » (*Ibid.*).

La convocation de la démarche clinique et l’hypothèse de l’inconscient valent autant « dans l’avant-coup » (d’Allonnes, 1985, p. 186) que dans l’après-coup de l’analyse et son écriture. C’est un troisième type de données que la psychanalyse nous propose. Devereux les qualifie d’« encore plus latentes » (Devereux, 2012, p. 414) que les données implicites. Elles ne s’observent pas directement et prennent les images de « traces » (Benslama, 1999, p. 143) ou

d'« empreintes » (Devereux, 2012, p. 404). Pour Pontalis, l'analyse s'emploie à faire parler l'*infans*, à faire taire le *fatum* (Pontalis, 1997, p. 32). Devereux développe et donne un aperçu clinique de la manière dont « les énoncés bruts du patient sont des données relativement secondaires » (Devereux, 2012, p. 408) pour la psychanalyse. Les données les plus pertinentes « sont localisées au moins “auprès” (at) et même, en un sens, “à l'intérieur” (within) de la psyché de l'observateur » (*Ibid.*). L'approche clinique postule donc que par « son appareil psychique, sa psyché, son fonctionnement mental, sa capacité à ressentir, de comprendre, d'élaborer » (Chiland, 2003, p. 10), le psychisme du chercheur constitue un instrument de connaissance comme je l'ai déjà indiqué et un appareil interprétatif porté par et dans le discours de l'autre. Dans le terrain d'enquête, l'ethnologue se montre ainsi « attentif non seulement au contenu manifeste des énoncés de l'informateur, mais aussi aux réverbérations qu'ils déclenchent dans l'inconscient du chercheur » (Devereux, 2012, p. 422). Les perturbations ou réverbérations sont perceptibles par l'observateur, pour reprendre les termes de Devereux, en termes d'affects ou de fantasmes. C'est « en un sens, précise l'ethnologue-psychanalyste, [que] l'analyse de sa propre perturbation (fantasme) que l'analyste communique ensuite au patient, en la présentant comme l'analyse du fantasme du patient » (*Ibid.*, p. 423). Green postule dans le domaine de l'analyse du texte littéraire qu'il s'agit d'une interprétation, une « interprétation qu'il [l'analyste] doit se donner à lui-même des effets du texte sur son propre inconscient » (Green, 1992, p. 20). Dans le cadre de la cure, le psychanalyste maintient une position dans laquelle : « il s'écoute écouter » (Green, 1990, p. 385).

L'épistémologie et la méthodologie de la psychanalyse entraînent la mise en place, comme le précise Blanchard-Laville, de « dispositifs d'observation à partir desquels le chercheur n'occulte ni son passé de sujet didactique ni son quotidien d'enseignant mais plutôt en travaille les effets à chaque instant, de manière à élucider la part projective que sa présence impliquée entraîne » (Blanchard-Laville, 2001, p. 165). Autrement dit le chercheur met au travail son « contre-transfert théorique » (Devereux, 2012) ce que Blanchard-Laville actualise de la manière suivante :

« en me choisissant comme premier “sujet” d'analyse et en me faisant supporter les contraintes d'observation que j'ai par la suite demandé à d'autres que moi de bien vouloir accepter, puis en travaillant le matériel recueilli auprès d'autres enseignants dans une dialectique soutenue d'analyse de mes propres réactions psychiques, réactions comportant des éléments défensifs mais aussi permettant de contenir et d'élaborer les messages inconscients véhiculés par le matériel » (Blanchard-Laville, 2001, p. 165).

Pour autant, s'il convient de travailler ses propres « défaillances » (Devereux, 2012, p. 406) à porter/supporter les projections comme autant de « réverbérations anxiogènes » (*Ibid.*, p. 410), il convient de ne pas oublier que le contre-transfert est également un effet induit par le regroupement de personnes, ce que Tosquelles nomme « contre-transfert institutionnel »²⁰⁰. L'analyse du cadre, bien souvent confondue avec l'analyse de son propre « cadre interne » (Green, 2000c), est une question nouvelle dans les thérapies comme Pechberty (2000, p. 177) et Canat (2015, p. 100) le soulignent.

De ce fait, j'ai tenu à abandonner des pistes d'interprétations ou à ne pas les mener jusqu'au bout si les élaborations avancées n'étaient pas étayées par le matériel discursif recueilli. Une seule rencontre ne permet pas de tenir compte de matériel antérieur et de l'établissement d'une relation préexistante à l'échange enregistré. Contrairement à la situation psychanalytique, l'analyse du matériau issu des entretiens ne se fait pas *in situ*, bien qu'une partie des perturbations puisse être ressentie dans la situation. Le chercheur clinicien opère à partir d'un travail de reprise. Aussi la notion d'après-coup telle que Chaussecourte la met au travail dans la recherche en sciences de l'éducation selon une approche clinique d'orientation psychanalytique (Chaussecourte, 2017) paraît nécessaire pour penser l'analyse des entretiens faite par le chercheur hors de la situation d'entretien. Il en va de la différence que note Devereux à travers l'exemple du rêve du mot « autoconnexité » se situant « en dehors du rêve » soit en dehors de l'expérience elle-même et ce qu'il a pu tirer du « fantasme du centaure » « “en dedans” de l'expérience thérapeutique » (Devereux, 2012, p. 434) en tant qu'analyste.

L'enjeu d'un « contrôle » devient à l'instar d'une partie des psychanalystes, une question essentielle pour la formation et les pratiques cliniques. Devereux indique que « le but de ce contrôle est de traiter comme “données” la manière dont le candidat a transformé en informations les impressions sensorielles déclenchées en lui par son patient » (Devereux, 2012, p. 378). C'est sans doute en ce sens que la nécessité de présence de groupe de parole pour les chercheurs a pu être énoncée lors du symposium « *Ce que le terrain fait à la recherche* » lors du colloque de l'A.R.E.F. 2019 à Bordeaux.

²⁰⁰ Bien que J. Oury (ou Delion (2011, p. 65) attribue à Tosquelles la paternité du syntagme, je n'ai pu trouver la référence à un écrit précis

J'ai cherché à penser la transformation des « données » en « informations » à partir de deux formes de « dialogue ». En ce sens ma démarche clinique « passe par le corps, par les sens, en même temps que la pensée » (Cifali, s.d., p. 4)²⁰¹. Elle est portée par une subjectivité assumée mais travaillée à partir d'un premier dialogue avec des auteur·e·s. J'ai accumulé comme tout chercheur et toute chercheuse des lectures, des connaissances, des matériaux, des récits,... transformés en archives, traces, fiches de lecture, essais d'écrit,... Les différentes relectures et réécritures sont des moments de « rêverie analytique » dans le sens où l'analyse cherche à délier-relier comme je l'ai précisé précédemment. L'analyse des entretiens s'est construit à partir d'un « écart créant un espace de transfert et de pensée » (*Ibid.*), lieu d'échanges mettant en lien des pensées, des espaces différents et d'établir de nouvelle liaison. Le philosophe pense l'écart dans le sens où il ouvre à une distance et, en mettant en tension, [libère] une fécondité » (Jullien, 2012, p. 24). Cette position met en avant une forme de « position interprétante » (Cifali, s.d., p. 1). Le paradoxe du travail d'élaboration du matériel clinique consiste à maintenir un double langage, celui d'une rationalité et celui en lien avec sa « folie privée » (Green, 1990, p. 64). Dans les premiers temps de la cure, avance Green, l'interprétation est reçue « comme une interprétation délirante » (*Ibid.*, p. 253). J'ai engagé un second dialogue à l'endroit du statut de l'interprétation.

Dans un premier temps, les séminaires de travail ont rendu possible un travail de secondarisation, de mise en lien sur le plan de la logique du discours entre des notions, des concepts, une problématique. Mais il restait un vide à ce travail, voire une impossibilité, de ma part, à communiquer à propos de la clinique et ses outils. Quelque chose dans le dispositif groupal ne permettait pas le transport de l'expérience de la clinique dans un lieu qui m'apparaissait cliver l'objectif et l'objectivité de l'objectal – comme relation à l'objet. « Cette folie privée ne se révèle que dans l'intimité de la relation transférentielle » avance Green. À nouveau le dédoublement ressurgit sur la scène de la recherche universitaire, cette fois à partir de la pratique et des ses outils, « où celui qui cherche est l'objet même de la recherche et a donc besoin d'un autre pour l'entendre » (Green, 2000b, p. 61).

Aussi, il a été imaginé un lien possible avec un psychanalyste afin de revenir sur le matériel clinique et le sens que j'en tirais. C'est par une personne de confiance que je suis entré en lien

²⁰¹ Cifali, C. (n. d.). *Exigences d'une position clinique*. [en ligne]. [https://mireillecifali.ch/Articles \(2007-2012\) files/Exigences%20d%27une%20position%20clinique.pdf](https://mireillecifali.ch/Articles%20(2007-2012)%20files/Exigences%20d%27une%20position%20clinique.pdf) (28/07/2020).

avec un clinicien. Le choix de ce dernier s'est notamment réalisé du fait de son implication et de sa réflexion sur la question de l'institution. La situation sanitaire de la France, dès le mois de mars 2020, n'a pas permis de mener le projet initial jusqu'à son terme. Nous nous sommes rencontrés trois fois : la première rencontre sur mon lieu de travail afin d'échanger et d'envisager sur un possible travail ensemble ; les deux fois suivantes au cabinet du clinicien.

La modalité de travail retenue relèverait du dialogue entre deux sujets engagés dans une clinique dans des champs différents, un échange à deux à partir de deux lieux. Un espace de travail à partir duquel chacun peut exposer, s'exposer et ouvrir des passages. Cela a été l'occasion de dire mes doutes et mon inconfort quant au maniement de concepts psychanalytiques dans le champ de la recherche universitaire. Un point d'achoppement vient notamment de l'utilisation hors de la cure des concepts de transfert/contre-transfert et leur prise en compte dans le cadre d'une recherche universitaire. Quels dispositifs pourraient soutenir cette voie ? Je ne faisais pas grand cas d'une forme d'« auto-analyse » qui ne serait, pour le meilleur des cas, qu'une réflexion sur soi-même. « Quand on travaille à ces niveaux peu conscients ou même inconscients, je constate, écrit Avron à propos de sa démarche en thérapie de groupe, qu'on en sait pas ce que l'on censure ou ce que l'on a censuré » (Avron et Rouchy, 2013, p 68). La rencontre a été l'occasion de relancer le débat sur l'opportunité des choix théoriques et de la langue les portant en regard de la position du praticien chercheur : de l'implication du chercheur ou de la chercheuse au quasi syntagme « contre-transférentiel-du-chercheur » (Chaussecourte, 2017a et 2017b). Il en va du travail de l'hypothèse de l'inconscient hors du lien de la cure analytique c'est-à-dire « l'invisible pulsionnel qui anime et travaille les rapports humains » (Avron et Rouchy, 2013, p .70).

L'évocation de matériel issu des entretiens en cours d'analyse a notamment été l'occasion de ressaisir les enjeux libidinaux lors des face-à-face en entretien. « Il n'est pas indifférent de rappeler ici que le résultat de l'analyse pour Freud est la levée de la sexualisation excessive des relations d'objet et le transfert des investissements dans la sphère sociale, sous la forme des activités sublimées » (Green, 1990, p .254). De notre première entrevue, il me reste le signifiant « désir » comme ce qui porte les enseignant-e-s interviewé-e-s et le mien. Non pour penser du côté d'un émoulement inhérent à la recherche à travers la sollicitation de personnes

ou d'une mouvance²⁰² mais plutôt vers un mouvement psychique tel qu'il fut permis et créé par la situation du dialogue clinique.

Le dialogue s'établissant à partir du site de ma recherche a rendu possible un passage entre notions et concepts et vécu *de* et *dans* l'expérience clinique. Le sujet-objet « entretien-analyse » devenait pensable comme l'articulation du différent, du commun, du singulier. Cela a donné lieu à une première élaboration de forme : être responsable d'un cadre, mettre en place un dispositif qui empruntent au savoir de la psychanalyse à l'endroit de la rencontre humaine et de ses déterminations psychiques tout en s'en différenciant sur le plan de la pratique²⁰³ et de ses objets/objectifs spécifiques. Je fais l'hypothèse que la souplesse du cadre de travail convenu, la qualité du « dialogue des sensibilités inconscientes » (Mauco, 1993, p. 161) ont permis un apaisement dans mon vécu de tout en limitant l'omnipotence de la position interprétante et du surmoi du praticien-chercheur à l'endroit de la praxis de l'entretien non-directif.

3.3. Marie

3.3.1. Niveau manifeste

Le rendez-vous de l'entretien est fixé un début d'après-midi d'un jeudi de septembre 2019 dans l'école dans laquelle exerce Marie. La réflexion des équipes pédagogique et éducative a conduit à organiser les apprentissages de telle manière que le jeudi après-midi n'est plus un jour de classe. Les élèves peuvent rentrer chez eux ou bien bénéficier d'activités durant l'après-midi.

L'école est située dans une zone rurale d'un département limitrophe à la Haute-Garonne. Je traverse la campagne pour arriver dans un village entre ciel et terre. Les deux terrasses de restaurant sont pleines ainsi que le parking qui donne accès à la ville toute piétonnisée.

Je suis attendu par Marie qui sort pour m'accueillir alors que je recherche l'école. Elle est au téléphone avec une famille pour vérifier si un élève peut partir à 13 h 30.

L'école se compose de deux classes à plusieurs cours. À la rentrée 2019, il s'agit d'une classe de la TPS au CE1 et d'une classe du CE2 au CM2. L'école compte une trentaine d'élèves.

²⁰² En droit féodal, la mouvance qualifie l'état de dépendance dans lequel est tenu un fief par rapport à un autre.

²⁰³ Kohn écrit que « tout statut social est une pratique » (Kohn, 2001, p. 17).

Marie y enseigne depuis cinq années et en assure la direction. Elle a été durant huit ans remplaçante dans la région et indique « *qu'en cumulé* » elle a exercé quatre années en classe à plusieurs cours avant d'arriver dans cette école.

À l'intérieur, Marie a prévu une table pour l'entretien et se positionne à une place qu'elle semble avoir choisi. Il s'agit d'une table de quatre places à hauteur d'adulte. Je m'assois de biais le dos à la classe. Je m'aperçois durant l'entretien que je n'ai pas vue sur l'intérieur de la salle et que la rapidité de la mise en place ne m'a pas permis de prendre connaissance avec les lieux. Marie est placée de telle sorte qu'elle a vue sur sa classe et sur une horloge. Elle m'a appris dans la matinée qu'elle devait partir à 14 h 45.

À la demande de Marie, je réprecise l'enjeu de ma venue et le cadre général de l'entretien. Par rapport aux autres entretiens, il n'y a pas de préambule ni de discussion avant et/ou après l'entretien. Je prendrai le temps après l'entretien de noter ces détails et mes premières impressions.

L'entretien est le dernier des sept réalisés pour le travail de thèse. Il occupe une place à part dans le corpus car il a été réalisé une année après les cinq premiers et trois mois après le sixième. J'ai par ailleurs retranscrit l'ensemble des six entretiens durant les semaines avant l'entretien avec Marie. J'ai également moins de liens avec la personne qui m'a mis en relation avec elle. J'utilise le vouvoiement durant l'entretien. Les autres entretiens sont réalisés sur le mode du tutoiement.

L'entretien dure 57 minutes et 12 secondes.

J'ai découpé l'entretien en six temps :

- le premier temps correspond à l'ouverture et fait suite à la consigne : la classe à plusieurs cours. Il dure près de quatre minutes ;
- dans un deuxième temps, à partir d'une relance, Marie revient sur le sens à donner aux mots « donner de soi » ;
- les deux premiers temps permettent l'évocation des élèves et notamment des élèves « avec des profils particuliers ». Ainsi le troisième temps revient sur ce thème du point de vue des parcours de la professeure et des élèves ;
- le temps quatre répond directement à une question que je pose : « Quelle forme prend le groupe sur une journée ? » et dure une dizaine de minutes ;
- le temps cinq porte explicitement sur le milieu qui entoure l'école. Il dure près de la moitié de l'entretien soit vingt-sept minutes ;

- un dernier temps de six minutes reprend plusieurs questionnements notamment sur les relations élèves/école/enseignantes.

Je me propose de développer, dans la partie concernant le matériau manifeste, une lecture chronologique des six temps retenus bien que la thématique des difficultés de la part des élèves et de leur famille, mais aussi de la part de l'enseignante à « faire apprendre » traverse tout l'entretien. Le rapport à l'Éducation nationale ne tient pas dans une partie homogène, mais revient de manière récurrente dans le discours de l'enseignante. J'en ferai également une sous-partie dans mon analyse.

Se réapproprier l'individualité : travail sur le lieu et travail psychique

Dès la première minute, Marie propose une définition en négatif de la classe à plusieurs cours du point de vue de l'enseignante : « *de ne pas être présente tout le temps toute la journée pour tous les enfants en même temps* ». Il s'agit selon elle d'« *accepter* » l'état de fait de non présence continue de l'adulte avec tous les enfants en même temps. Pour autant, l'acceptation dont elle fait état n'est pas synonyme d'une acceptation passive puisque Marie précise d'emblée qu'une de ses premières questions a été de savoir comment aider les élèves « *même quand tu n'es pas là* » formule-t-elle comme si elle se parlait à elle-même. Mais elle se situe dans une pratique « *évolutive* » c'est-à-dire que les « *outils* », les « *supports* », la « *manière de faire une leçon* » ont changé et peuvent encore changer.

Dans un second temps, Marie infléchit son propos en proposant un autre enchaînement causal en affirmant que ce sont « *les enfants [qui] me poussent à réfléchir comme ça* ». La classe à plusieurs cours obligerait à accepter un « *t'es pas partout* » puis ce serait du côté des élèves qu'il conviendrait de penser l'acceptation ou, pour le dire autrement, le renoncement à la figure idéale omnipotente, être partout en « *même temps* ». On retrouve un des éléments essentiel à la définition de la forme traditionnelle de la classe : la présence continue de l'adulte « *pour tous les enfants en même temps* »²⁰⁴. On retrouve l'hypothèse de J. Filloux dans son enquête avec des enseignants du secondaire selon laquelle « l'enseignant *se doit d'être la personne centrale* » (J. Filloux, 1996, p. 130) selon « l'idéologie traditionnelle du chef » (*Ibid.*, p. 132).

²⁰⁴ Je renvoie le lecteur ou la lectrice à la querelle entre modes simultané et mutuel développée dans la partie 2.1. *Généalogie de la classe.*

Toutefois, il convient de déplier le propos de Marie lorsqu'elle affirme que les enfants la poussent à réfléchir à « ça ». L'enchaînement de sa phrase relie le « ça » aux « *enfants avec des profils particuliers* » de plus en plus présents dans l'école selon l'enseignante. En réponse à ces profils d'élève, la praticienne tend à « *répondre au plus juste à chacun des enfants* ». On pourrait penser dans un premier temps que c'est parce que des enfants présentent des profils particuliers qu'il conviendrait d'individualiser. Mais Marie avance que, du fait d'une « *toute petite école* », « *on a la chance d'avoir très peu d'enfants et du coup de les connaître très très bien* ». Elle marque un lien entre le petit nombre d'élèves présents sur la structure et le fait que les connaissant très bien car présents depuis tout petits voire depuis qu'ils sont « *dans le ventre de la maman* », elle « *fait presque de l'individuel* ». L'individualisation relèverait d'un double statut : une relation individualisante du fait de la taille de la structure et du petit nombre d'élèves mais également de la « *proximité* » que cela paraît induire.

Le collectif ressurgit du côté de la tâche primaire de l'enseignant : proposer des apprentissages. D'un côté, l'individualisation des tâches conduit à multiplier « *le travail en amont* » et aussi « *ce que l'on donne de soi en classe* » ce qui alourdit, mais tend également à « *effacer le multiniveau* ». C'est ainsi que Marie désigne sa classe à plusieurs cours. Le « *multiniveau* » réapparaît pour l'enseignante au point de se retrouver « *face* » à lui. Ce face-à-face se donne à voir par le niveau des élèves. Niveau qui se définit en fonction des classes d'affectation et d'inscription en lien avec l'âge des enfants, à savoir à l'école élémentaire : CP, CE1, CE2, CM1, CM2. L'enseignante est ainsi en présence d'élèves inscrits dans une classe d'âge qui ne « *suivent* » pas l'enseignement défini pour la classe, « *un CM2 va se retrouver à suivre des choses qui pourraient tout à fait correspondre à ce que va suivre un CE2* » explique Marie.

Je relance l'entretien après quatre minutes à partir de l'expression utilisée par Marie : « *donner beaucoup de soi* ». Il est à noter que Marie n'utilise pas tout à fait ces mots lorsqu'elle parle pour la première fois du don de soi. Elle dit « *ce que l'on donne de soi en classe* ». L'adverbe « *beaucoup* » est sans doute une interprétation de ma part face à ce que Marie décrit et qui me paraît une tâche colossale. Suite à ma relance, Marie exprime une sorte d'évidence : « *on est là pour ça, donner beaucoup de soi* ». Je lui demande « *comment on peut le traduire ?* ». Elle poursuit à partir d'un exemple. « *Donner de soi* » prend la forme d'un travail psychique qui continue après la classe : « *on peut rentrer le soir en se disant mais là ah ça je n'ai pas réussi à le faire mais comment je vais faire pour* ». Le « *on peut rentrer*

chez soi » pourrait s'entendre comme la métaphore d'une entrée en soi et une recherche de « *comment je vais faire pour* », « *une forme de remise en question permanente* » faite d'« *essais/erreurs* ». Cette dernière procédure est attribuable « *souvent, selon Marie, à l'absence ou à l'inadéquation de la formation* ». À la suite de ce propos, l'enseignante reste songeuse et suspend sa pensée en évoquant un « *différemment* » de la formation. Le don de soi correspond pour elle à un remaniement de ce qu'elle avait « *envisagé* » de faire mais aussi d'une modification de soi. Il s'agit d'accepter « *qu'ils nous modèlent* » et, pour cela, il conviendrait de se mettre « *à leur disposition* ».

Un peu plus tard dans l'entretien, Marie parlera d'« *emprise* ». Il convient selon elle de « *savoir gérer l'emprise que ça a sur soi* » en parlant de « *ce métier* », « *tous les métiers qui touchent à l'humain* ». L'emprise relèverait d'une dialectique entre « *savoir ce qu'on a envie de donner* » et « *pas se laisser prendre plus* » car, parfois, « *quand on amène un peu trop les enfants à la maison ça pose des problèmes* », dit-elle. « Je sors de ma classe mais je ne m'en sors pas, moi » (F. Oury, 2009, p. 43) ainsi s'exprimait F. Oury à propos d'un temps où sa pratique de classe ne lui permettait pas de s'en sortir.

Marie distingue un « *extérieur* » et un « *dedans* » du don de soi. « *On donne de soi à l'extérieur* » explicite l'enseignante qui semble le faire correspondre à donner du « *temps personnel* », celui nécessaire au remaniement d'un « *programme* » d'enseignement-apprentissage. Il y a aussi un don de soi sur le « *temps présent* » ce qui renvoie à la disponibilité durant le temps de présence sur le lieu de travail. Je ne circonscris pas le « *temps présent* » au simple temps de classe tant la suite du propos de Marie montre que l'unité classe est incluse dans le temps de vie de l'école, soit les temps scolaire et péri-scolaire. Don de soi « *dedans* » autre formule de Marie qui me renvoie à l'analogie avec la classe comme « *espace psychique* » (Blanchard-Laville, 2001) dans lequel il convient d'accepter que l'enfant « *il y arrive pas* », n'ait « *pas envie* », qu'« *il puisse pas maintenant* », accepter que ce soit fait « *plus tard, autrement ou pas* ». C'est une autre facette du don de soi qui n'est pas uniquement le fait d'adapter ou de modifier un contenu, mais aussi prendre sur soi un impossible à être présent, peut-être à apprendre ici et maintenant.

Ainsi ce n'est pas son programme qui modèle Marie, « *je veux le vivre à l'envers* » dit-elle. Cet envers, elle l'explicite comme suit : « *c'est pas mon programme qui me modèle et fait que je fais d'elle [une élève] quelque chose* ». Elle paraît faire de l'enfant le décideur capable de prendre ou non ce qui est proposé. La posture de l'adulte « *se mettre à la disposition des*

enfants » signifie « *essayer de prendre ce qu'ils veulent bien donner* ». Elle articule l'acceptation des états des enfants avec une « *ligne de mire* » inscrite dans un temps long permettant d'accepter les choix ou les refus des élèves. De plus, la projection sur un temps long permet un ressenti « *moins frustrant* » et « *égoïstement je me sens moins en échec* » affirme l'enseignante. Elle affirme également que son attitude revient à « *se mettre à la disposition des enfants* » et « *prendre ce qu'ils veulent bien donner* » sans exclure une autre logique : « *les amener là où il faut qu'on les amène* ». Il existe une tension bien circonscrite par l'enseignante : une logique renvoyant au « *chemin parcouru* » par l'élève selon son envie et ses possibilités et « *l'objectif qu'ils arrivent plus ou moins à ce que l'Institution attend d'eux* ». La tension peut donner lieu à un « *cursus moins ordinaire* » que l'enseignante a du mal à accepter.

Suite à ma relance « *et pour la maîtresse ?* », Marie exprime la tension qui l'habite en adoptant la troisième personne présente dans ma relance. Pour « *la maîtresse, il faut absolument qu'elle arrive à faire qu'elle les amène un peu quelque part* » et de poursuivre en indiquant que « *c'est difficile quand malgré tout elle n'arrive pas à les amener aussi loin qu'elle voudrait ... la plupart du temps ça veut dire quand elle n'y arrive pas que les enfants vont suivre un cursus moins ordinaire* ». La finalité d'une scolarité ordinaire vient la questionner : « *la maîtresse aujourd'hui elle en est à se dire voilà le cursus moins ordinaire est-ce que c'est un problème pour cet enfant-là* ». Ainsi « *le travail que j'essaie de faire en ce moment sur moi* » dit-elle, correspond à arriver « *à se dire que finalement y a pas une ligne à suivre y a des lignes en fonction de chacun* ». Mais ce propos général et politique s'incarne dans une démarche qui vise selon Marie à « *se réapproprier l'individualité* », projet envisageable même dans le cas d'une classe à un seul cours. Marie ne fait pas de la classe à plusieurs cours une spécificité quant au travail qu'elle essaie de faire sur elle. Le travail semble concomitant à sa capacité à s'adapter et à se laisser « *modeler* ».

Mais sa démarche ne va pas de soi car elle indique qu'en début de carrière « *j'aurais été... impossible de voir les choses comme ça* ». Ce propos suit une possibilité que l'élève ne prenne pas ce qui est « *donné* ». Elle met en opposition un objectif de l'Institution concernant les résultats scolaires des élèves et le chemin parcouru propre à chacun. Marie se met en opposition, « *aujourd'hui non, je dis non* », pour adopter un point de vue centré sur un enfant singulier « *cet enfant-là* » face à une Institution qui « *attend de toi que tu fasses ci que tu fasses ça* ». Dans la formulation initiale à propos de sa posture de début de carrière, elle ne

parvient pas à dire ce qu'elle aurait été. Dans la phrase, l'Institution prend la place du sujet et l'enseignant devient l'objet de l'Institution. Ainsi, en début de carrière, elle se serait dit « *non mais attends l'Institution, elle attend de toi que tu fasses ci que tu fasses ça* » et non pas de répondre aux « *besoins* » d'un élève. Elle dit par ailleurs la nécessité de « *s'affranchir du carcan de l'Institution* ». L'affranchissement du carcan s'est traduit concrètement dans l'école « *par un remaniement des emplois du temps des deux maîtresses* » en lien avec la possibilité offerte par la loi de 2013 sur les rythmes scolaires²⁰⁵. Mais la position est formulée avec précaution et sans radicalité. On ressent dans le débit de parole de Marie, marqué par des pauses et par l'emploi d'adverbes « euphémisants » le propos, une précarité dans la position : « *ça veut dire euh ça veut dire aussi à un moment donné des fois... parfois quand on le peut s'affranchir un peu du carcan de l'institution et essayer de pousser un peu tout ça* ». De plus, dans la suite de son propos, Marie ne s'inscrit pas en « je » dans la phrase pour parler des transformations réalisées dans la structure de l'école, mais dit « *les maîtresses* » pour désigner sa collègue et elle-même. Position en extériorité qui met à distance la personne dans la maîtresse ?

Des groupes dans la classe à plusieurs cours

La posture de Marie dans la classe à plusieurs cours est toutefois singulière par rapport à l'idéal de l'enseignant comme je l'ai indiqué précédemment. Marie le formule là aussi en négatif par rapport à une classe à un seul cours, comme la capacité à se réapproprier l'individualité. La classe à plusieurs cours rend nécessaire de penser « *l'acceptation pour moi de dire t'es pas partout* » précise Marie. Par conséquent, pour elle, il s'est agi de chercher comment aider les élèves « *quand même tu n'es pas là* ». Dès la première minute, elle fait référence, de manière générale, à l'élaboration d'outils pédagogiques. J'ai cherché, après treize minutes d'entretien, à revenir concrètement sur la pratique de Marie en lui demandant quelle forme prend le groupe dans la classe.

L'enseignante commence par un énoncé qui pourrait apparaître comme un non-sens pour le psychosociologue en affirmant d'emblée que le groupe « *ça peut être un tout seul* ». J'y reviendrai. Le groupe peut également être constitué d'un « *petit lot d'élèves* » sur un travail donné. Les élèves regroupés ensemble peuvent avoir le même niveau institutionnel (CE2 ou

²⁰⁵ La réforme des rythmes scolaires désigne un ensemble de mesures modifiant le système éducatif français afin de mettre en place une nouvelle organisation du temps scolaire à l'école primaire, publié par le décret no 2013-77 du 24 janvier 2013.

CM1 par exemple) ou pas en fonction des attentes de l'enseignante. Une troisième forme de groupe correspond à toute la classe « *plus pour certaines activités plus artistiques, plus sportives* ». La constitution du groupe peut aller jusqu'à la constitution du groupe école « *plutôt considéré comme une grosse classe* » lors de la venue d'intervenant·e·s ou lors de sorties avec nuitées.

L'échange conduit à revenir sur le choix volontaire fait par les deux enseignantes de proposer parfois une même activité pour le groupe de la classe ou tous les élèves de l'école parce que les deux enseignantes sont convaincues, d'après Marie, que « *tous les élèves peuvent prendre quelque chose* ». Pour autant, Marie conditionne le « tous ensemble » par la volonté de « *nous [enseignantes et intervenant·e·s] mettre à la portée du plus grand nombre* ». La capacité d'ajustement à chaque enfant que je relève, l'enseignante la banalise, « *c'est notre quotidien* », « *dans notre jargon c'est ce qu'on appelle la différenciation* ». À ma demande, elle revient sur des outils utilisés. Elle revient « *concrètement* » sur un outil qu'elle utilise depuis deux années : « *un petit emploi du temps* ». L'emploi du temps est distribué à chacun·e en fonction de son niveau de classe. Il « *leur indique à quels moments ils sont en train de travailler seul* » et « *à quels moments ils travaillent avec la maîtresse* ». Les élèves travaillant sans la présence de la maîtresse ont à leur disposition des outils papiers (cahiers, affichages) et numériques (logiciel pouvant suppléer un besoin de lecture en mathématique par exemple). Elle indique, à la suite des outils disponibles, « *souvent il y a le tutorat d'enfant* ». « *Les enfants qu'on a depuis plusieurs années ... vont souvent guider les plus jeunes* » précise Marie. Elle a institué ce qu'elle nomme « *le moment petit prof* » durant lequel des élèves « *vont pouvoir aider les enfants qui sont en deçà* ». Elle indique qu'il s'agit d'« *aider* » la maîtresse qui nomme les enfants aidants « *petits profs* ». Marie indique également que « *les grands vont s'occuper des petits* » et que « *les petits vont aller voir les grands* » lors des temps d'activité réunissant le « groupe-école ».

Sur le plan relationnel, « *on travaille quand même sur tout ce qui est communication non-violente et le travail en collaboratif coopératif* » précise Marie en réponse à mon interrogation sur des conflits potentiels dans le groupe. Mais elle ouvre sur le fait que le travail est commun à tout le bassin d'écoles rattaché au même collège. Marie revient à plusieurs reprises durant cette séquence autour de la vingt-et-unième minute sur le fait que les enfants sont « *des bisounours* », « *mignons* », « *sympas* », mais avec des difficultés. À partir de l'ouverture vers le collège et des difficultés propres aux élèves de l'école, elle précise qu'« *il y a quand même*

une population un petit peu défavorisée culturellement socialement » dans le village et les alentours. Et de rajouter « *on multiplie le nombre d'enfants qui ont des difficultés lourdes* ». Le propos de Marie paraît indiquer que l'école est un « lieu de recours » (Laffitte et AVPI, 2006) où les familles « *démobilisées ou perdues par rapport à tout ce qu'on peut faire par rapport à toutes les aides extérieures* » peuvent être « *guidées* ». Elle précise « *il faut les accompagner* » pour ne pas perdre trop de temps. À l'isolement géographique semble se superposer un isolement des personnes correspondant à des difficultés à faire du lien. « *On est isolé de tous nos partenaires* » revient Marie et d'exemplifier ce qu'elle dit en me racontant le refus d'une infirmière scolaire de se déplacer jusqu'à l'école pour mener les visites médicales avec les grandes sections²⁰⁶.

Réorganisation des rythmes scolaires

Je mets en lien ces derniers propos avec la réorganisation des rythmes telle que la motive l'enseignante à savoir : « *contribuer à la prise de conscience qu'il faut beaucoup beaucoup de choses pour qu'un enfant réussisse bien* ». Il s'agirait du rôle de tous « *les éducateurs* ». Marie me présentera durant plus de vingt minutes l'ensemble des partenaires associatifs et institutionnels relevant du territoire et ceux présents dans le village. La présentation s'est attachée à montrer comment les différents partenaires favorisent, soutiennent voire créent les conditions d'une éducation culturelle et notamment artistique. Mais c'est également une ouverture à d'autres mondes qui se profile en creux ou plus explicitement. Marie dit « *il faut s'ouvrir absolument il faut profiter de tout ce que l'on peut* ». À l'isolement et à la « *pauvreté culturelle* » répondraient des actions éducatives. C'est dans ce bouillon de culture que Marie fait le récit de ce qui a enclenché la réflexion et le changement des rythmes scolaires en lien avec les temps périscolaires. Alors qu'elle critiquait la rigidité de la formation continue dispensée depuis deux ans, et de l'impossible participation sur son temps de travail à des réunions proposées par des partenaires de l'agglomération, Marie explique : « *je ne suis jamais rentrée d'une formation en chamboulant tout* ». Par contre, poursuit-elle, « *je suis rentrée un soir d'une conférence en chamboulant tout* ». Au sortir de la conférence, elle indique « *je suis sortie de là en disant là il y a quelque chose qu'il faut creuser qu'il faut réfléchir et j'ai embarqué toute l'école avec moi. Et quelques mois après on avait tout*

²⁰⁶ La mise en mot dans ce passage à partir des mots « revient », « me racontant » met en scène celui à qui on raconte un fait présent entre les deux interlocuteurs. Il se pourrait bien que quelque chose me soit adressé effectivement. J'ai donné rendez-vous une semaine plus tôt à Marie. Mais, une réunion professionnelle en fin d'après-midi s'est imposée dans les jours après avoir arrêté la date de l'entretien. Compte tenu de l'éloignement du lieu j'ai préféré demander à Marie le déplacement de la date de l'entretien. Il viendrait plausiblement se jouer à cet endroit quelque chose de ma culpabilité d'un rendez-vous non tenu.

chamboulé ». La réflexion sur les rythmes de l'enfant a été posée dans les termes suivants : « *si je veux que les enfants soient le plus performants, si je veux qu'ils puissent prendre le plus ce qu'on va leur donner il faut que je les mette dans les meilleures conditions possibles* ». Dans la réflexion des rythmes, Marie « *embarque* » sa collègue, l'ATSEM, l'AVS et l'animatrice cantine pour penser les temps et les contenus éducatifs. Dans ce travail collectif des adultes, l'enseignante décrit un processus intégratif dans lequel « *on fait des choses, on essaye, quelqu'un amène une idée ou une connaissance et on essaie de voir comment on peut l'impliquer, l'intégrer : on est encore sur de l'expérimental* ». Elle indique combien la réflexion se fait en « *équipe* », une équipe élargie finalement à toutes celles qui œuvrent au quotidien. « *On a la chance aussi de travailler avec des filles qui nous suivent* » déclarent Marie en parlant de l'équipe des agents municipaux exclusivement féminine.

Marie évoque à propos des modalités de groupe le fait que l'effectif permet de considérer les deux classes comme « *une seule grosse classe* » comme je l'ai déjà mentionné pour les apprentissages. Ce grand groupe représente le mode de fonctionnement de la vie quotidienne « *sur d'autres temps que dans la classe* ». Les enfants « *passent tout leur temps hors classe ensemble* ». Marie évoque le fait que « *ça fait un peu grosse famille* ». À l'image de « *reconstituer* » l'école, elle associe « *c'est agréable de fonctionner comme cela* ». L'entraide entre grands et petits est formulée à ce propos et est qualifiée de « *spontanée* ». C'est « *spontanément* » que « *les grands vont s'occuper des petits* » et que « *les petits vont aller voir les grands* ». Par ailleurs, suite à une question sur des conflits potentiels, Marie répond qu'il y en a « *assez peu* » pour ensuite reprendre le qualificatif utilisé par l'équipe selon Marie : « *on a des bisounours* ». Mais le « *assez peu* » est repris après cette évocation adjoint à l'adverbe « *mais* ». La phrase est coupée pour expliquer que « *ça reste des choses très basiques* » qui « *se gèrent assez facilement* ». C'est à la suite que Marie parle du travail sur la « *communication non-violente* » et « *le travail collaboratif coopératif* ». Je me contenterai de relever dans cette partie et de mettre en parallèle, d'une part la facilité et la spontanéité des relations entre les élèves avec, d'autre part, la « *lourdeur* » du groupe dans le cas de regroupement de tous les enfants ou des cas d'élèves et le fait « *que des fois quand on se connaît depuis longtemps on ne se supporte plus* ». Il semble que dans les propos de Marie, le « *ne plus pouvoir se supporter* » soit délié de l'individualité des élèves, de leur caractère. Marie n'en dit rien dans le cadre de la classe.

Rapport avec l'institué de l'Institution

La modification des rythmes scolaires semble s'imposer aux élèves pour une meilleure réussite à l'école. Mais Marie en parle de la manière suivante en début d'entretien : il s'agit d'un « *remaniement total des emplois du temps des deux maîtresses* ». D'autre part, elle lie le remaniement à un affranchissement du « *carcan de l'Institution* ». Le carcan scolaire revient dans sa bouche, mais à propos du rythme imposé aux enfants. À l'heure où, pour l'enseignante, les enfants « *devraient être libre de pouvoir bouger sauter courir danser dans tous les sens* », « *on veut les garder dans le carcan* ». L'utilisation du signifiant « carcan » renvoie les usagers qui y sont soumis à un dispositif destiné à exposer un condamné à l'infamie. Le carcan est un collier de fer fixé à un poteau pour y attacher par le cou un criminel. Puis il devient le collier par lequel on attache les esclaves et les forçats (cnrtl). Par abstraction, c'est ce qui entrave la liberté précise *Le Petit Robert* (2018). Dans le cadre de la scolarité, sortir du carcan revient pour Marie à sortir d'un rythme représentant de l'institué porté par l'Institution. Je fais un lien dans l'énoncé de Marie entre la présence physique du corps – attaché – et la réalisation d'un programme institutionnel à travers l'imposition d'un rythme venant faire fermeture à une certaine liberté. La perte de liberté passe par le corps comme il est question du corps des enfants que l'on empêche. Le substantif « *remaniement* » utilisé pour décrire l'action des adultes fait également appel au registre de la main. S'agirait-il d'une reprise en main par Marie d'une part de liberté ? L'usage du terme « *s'affranchir* » terme fort et connoté paraît légitimer cette hypothèse.

Le carcan peut se décliner également sur le versant social pour désigner un milieu replié sur lui-même où il est difficile d'introduire des idées nouvelles. Le thème du corps empêché me paraît réapparaître dans la séquence. Marie se dit en colère vis-à-vis de l'Institution en ce qui concerne la formation continue qui devient « *psycho-rigide* » en ce sens qu'elle ne laisse plus aucun choix aux professeur·e·s des écoles. Je mets en opposition le terme « *psycho-rigide* », plus usité pour évoquer une personne qu'une institution, avec la « *souplesse* » et l'« *ouverture* » que cherche à mettre en œuvre Marie en tant qu'agent de l'Institution.

De plus, elle constate qu'elle est empêchée de faire des liens avec d'autres partenaires dont ceux de « *l'agglomération* », demandeurs en ce qui concerne les questions éducatives. L'empêchement est signifié et lié à la question du temps. Il n'existerait pas pour Marie de temps de travail possibles pour mener un travail de partenariat hors de son temps personnel. « *C'est encore une fois sur mon temps* » précise Marie que pourrait se faire ce travail. La demande de Marie est explicite : « *donnez-nous les moyens de bien faire ou de faire mieux du moins* ». Elle

exprime un véritable appel se traduisant dans son énonciation tant sur le plan syntaxique que sur le ton sur lequel il est fait : « *mais donnez-nous des billes quoi, aidez-nous, nous plantez pas tout seul là* ». L'enseignante contextualise son propos concernant sa demande de formation en le mettant en lien avec son quotidien et la demande institutionnelle d'inclusion : j'ai une petite fille « *autiste* » et « *un petit garçon qui a tous les troubles dys* », dit-elle. L'enseignante poursuit en énonçant « *j'ai des besoins* » puis « *j'ai des envies* » comme une formation sur « *le spectre autistique* ». La demande de Marie s'exprime aussi sur le plan des liens avec les partenaires. L'Institution apparaît comme celle qui refuse d'autoriser son personnel à se déplacer alors qu'il y a « *des gens qui me tendent la main de l'autre côté qui me disent venez nous aider* ». Elle exprime sa colère comme une impuissance : « *mais laissez-moi y aller* ».

Pour autant, malgré la colère exprimée à partir de la formation et de l'absence de « *temps libéré* », Marie précise que « *l'Éducation nationale elle fait sa part aussi* ». De quelle part est-il question ? L'entretien permet-il d'en dire quelque chose ?

Un des points centraux qu'offre l'Institution relève de la continuité des élèves dans l'établissement. « *J'ai la chance d'avoir les enfants sur plusieurs années et que j'ai du temps ça c'est peut-être la clé de tout j'ai le temps de prendre ce temps avec les enfants* » affirme Marie. Malgré le temps « *refusé* » pour faire des liens en dehors de la tâche primaire d'enseignement, Marie relève et marque la « *chance* » qu'elle a d'avoir du temps. Le fait de garder les élèves plusieurs années consécutives ouvre la possibilité d'un « *temps de prendre* » « *ce temps avec les enfants* ». Ce serait à une nouvelle temporalité ou du moins à une modalité particulière du temps que Marie aurait accès. Je vais reprendre la question temporelle dans la suite de mon propos, tant elle me semble conséquente à la structure et aux choix réalisés par les professionnelles.

3.3.2. Niveau latent

Une question de minutes et de maîtrise ?

La retranscription et les premières réécoutes m'ont confronté à des impressions voire des sensations, non-conscientes, ressenties dans le temps de l'entretien et de l'après entretien. Marie parle de manière fluide et rapide. J'ai l'impression en l'écoutant qu'elle maîtrise le contenu et la forme de son discours. De plus, je suis séduit par sa capacité d'auto-analyse ou plutôt séduit par le type d'auto-analyse qu'elle produit. Les signifiants utilisés « *don de soi* »,

« *emprise* », « *ambiance* » me renvoient à ma position de praticien-chercheur et semblent confirmer mes lectures et choix. Je pense être entré dans le vif du sujet de ma recherche, contrairement à d'autres entretiens où j'ai eu l'impression de rester à la surface d'un dit (Lévinas, 1990). Le contraste est saisissant avec les dernières minutes où je sens perdre le lien avec l'enseignante et une parole propre et n'obtenir plus que des redites voire de l'agressivité.

Le trajet du retour est l'occasion pour moi de laisser libre cours à des associations entre les images des paysages que je traverse, des propos radiophoniques portant sur l'écrivain Le Clézio et l'entretien qui vient de se terminer. Le propos radiophonique portait sur la reprise par la mise en récits de l'écrivain d'un trauma social propre aux pays colonisateurs. Des paysages traversés, je fixe notamment l'image d'un couple de vieilles personnes assises en bord de route devant leur maison. Il s'agit pour moi d'un retour vers une famille et un temps bien ancrés, installés jusqu'à l'isolement, dont seul le mouvement permis par la voiture permet de s'échapper. Durant quelques minutes, la nostalgie du lieu natif est prégnante dans mon ambiance psychique. Une forme précise d'emprise que je croyais disparue ou du moins en partie résolue.

Ces quelques évocations s'ancrent dans une recherche dont un mot d'ordre serait « assumer l'abduction » (Balat, 1992) qui ne pourrait s'exonérer de « “mettre en scène” le surgissement d'une idée, de son point d'origine, jusqu'aux conséquences théoriques qui en constituent la première vérification » (*Ibid.*) pour reprendre les mots de Balat.

Le dernier temps de l'entretien qui représente environ six minutes me laisse une étrange impression à la réécoute et après plusieurs relectures. Durant l'entretien, c'est Marie qui me fait signe que l'entretien doit s'arrêter. Je m'aperçois en me levant pour partir qu'une horloge était située derrière moi et que Marie pouvait contrôler le temps. J'en ressens une pointe de défiance alors que j'avais bien en tête et à cœur de ne pas dépasser les limites que nous avons fixées. Par ailleurs, je m'aperçois que lors de notre correspondance par courriel j'avais proposé une première date pour l'entretien que j'avais dû repousser à cause d'une réunion de travail imprévue. J'avais proposé à Marie de déplacer le rendez-vous d'une semaine. Je suis donc un peu surpris de son message, le matin même de l'entretien, lorsqu'elle m'indique ne pouvoir rester que jusqu'à 14 h 45. Vient-il se jouer quelque chose entre le rendez-vous déplacé et l'impossibilité de Marie de consacrer plus d'une heure à l'entretien ?

Toujours est-il que j'ai eu l'impression d'avoir été joué en quelque sorte sur la question du temps de la rencontre et de son déroulé. Alors que je croyais être à la place de celui qui les maîtrisait grâce à l'enregistreur audio et à l'accord concernant la durée de l'entretien, j'ai eu l'impression d'un manque de quelques minutes. En effet, les dernières minutes ne semblent pas productives et m'apparaissent, dans un premier temps, comme le ressassement de thèmes déjà abordés pour lesquels rien ne se dit de nouveau. Pour autant, les relectures me laissent entendre un « in-entendu ». Les termes utilisés me paraissent plus brusques et dissonants avec tout ce que j'avais cru entendre durant l'entretien. J'ai l'impression que ma dernière relance vient déchirer un voile et ouvrir une brèche. Alors que je pensais faire un lien de type causal entre la sécurité du cadre et une possibilité de moindre emprise de la part de l'enseignante, Marie prend la parole et me renvoie « *je vois ce que vous voulez dire* ». Ma relance ne permet pas de supposer les liens que je faisais, mais l'enseignante semble m'imputer une idée qu'elle énonce de la manière suivante : « *on peut pas trop se planter si on ne maîtrise pas tout* ». Il m'apparaît une agressivité non perçue jusque-là, même lorsque Marie avait pu se dire en colère ou énervée. À partir de ce moment et sans se renier, Marie utilise un vocabulaire différent : « *savoir retomber sur ses pieds* », « *on a des comptes à rendre* », « *il faut quand même qu'on perde pas de vue ce qu'on veut faire et où on veut aller* », « *rassembler les moutons euh tous dans le même parc* », « *suivre le flot* ». Marie souhaite-t-elle conclure au plus vite l'entretien ? Est-ce une désynchronisation entre l'interviewée qui souhaite terminer et l'intervieweur qui se donne encore quelques minutes et relance encore une fois ? Ou bien, et de manière non-exclusive, le « *je vois ce que vous voulez dire* » est-il la trace d'une projection sur ma personne d'une part d'agressivité destinée à quelqu'un d'autre ? Je me sens dans cette séquence comme le représentant de l'Institution qui rappelle la nécessité de la maîtrise, ce que Marie formule dans ses derniers propos : « *la souplesse il faut quand même il faut qu'elle y soit mais il faut quand même qu'on perde pas de vue ce qu'on veut faire et où on veut aller* ». Puis, quelques secondes après, « *c'est sécurisant au quotidien mais sur le long terme il faut jouer avec quoi il faut jongler avec* ». L'entretien se clôt sur ce propos.

« Jouer avec » ou bien « jongler²⁰⁷ » avec quoi précisément ? Avec sécurité/non sécurité sachant que ce thème est amené par l'interviewée ? Le propos initial me paraît se constituer sur l'échange autour des parents quatre minutes auparavant. « *Ils nous font confiance* »

²⁰⁷ La jonglerie, c'est le jeu mais un jeu plein d'humour, voire d'une certaine rouerie. Le terme vient du latin *joculator*, qui signifie « le plaisantin » et qui a donné *joker* en anglais. À la Renaissance, le jongleur est l'équivalent du bateleur, de l'escamoteur et « jongler » veut dire aussi « railler ». Merci à Patrick Geffard pour la formulation du passage linguistique et sémantique entre les deux termes.

indique Marie. La reprise du terme « confiance » dans une relance provoque le retour « dans » la classe et permet l'énoncé d'« *une recherche de solutions* » face à toute situation. Cela amène Marie à dire qu'« *on n'a jamais les mêmes enfants ensemble* » puis l'évocation de changements liés au vieillissement et à la vie personnelle avant de revenir sur la différence entre le groupe avec lequel elle travaille en ce début d'année et l'« *osmose que ça pouvait donner avec ceux qui sont partis au collège* ». Il me semble que quelque chose est projeté sur la scène de l'entretien qui vient, en lien avec mes associations une fois à l'extérieur, toucher à l'osmose et à sa formulation dans les termes d'une possible non-maîtrise là où la représentation idéale de la professionnelle serait plutôt celle de l'expert maîtrisant parfaitement son sujet. À nouveau l'équivoque du sujet en tant que connaissance (le sujet d'une dissertation) et personne humaine (sujet de l'inconscient) vient recouvrir le propos. Énoncé vite réarticulé à l'Institution dont je suis aussi une figure, pour en limiter la portée. Y aurait-il là l'éviction d'un affect propre à l'« illusion groupale » (Anzieu, 1999) ?

Marie formule à trois reprises l'importance d'une « *ambiance* ». « *Ce qui est sécurisant c'est le le l'ambiance que ça crée* » explique Marie à propos du groupe d'élèves et des adultes après avoir parlé d'« *osmose* » en évoquant le groupe de l'année passée. De la même manière, Marie évoque le fait que le groupe école « *fait grosse famille* » avant de dire en parlant des rapports enfant/adulte combien « *depuis petit ils voient nos têtes depuis tout petit et bon on fait presque partie de leur famille* ». À deux reprises, Marie parle d'elle-même et des autres professionnelles comme des « *mamans poules* » : la première fois comme possible pour les élèves, « *petits poussins* », de se retrouver dans l'ambiance sécurisante qu'elles représentent lors de sorties ; la seconde fois lorsqu'elle indique que « *la superbe petite structure de l'école* » de Puisart a aussi ses « *limites* ». La praticienne évoque combien elles aiment cette place : « *on aime ça clairement* » tout en la liant à nouveau à un faire « *attention* » et à la nécessité de « *se réfreiner* » et de laisser les élèves « *se dépatouiller tout seuls parce qu'il faut qu'on leur donne ça aussi comme corde pour après* ». La présence de la corde vient rendre le propos ambivalent et touche les « *limites* » avancées : entre « *se dépatouiller* » et l'image de la « *corde* » comme pour rester lié peut renvoyer à un licol. Mais ce propos est relativisé tout de suite par « *après je me dis qu'ils sont petits* ». En relançant par l'utilisation du terme d'« *emprise* » formulée à la douzième minute, Marie manifeste un changement de voix, moins feutrée, plus forte et plus grave « *et en même temps on ne les ménage pas forcément* », dit-elle. L'enchaînement renvoie à un « *mais c'est facile* ». Le « *c'est facile* », dit deux fois comme pour se le répéter et s'en convaincre, renvoie aux

relations avec les familles. « *C'est fluide y a pas de problèmes* ». Mais c'est l'âge ou la famille (propre à l'enseignante) et le conjoint qui viennent faire « recours-barrières » (Freinet, 1969, p. 79) « *quand on emmène un peu trop les enfants à la maison* ». Les limites sont touchées à la fois par le transport de matière dans la relation familiale comme « *emprise que ça a sur soi* », mais également par un don de soi trop important. Cela interroge la notion de « *disponibilité* » que Marie met en avant comme manière d'être professionnelle.

Les dialectiques donner/prendre, entrer/sortir, ouvert/fermé m'apparaissent marquer fortement les propos de Marie. Dans l'imaginaire du champ scolaire, « enseignante/donneuse » est fortement lié à la capacité d'« ap-prendre » de l'élève. Les rôles bien institués entre la maîtresse et l'élève, la première donnant et le second prenant ressortent dans les propos de Marie très complexifiés : donner de soi comme donner à prendre / à apprendre ; prendre de l'autre comme « altération » (Ardoino, 1998, p. 149) des deux membres de la relation éducative, mais endossée par l'enseignante.

Le désir de Marie semble se dévoiler à l'occasion d'une conférence proposée par une institution partenaire et concurrente de celle de l'Éducation nationale. Les collectivités territoriales qui n'ont pas de compétences à prescrire le contenu et les méthodes d'enseignement-apprentissage interviennent désormais fortement sur les « à-côtés » de l'éducation : transport, restauration, animation des temps péri-scolaires. Mais ces « à-côtés » déterminent et forment une enveloppe qui ne peut pas être sans lien avec le cadre éducatif. Marie travaille-t-elle à donner une nouvelle forme à l'espace éducatif en lien avec les autres espaces sociaux (familial, institutionnels, villageois,...) ?

Se donner un espace et une équipe

Dans l'expérience que Marie livre lors de l'entretien, l'élaboration d'espaces psychique et physique me paraît une lecture possible. L'affranchissement du carcan institutionnel, sur lequel je suis déjà revenu, l'est tout autant pour l'enseignante que pour les élèves. La libération d'une après-midi en semaine ne permet-elle pas la constitution de nouveaux liens avec les partenaires sans en passer par la demande à l'Institution d'un temps « *libéré* » ? Marie indique combien cela a changé son temps de travail en dehors de l'école. Elle peut désormais laisser l'ordinateur le vendredi soir à l'école. L'affranchissement du carcan institutionnel est lié, dans les propos de Marie, par la conjonction « *et* » à la proposition « *pousser un peu tout ça* ». Il me vient l'association qu'il s'agit autant de se faire de la place

pour une pensée différente de celle portée par l'Institution que de faire de la place pour agir. « *Voilà tout ça tout ça ça s'est imbriqué ça s'est remanié ça était expliqué aux familles et ça se vit ça se vit bien* » commente Marie. Pour Godelier « unir la pensée et l'action c'est précisément vivre » (Godelier, 2015, p. 149).

En faisant de la place pour penser, il s'agit peut-être de se dégager du récit de l'Institution pour en permettre un autre. Seule l'action – le rite pour Godelier (2015) – permet de transformer la pensée en vérités vécues *par* et *dans* le corps. Le nouveau récit de Marie se trame sur une proximité des corps. Les enfants encore « *dans le ventre de leur maman* » sont matriciellement inscrits dans le cadre scolaire. Le travail psychique « *dedans* », une fois « *rentré chez soi* » relève tout autant que le travail sur les rythmes, d'un « *remaniement* » selon l'expression de Marie, soit une action de la main relevant du registre de l'éprouvé selon l'étymologie du terme « manier ».

Se dégager du « *carcan* » en tant que collier physique ou social nécessite un tour de main afin de pouvoir se déprendre tant de l'emprise physique de l'Institution que de l'emprise imaginaire d'un discours général. L'entrée offerte par la réforme des rythmes vient « *chambouler* » pour reprendre la forme verbale utilisée par Marie, ce qui constitue l'ossature du carcan de l'Institution : le rythme. Par le rythme, s'incorpore et se modèle le corps mais également le psychisme. Ce qui constitue ce que Marie qualifie d'espace « *apaisant* », « *serein* ». Quelque chose de l'ordre de l'« *ambiance* » terme utilisé par la praticienne qui n'est pas sans faire écho à J. Oury. Pour autant, l'espace tant à devenir maternant, « *cocooning* ». Je relance à cet endroit avec le signifiant d'« emprise », amené précédemment par Marie, évoquant l'emprise des élèves sur soi. Je renvoie en miroir l'emprise du côté de l'adulte sur l'enfant. Marie semble le percevoir puisqu'elle me répond « *qu'en même temps on ne les ménage pas* ». Mais c'est un sujet impersonnel qui porte la proposition.

La déprise du récit institutionnel laisse place à un autre groupe. Une famille-groupe se constitue. Mais il y a « risque d'adhésivité » (Kannengiesser, 2016) avec la personne de l'enseignante support d'identification. En cela, la situation de Marie n'est pas différente de celle d'autres enseignant·e·s. Mais la classe à plusieurs cours ouvre à des temps d'« absence » de l'adulte propices à des effets de « transferts latéraux » (Béjarano, 1972, p. 100). Le moment « petit prof », moment d'entraide semble de par son nom et sa manière de le présenter, « *une aide pour la maîtresse* », un temps où l'identification serait plus « adhésive »

que projective dans le sens où « ce type d'identification ne donnerait pas lieu à la transformation du sujet » (Kannengiesser, 2016, p. 53). Pour autant, le cadre que propose le groupe d'adultes permet également aux élèves d'imposer leur rythme propre comme possibilité d'un « droit de retrait ». Ce rythme propre impacte le groupe dans la mesure où l'enseignante fait le choix, pour ne pas pénaliser l'enfant en retrait, de réorganiser son programme et réfléchit « *à faire une activité qui apporte quelque chose aux autres mais qui ne pénalise pas celui qui ne la vivra pas* ». Le petit lieu de vie pourrait ressembler à ce que tente de décrire Barthes à la recherche d'une « communauté idiorythmique » (Barthes, 2002).

Je fais l'hypothèse que la structure permet une forme de restauration du lien familial. L'hypothèse fait suite aux développements qui précèdent, mais s'appuie également sur la lecture de l'ouvrage *Sur les pas de la maison verte*. Neyrand répond à une commande de la Fondation de France portant sur les structures de type Maison verte. Les Maisons vertes sont l'œuvre de Dolto. L'enjeu était de créer des structures pour la petite enfance (entre 0 à 4 ans) dans lesquelles l'enfant est accueilli avec un adulte tuteur (le plus souvent un des parents). L'objet était de répondre à un enjeu sociétal et social concernant l'« apprentissage de la vie sociale » (Neyrand, 1995, p. 18) face « à la complexité des nouveaux rapports familiaux et éducatifs » (*Ibid.* p. 20) et à la nécessité d'expérimenter de nouvelles structures d'accueil pouvant répondre à ce défi. L'action du lieu se veut productrice d'effets positifs sur la socialisation des jeunes enfants. L'expérience met au centre de son projet l'hypothèse de l'inconscient et la circulation de la parole. Un·e analyste est présent·e parmi les accueillants et, si ce n'est pas le cas, l'équipe porte une réflexion sur le rôle des accompagnants comme possibilité de permettre une parole pleine.

Imbert a attiré mon attention sur les mouvements permis par le lieu. Il évoque la possibilité à propos d'un « Quoi de neuf ? » que le lieu « fonctionne comme “lieu de transfert” » (Imbert, 1996, p. 123). En cela, il ne reprend pas exactement la notion posée par Dolto de « transfert sur le lieu ». Alors que je pensais le lieu inauguré par le « groupe Marie » à partir de la notion de transfert sur le lieu, c'est l'objet des Maisons vertes qui me revient : « répondre à la fragilité du lien familial et des relations de sociabilité » (Neyrand, 1995, p. 21). Marie pointe que la réorganisation des rythmes permettait aux élèves d'être davantage dans leur famille « *trois quart d'heure le soir en plus* » et une après-midi complète le jeudi « *parce qu'ils vont vivre avec leur famille c'est quand même super important* ».

L'équipe interne constituée exclusivement de filles paraît être un groupe fusionnel. « *On a la chance, précise Marie, d'être avec des filles qui nous suivent et on leur proposerait de marcher sur la tête, elles diraient oui* ». Les professionnelles de différentes institutions sont devenues une « *équipe* ». Les ATSEM ou la dame de cantine ont été obligées « *de rentrer un peu dans ça* » et les enseignantes ont « *mis leur nez* » dans l'organisation du temps méridien. « *On s'y est plongé dedans* » explique Marie, pour faire du temps de midi « *un vrai temps de l'école* »²⁰⁸. Il convient de noter la différence entre faire du temps méridien un temps d'école et en faire un temps de l'école. Je fais l'hypothèse que c'est davantage l'expression de la constitution d'un cadre incluant l'ensemble des temps dans et autour de l'école plus que la volonté de faire de ce temps un temps scolaire. Dans la description qu'en donne Marie et dans le ressenti concernant l'esprit de famille qui structure l'ensemble, je pense à ce que Kaës (2013) développe des idées de Bleger au sujet du groupe. Ce dernier conceptualise un type de relation renvoyant à une non-relation ce qu'il nomme « *socialité syncrétique* » (Bleger, 1987). La sociabilité syncrétique se fonde sur une immobilisation des parties non différenciées ou symbiotiques de la personnalité (Kaës, 2013, p. 23). Ce qui tendrait à expliquer le ressenti d'une forme de « *facilité* » dans les relations sociales relevant de la vie quotidienne et par contre une « *lourdeur* » ou des grandes difficultés à travailler – dans le sens de transformer – les affaires scolaires. Il y aurait une forme de clivage entre les deux parties malgré l'assemblage de la forme école à tous les temps de la vie dans le lieu école. C'est d'ailleurs en dehors de la classe-groupes qu'il faut peut-être aller chercher le rôle d'accompagnant dévolu aux élèves. Kaës nous éclaire dans ce domaine en montrant la « *complexité des niveaux logiques* »²⁰⁹ (Ibid., p. 42) et leur articulation quant au problème psychanalytique du groupe.

La question du contenu de la proposition « *jouer avec* » en fin d'entretien s'est associée avec le possible retrait que l'isolement de l'école permet. Alors que je reformulais que l'école était « *finalement isolée mais très entourée* », Marie poursuit : « *après on peut se faire oublier après on choisit aussi avec qui on veut travailler parce que du coup quand on est isolé c'est facile de dire non* ». Je relie la question de l'isolement au groupe qui pourrait être « *un seul* », évoqué dans les formes possibles de groupe dans la classe, comme possibilité de se retrouver. Le verbe renvoie à la possibilité d'être de nouveau en présence ou de prendre possession de son être ou encore d'être de nouveau dans une situation, un lieu. Le retrait des élèves est

²⁰⁸ Dans l'organisation administrative d'une école, les temps péri-scolaires sont sous la responsabilité des municipalités. Les agents dit techniques et/ou les ATSEM sont des salariés municipaux.

²⁰⁹ Kaës distingue trois niveaux logiques du groupe : celui du groupe, celui des liens entre les sujets qui le composent et celui de chaque sujet considéré dans sa singularité (Kaës, 2011, 2013).

considéré comme une possibilité qui induit par ailleurs une reconfiguration de l'ensemble portée par l'enseignante. Ce questionnement renvoie à la possibilité de faire sujet par la possibilité de « *dire non* ». Ne pourrait-on pas dire que le lieu soutient la possibilité de dire non ? Pourrait-on parler comme Dolto de « transfert sur le lieu » ?

3.4. Claude

3.4.1. Niveau manifeste

Un long trajet après une chaude journée de classe me mène dans un village. Lorsque j'arrive, Claude m'attend sur le seuil de l'école donnant sur le parking. Dès mon arrivée, elle me propose une collation. Puis nous allons nous installer dans sa salle de classe située au premier étage. Pour y accéder, nous traversons plusieurs salles que Claude me présente rapidement. Sa classe paraît ainsi intriquée dans un ensemble ce qui contraste avec les architectures linéaires de nombreuses écoles de villes. Dans cet espace architectural, il n'y a pas toujours de couloirs permettant de passer d'une salle à l'autre. Les espaces de travail sont donc également des espaces de passage.

L'école compte cinq classes. Claude y exerce depuis dix-neuf ans lors de l'entretien. Elle a une classe à plusieurs cours composée d'élèves de CE2, de CM1 et de CM2.

L'entretien dure 65 minutes.

J'ai décomposé l'entretien en cinq temps :

- le premier fait retour sur l'histoire de la constitution de l'école composée de classes à plusieurs cours. Ce temps dure un peu plus de trois minutes ;
- le deuxième temps reprend l'organisation actuelle du projet et porte en particulier sur la « réunion hebdomadaire » de la classe. Ce temps dure environ trente minutes (33 minutes) ;
- un troisième temps comprend une explicitation de la conception de la tâche scolaire propre à l'enseignante et les différents groupes mis en œuvre dans la classe (39 minutes) ;
- un quatrième temps revient sur la réunion de classe en lien avec le parcours personnel de la praticienne (45 minutes et 40 secondes) ;

- un cinquième et dernier temps débute par l'exposition d'un cas d'élève ce qui vient questionner les limites posées au groupe en termes de circulation et d'activités dans la classe et en dehors de la classe.

Une construction

Après la consigne de départ, Claude entre dans l'entretien en formulant une obligation : « *je suis obligée de faire un retour en arrière* ». Cette obligation fait figure de posture. Pour se retourner le corps engage d'abord la tête puis les pieds suivent. Ce qui n'est pas du tout la même articulation pied/tête pour avancer. Le retour en arrière est motivé selon Claude parce qu'elle n'a pas « *intégré une école qui fonctionnait en multiâge* ». Il s'est agi d'un choix alors qu'elle indique que c'est plutôt subi *a priori* dans les écoles et dans cette école en particulier. Le choix a donné lieu à une construction avec une collègue, « *petit à petit on l'a construit on l'a construit ensemble* » précise l'enseignante.

Claude met en opposition, comme « *le jour et la nuit* », le regroupement des enfants en classe traditionnelle c'est-à-dire par groupe d'âge à un autre type de regroupement rassemblant des enfants de différents âges. Elle se sert de l'image de relations amicales dans le cadre d'une situation sociale familiale, « *quand on invite à la maison un couple pour boire l'apéro qui a lui-même trois gosses* », pour expliquer le choix d'une école à classes à plusieurs cours. Dans la situation, que je qualifierai par la suite de l'« *apéritif* », « *on met tout le monde en même temps* » dit-elle, « *personne ne se demande quand même s'il va y avoir l'activité des trois cinq ans des cinq sept* ». La comparaison choisie par l'enseignante se réfère à une situation sociale et tendrait à renvoyer le choix de classes à plusieurs cours à un ordre social naturel. La suite du propos complexifie le propos initial. En effet, je ne sais plus tout à fait si Claude continue de parler de l'apéritif ou de l'école. Dans son premier propos, Claude explique à partir de la situation de l'apéritif que la rencontre d'enfants de deux familles donne lieu à un constat « *ça se passe* ». La suite directe, après une pause dans l'énonciation, est plus ambiguë : « *voilà par choix oui et par calcul* » s'enchaîne avec « *c'est devenu une évidence* ». Dans l'entretien, je ne permets pas à Claude de poursuivre. Je lui propose de parler de la « *réunion* » qu'elle évoquait dès la troisième minute de l'entretien. La reterritorialisation du propos dans la classe est à entendre chez elle comme un « *choix* » et un « *calcul* » c'est-à-dire d'une situation créée volontairement qui rompt avec la situation sociale « *naturelle* » évoquée précédemment. De la part de l'enseignante, proposer une réunion est bien une décision choisie et motivée. Cela vient aussi en lien avec la réflexion menée par les enseignantes ce qui s'est traduit par le fait

qu' « *au bout de quelques années on s'est mis à réfléchir à d'autres manières d'organiser la journée de travail le travail des élèves et la nôtre aussi* ».

Le construction d'une nouvelle organisation des classes est le fait d'un choix collectif du moins porté par un couple d'enseignantes arrivées la même année dans l'école. J'apprendrai au deux tiers de l'entretien que la réorganisation s'est produite après plusieurs années d'essais. Claude m'indique : « *je passais mon temps à essayer différents trucs très conformes au départ* » comme « *faire un groupe avec ceux qui rament* ». Elle précise : « *j'étais quelqu'un d'assez conforme* » qu'elle associe avec le fait d'utiliser « *des manuels* ». L'enseignante met en corrélation deux faits pour expliquer le changement. D'une part, « *il s'avère que Saint Monto, c'est difficile, c'est une population qui ne va pas bien* ». La difficulté de la population se traduit, toujours selon l'enseignante, par la présence, dans sa première classe, d'un tiers d'élèves en situation de handicap avec P.P.S.²¹⁰ et d'un autre tiers en difficultés scolaires. Elle poursuit en disant que « *c'est devenu tellement difficile et tellement une préoccupation tellement quotidienne qu'on ne peut plus regarder ailleurs* ». Elle insiste sur le fait qu'« *on ne peut plus détourner le regard en fait on voit que ça des enfants un peu cassés un peu dans la difficulté à communiquer* ». L'enjeu devient pour la professeure que « *ça se passe le mieux possible* ».

À côté de cet état de fait et de ce ressenti, Claude explique sa rencontre avec l'Association française pour la lecture. « *J'y suis rentrée parce que je trouvais que l'apprentissage de la lecture, ça me semblait une calamité* » avance l'enseignante. À une motivation pédagogique, Claude ajoute : « *j'y suis rentrée pour ça et pour des raisons politiques aussi* ». Elle découvre, comme le nom de l'association ne le suggère pas, des gens qui s'interrogent sur « *l'organisation générale de l'école* ». Les membres de l'association avaient constitué des « *écoles expérimentales* » dans lesquelles il n'y avait pas de classes et pas d'emploi du temps. C'était « *des groupes ateliers gérés par des conseils* » développe Claude. Intéressée, elle mène une expérience de ce type avec sa collègue en créant des classes de CE2-CM1-CM2 jusqu'à ce que cette dernière quitte l'école.

²¹⁰Projet personnalisé de scolarité

Un école un peu particulière

La « *question du temps* », de sa gestion par un emploi du temps donnant lieu à un découpage par matière scolaire engage Claude à avancer qu'au sein de l'école et de la classe « *deux conceptions de l'école s'affrontent un peu là* ». La dimension du temps est utilisée dès la deuxième minute de l'entretien par l'enseignante et elle resurgit dans son énoncé lorsqu'elle parle, après la troisième minute, du regroupement des enfants lors de l'apéritif. Parlant des élèves, elle dit : « *on met tout le monde en même temps* ». Là où on aurait attendu un signifiant faisant référence à l'espace, Claude ouvre donc à une temporalité. Je reprendrai la dimension temporelle dans la partie 3.6. consacrée spécifiquement à cette question.

Je reviens aux deux conceptions de l'école avancée par la professionnelle. Une conception qualifiée de « traditionnelle » par Houssaye (2014) et une autre conception qualifiée par Claude d'école « *qui fonctionne de manière un petit peu étrange et pas toujours compréhensible pour les parents* ». L'école initiée par Claude et sa collègue amène « *beaucoup de doutes et beaucoup de choses à reprendre avec eux [les parents]* ». L'enseignante s'appuie sur les représentations de l'école dans la littérature pour en donner sa version comme quelque chose constitué autour de fantasmes et de normes renvoyant à la nostalgie pour les adultes et au « matériel » scolaire pour les enfants. Les « *auteurs qu'ils soient adultes ou les jeunes auteurs enfants qui écrivent des textes sont tous dans le fantasme et la nostalgie d'une école très très normée, très classique* » explique Claude.

Les élèves, selon elle, « *ne peuvent pas ne pas fantasmer la maîtresse qui a sorti les emplois du temps les protège-cahiers les cahiers dans chaque discipline* ». Elle précise que ce lien à l'école est normal et qu'il permet des discussions avec les élèves. Du coup, dans l'école présente, les élèves « *vivent autre chose* » et en parlent. Du côté des parents, l'enseignant précise : « *on parle beaucoup avec les parents, on explique ce que l'on fait* ». Elle estime que « *quelques parents ont acquis un peu de confiance* » bien méritée du fait « *qu'on travaille ensemble depuis des années* » précise Claude. Ainsi ce n'est pas « *une confiance d'illuminés* », poursuit-elle.

De son côté, Claude affirme avoir « *acquis en stratégie et en discrétion* » vis-à-vis des parents ou de l'Institution. Elle paraît en retrait sur ce qui fonde sa position. « *Je ne me verrai pas de dire publiquement mes attaches à des mouvements pédagogiques* » dit-elle. Un peu avant elle formulait cela de la manière suivante : « *on n'a pas envie d'avoir le poing en l'air* ». Elle rappelle à ce sujet avoir « *vu les autres se casser la gueule* » et combien le discours des

parents concernant les autres écoles, montrait qu'ils « *n'ont rien compris ou n'ont pas été associé* ». D'autre part, l'Institution scolaire n'est pas en reste car, pour l'enseignante, l'« *Institution dès qu'elle a eu le droit à arrêter tout ça* » l'a fait. Le « *ça* » paraît porter sur la dynamique collective. Claude pointe que l'arrêt marqué par l'Institution a permis de « *casser les groupes* ». Claude termine la séquence sur : « *nous, on n'a pas envie... nous on a envie de durer* » ce qui motive une stratégie et un mot d'ordre : « *plus discret on sera mieux ça nous ira* ».

La discrétion de Claude ne porte donc pas tant sur la configuration des classes que sur « *la pédagogie de projet* » qui invite à « *un certain nombre de concessions à la norme* ». L'enseignante les formule comme une série de non-respects : « *non-respect des programmes, sur le non-respect des horaires par disciplines, sur le non-respect de beaucoup de choses* ». Pour autant des calculs montrent que « *si tu es malin que tu étales sur l'année voire sur le cycle tu retombes sur tes pieds* » même s'« *il n'y a pas de programmation* ». La programmation est à entendre comme le découpage hebdomadaire en disciplines et en « *horaires* » leur correspondant.

Dans cette séquence, l'énonciation, traitant des liens entre l'organisation de l'école, les parents, et l'Institution change. Tour à tour, Claude utilise le « *on* », le « *nous* » ou le « *tu* ». La mise en mots irait dans le sens de l'énoncé manifeste, à savoir se montrer discret. Le processus énonciatif conduit à ne pas identifier le contenu de l'énoncé à un nom propre mais à mettre des groupes à la place de la personne. Le procédé permet à la fois d'anonymiser la parole et de l'inclure dans des ensembles vagues permettant de protéger le sujet.

La réunion

Après les quatre premières minutes de présentation, j'oriente l'échange vers la « *réunion* » terme utilisé dès la troisième minute de l'entretien. Le lien existe néanmoins entre la situation de référence « *l'apéritif* » et cet espace-temps institué appelé « *réunion* ». L'enseignante persiste à l'appeler de cette manière après m'avoir indiqué qu'elle se nomme « *conseil de classe* » en classe. La réunion sert essentiellement à deux « *thèmes* » : « *mettre à jour ce qui est compliqué entre les personnes et les souhaits ou les désirs de travail* ». Mais avant de le poser de cette manière, Claude parlait du type de travail réalisé dans la classe en lien avec le fait qu'il n'« *y a pas d'emploi du temps* » en dehors des « *impondérables* » liés au

« *décloisonnement en maths* » avec d'autres enseignant·e·s. Le type de travail et ce qu'il y a à « *faire* », « *c' est décidé à la réunion du vendredi* » avance la professeure.

Le conseil est en début d'année le lieu dans lequel « *on passe par des trucs pas forcément les plus passionnants* » mais dans lequel les projets sont discutés. Claude fait le lien entre ce lieu de décision et le fait qu'elle ne prépare pas. L'enchaînement me laissait entendre qu'elle ne préparait pas le conseil mais c'est plutôt du côté des projets que cela se figure. « *Je ne prépare pas, je n'initie pas je prépare aucun projet j'anticipe aucun projet* » formule-t-elle. Le lien entre la réunion et les projets paraît fort car, lors d'une reprise, Claude indique qu'elle menait des temps de discussion concernant uniquement le suivi des projets mais « *ça ne gère pas toutes les autres choses* ». « *Il fallait tellement faire tout le temps des réunions pour avancer sur les projets* » développe-t-elle, qu'a émergé la nécessité de « *s'en mettre une qui est calée* ». Cela serait venue « *comme ça par besoin en fait* ».

Or, si dans le premier temps de son propos, la réunion se justifie par la gestion collective des projets pour « *qu'on ne soit pas tout le temps à courir après le temps* », l'enseignante indique que « *ces autres choses-là sont devenues très importantes* » et laisse à penser que la réunion s'est aussi imposée pour créer un moment pour en parler. La suite de l'entretien confirme cette piste. La professeure indique combien cela lui a pris du temps pour donner une forme au conseil de classe tel qu'elle le pratique aujourd'hui. « *C'est très compliqué, affirme-t-elle, de se dire : ça je vais le gérer comme ça* ». Au point où elle change de voix pour formuler doctoralement sans terminer sa phrase : « *moi, je fais comme ça parce que* ». Elle précise : « *j'avais vu mais je passais mon temps à essayer des trucs* ». À cet endroit, le propos suggérerait sa manière de gérer « *ces autres choses* », celles ne relevant pas du suivi de projet. Mais la suite de la phrase indique plutôt sa manière de gérer la difficulté scolaire. Elle continue ainsi : « *tu fais un groupe avec ceux qui rament, tu vas les aider comme ça ça ira mieux* ». Mais la praticienne a fait l'expérience que cela n'amenait pas de changement. La question se pose de savoir de quel changement il est question.

Un peu plus loin dans l'entretien, Claude souligne combien la modification de « *l'organisation générale de l'école* » permet aux élèves d'acquérir « *des méthodes de travail et de l'autonomie* » et que « *c'est plus par-là que par les prendre ensemble pour faire un groupe* » que l'on peut les aider « *à avoir un statut* ». La question des statuts apparaît dès la huitième minute comme une visée d'intervention de l'enseignante durant la réunion : « *je leur*

parle beaucoup des statuts des uns et des autres » indique Claude. C'est la question des statuts qui semblait faire douter l'enseignante sur le modèle de la réunion à « tenir ». Le « *c'est très compliqué* » que je soulignais se trouve constitué en partie des « *questions de statuts, de différences entre les élèves* ».

Claude convoque le modèle d' « *une discussion autour du feu* » pour évoquer le conseil de classe. Le modèle est avancé pour qualifier la manière de se parler et représenter un lieu dans lequel « *ce serait bien qu'il y ait le moins de dispositifs possibles* ». Mais Claude précise d'emblée les limites à l'analogie car « *il ne faut pas rêver on a tous un statut des difficultés des casseroles* ». L'enseignante assure ne pas ignorer les modèles de réunion dans lesquels les élèves président, prennent des notes. Mais elle paraît tenir à animer, à « *interroger* ». Ce dernier terme donne peut-être une indication sur la manière dont l'enseignant conçoit les échanges dans ce lieu. En effet, selon le modèle convoqué, elle se dit intéressée par une part de violence inscrite dans les relations. « *Moi, ça m'intéresse qu'elle [la réunion] comporte sa part de violence dans les relations* » dit-elle. Je n'ai pas permis à Claude de reprendre ce qu'elle entendait par « *violence dans les relations* » mais dans l'ensemble de l'entretien, elle revient plusieurs fois sur la relation de « *cour* », de domination de certains élèves sur d'autres. Peut-être pourrions-nous en comprendre davantage en écoutant la place occupée par l'enseignante dans le groupe.

Une position singulière

Claude paraît accorder un primat à toute décision prise durant la réunion, à toute demande « *argumentée* », « *ce qui est normal et qui est ma place* », précise-t-elle. À propos du choix du thème de lecture qui occupe une place importante dans ses choix pédagogiques, elle dit « *on travaille beaucoup par lecture* » et développe l'importance « *d'un thème [qui est] choisi par la communauté à un moment donné et c'est celui-là qu'il faut suivre bien sûr* ». Le choix de la thématique lui permet de dire son avis en réunion. Mais si la praticienne « *cède à cette demande* », face à une décision collective, son énonciation permet de préciser l'hypothèse du lieu de son intérêt - pour ne pas dire de son désir : « *une thématique où je m'en fiche complètement* ». Je souligne l'utilisation du pronom relatif « *où* » qui en situation ordinaire reprend le substantif alors qu'ici la suite du propos vient évoquer le lieu dans lequel cela se passerait. L'intérêt réside dans la possibilité d'un choix fait en commun dans lequel l'enseignant est partie prenante. La professionnelle adopte une position dans laquelle « *quelque chose de bien argumenté me fait pencher de leur côté* ». Elle le formule également

de la manière suivante : « *ils arrivent à me convaincre* ». Cette posture, l'enseignant affirme : « *ça je sais le faire et le prendre donc je me fais confiance là-dessus* ».

Comme je l'ai déjà souligné, Claude indique vouloir le moins de dispositifs durant le conseil de classe. Dans ce cas, des rubriques de type proposition, métier/responsabilité, problème, félicitations,...et/ou des rôles de type secrétaire, donneur·euse de parole ou président·e...en lien avec d'autres éléments de la classe coopérative semblent proscrits. Elle énonce plusieurs règles qui la font se diriger vers ce que je qualifierai d'une « éthique de la parole » portant l'exigence que « *quelque chose [qui] soit fait de la parole* ». La première des règles énoncées est qu'« *on passe pas au sujet suivant tant que le sujet n'est pas traité ou reporté à une autre fois* ». En tant que présidente de séance, l'enseignante veille à ce qu'il y ait « *un retour du groupe* » quelque soit la proposition ou la personne la formulant. Ce retour du groupe renvoie à la grande réussite que cela représenterait « *si tout le monde était concerné par le fait que tout le monde a des casseroles* ». Elle parle ensuite de règles de classe sur lesquelles l'enseignante se montre « *assez tyrannique* ». Elle développe l'exemple selon lequel il n'est pas concevable pour elle de retrouver « *un enfant qui n'a rien compris, rien fait ou tout faux* » car cela relève de la responsabilité de chacun d'aider ou d'être aidé. « *C'est à tout le monde que je vais m'en prendre et c'est dit et c'est tenu* » précise Claude.

La position rendue possible par les règles énoncées concernant le statut de la parole de chacun « *autorise les alliances, les enfants qui ont la même envie et comme justement à partir du moment où on débat de quelque chose et que le sujet n'est pas clos n'importe qui peut intervenir à n'importe quel moment pour se positionner pour essayer d'avancer* ». L'ouverture que permet la position de l'adulte et du groupe dans lequel elle opère « *permet aux plus petits de se glisser dans, de dire moi j'aimerais bien faire ça ou au contraire ça, ça me fait pas du tout envie* ». Claude reprend la proposition « *ça autorise* » et lorsque je relance avec ce même terme elle l'associe à un « *ça éveille quelque chose chez eux, ils peuvent parler* ». Mais l'éthique de la parole que j'indiquais porte l'enseignante à faire attention « *aux beaux parleurs* » tout en laissant la possibilité de se taire à d'autres. « *Et en même temps je les laisse se taire* » parce que, précise l'enseignante, « *on a le temps* ». Cette proposition renvoie aux premières minutes de l'entretien lorsque Claude constatait que « *les plus petits rasant un peu les murs* » en début de cycle « *et puis après deux ans plus tard c'est eux qui la pilotent la réunion* ».

Je fais l'hypothèse que ce qui intéresse Claude est de permettre aux relations entre pairs de se transformer en « *relations de travail* ». C'est bien la difficulté qu'elle a perçue lors des échanges sur les projets « *des relations qui ont du mal à cet âge-là à être vécues comme des relations de travail* ». Position qu'elle formule pour elle également lorsque je lui demande si elle intervient comme les élèves. Elle fait la réponse suivante : « *Je pense pas que j'interviens comme eux car je suis plus vieille et j'ai plus d'expérience mais c'est mon boulot c'est le leur et on est en relation de travail et je pense que j'ai un avis éclairé* ». L'exigence d'une parole autour du feu peut peut-être s'entendre comme la position de veille de l'adulte de ne pas venir faire nœud mais permettre du lien. Lorsque Claude évoque la possibilité de laisser du temps pour oser prendre la parole, elle précise qu'il s'agit pour elle de ne pas prendre la position de « *la maîtresse qui dit à l'enfant mais sincèrement devant tout le monde : "bon toi mon petit qu'est-ce que tu avais à dire"* ». Cette position d'aide fait problème à l'enseignante. Elle le formule en ouvrant deux pistes. La première renvoie au désir de la personne : « *t'essaies de lui tendre la perche, de l'aider etc. Il en a peut-être pas du tout envie, il a peut-être juste pas du tout envie de parler ce jour-là ou c'est pas le moment* ». La seconde parle de l'écho que cela fait dans le groupe « *les autres ils voient qu'il rame que tu l'aides à ramer* » ce qui aurait pour conséquence, selon la praticienne, de « *quelque chose un peu embêtant dans les relations après entre eux qui peuvent se nouer là* ». C'est à cet endroit que Claude évoque le désir d'un moins de « *manières* » dans les échanges avant de retrouver le terme de « *dispositif* » et d'évoquer la situation de « *discussion autour du feu* ». On retrouve une situation sociale hors du monde scolaire conjuguant une situation dans laquelle l'ensemble des personnes se retrouvent autour de quelque chose – ici le feu – en soirée ouvrant à d'autres positions notamment celle d'être moins exposé à la lumière et au regard et pour l'enseignante de porter un « *avis éclairé* ».

La fin de l'entretien permet, à partir de l'évocation de l'enseignement secondaire et des décroissements, de revenir sur une forme d'évitement de la part de Claude. L'évitement auquel je fais allusion concerne la grille déployée par la forme scolaire du secondaire notamment mais qui s'impose également dans l'enseignement élémentaire, à savoir la grille horaire organisant le passage d'une discipline à une autre. Le format scolaire est construit sur un changement de matière toutes les quarante-cinq minutes ou toutes les heures. Or, Claude revient sur la conformité que porte l'idée d'un format horaire associée à un enseignement. Elle donne l'exemple d'une séance de chant pour laquelle « *quinze minutes peut-être que ça suffit la chorale au début* ». Les décroissements sont pour elle l'occasion de trouver « *les*

séances longues sans pouvoir les [les élèves] renvoyer parce qu'on était en décroissement ». « *Dans ces cas-là t'es coincé* » rapporte-t-elle. Mais l'enseignante précise aussitôt qu'elle prenait la liberté de faire autre chose « *plutôt que d'aller au bout de quelque chose qui ne va pas* » afin d'éviter de « *se battre avec le groupe* », situation qu'elle réfère à l'impression qu'elle a « *d'être sur un terrain de rugby* » et « *qu'il vaut mieux peut-être arrêter parce qu'on est en train de faire juste rien* ».

Elle explique que la finalité de l'école ne revient pas à « *passer sa journée à s'attraper* ». La formule donne à voir la place que ne souhaite pas occuper la praticienne. Elle indique en suivant : « *Moi, j'ai beau avoir des soucis, des casseroles etc quand j'arrive le matin, je suis disponible* ». Il s'agit d'une posture conscientisée puisqu'elle précise : « *j'ai fait en sorte d'être disponible* ». Elle attend en retour « *qu'ils le soient à leur manière* » et d'ajouter en atténuant son propos « *ils ne peuvent pas tout le temps et là c'est moi qui m'adapte quand même* ».

Des groupes

L'utilisation de plusieurs types de regroupement dans la classe apparaît en filigrane dans les échanges. Alors que Claude revient sur une pratique propre qualifiée d'« *analyse d'erreurs* », je la questionne sur cette pratique pour savoir s'il s'agit d'une pratique en classe entière. Elle me répond qu'« *ils ne font pas tous les mêmes choses au même moment* ». Je lui demande alors explicitement si elle peut « *identifier plusieurs groupes* » dans la classe. Elle me répond très rapidement : « *y a les groupes de tables* » et c'est « *une vraie bataille, c'est un vrai plan de table de mariage* » sous-entendu pour constituer des « *îlots* » de quatre élèves ou plus. En plus de ce regroupement, il existe « *les groupes de niveau scolaire le CE2 le CM1 et le CM2* » sur des temps dédiés par exemple à l'anglais avec d'autres enseignant·e·s. Il y a également « *les groupes qui prennent en charge une décision prise* » correspondant à la rédaction d'article pour le journal, lettre à quelqu'un de la municipalité, la préparation d'une intervention pour les petits... Des « *groupes qui se décrochent* » spatialement situés par l'enseignante « *sur le pallier ou dans la classe d'à côté qui est vide* ».

Le fonctionnement quotidien renvoie également à des regroupements spécifiques en fonction des projets en cours et de chacun et chacune. Le matin, « *ils arrivent, ils rentrent à leur place juste pour mettre un coup dans le casier et repartir* ». La libre circulation est affirmée et défendue pour les élèves et l'enseignante par l'enseignante. La limitation de l'espace choque Claude qui affirme ne pas avoir d'arguments mais « *ça me choque de limiter, je le ferais pas* ».

avec mes poules, elles sont en libre parcours, je ne vois pas pourquoi des êtres humains on ne le serait pas » dit-elle. Elle n'a pas le souvenir ou ne peut évoquer aucune situation vécue pour lesquels il aurait été nécessaire de « *limiter l'espace* » et d'ajouter deux fois comme en écho : « *pour moi ça ne se joue pas là* ».

Elle évoque en suivant la possibilité qu'elle se donne de sortir de la classe pour faire des photocopies. Elle précise : « *C'est moi qui me fait mes photocopies y compris sur le temps de classe* ». Dans une phrase qui n'est pas achevée, elle affirme : « *je quitte la classe* » pour continuer sur le fait « *qu'on essaie de sortir beaucoup aussi* » sans que je puisse savoir si le « *on* » qualifie les enseignant·e·s ou la classe-groupes. L'évocation des sorties amène à décrire un autre type de regroupement devenu annuel avant le départ au collège : la nuitée au stade. Il s'agit d'un rituel inventé suite à une impossibilité d'organiser une classe découverte. Claude se réfère au travail avec ses collègues professeur·e·s et la nécessité de « *rompre le cadre et de se dire que bon on a quand même bien bossé* » et que « *c'est chouette d'être là pour se le dire* ». Elle précise à sa hiérarchie dans sa demande d'autorisation qu'« *il n'y aura pas d'après* » sous la forme d'une « *exploitation en classe* » ou d'« *une visée pédagogique au sens où on l'entendrait* ». Elle maintient cette sortie parce qu'« *il se passe des choses fortes au niveau du groupe* ».

3.4.2. Niveau latent

C'est une amie de l'association La Brique ATPI qui m'a mis en relation avec Claude. Il s'agit du quatrième entretien et contrairement aux trois premiers, je me sens moins dans un rapport de séduction et moins sous l'emprise de l'image que je devrais donner, face à quelqu'un dont les liens avec le « portier » sont plus distants que lors des premiers entretiens. Un lien moins proche avec la mise en relation me permettrait-il un meilleur jeu avec la situation ? Avant de revenir sur ce point précis, quelques mots sur le choix du prénom de l'interviewée.

L'anonymisation du prénom m'a conduit à m'arrêter sur un prénom ne permettant pas, ce que je découvre après-coup, de distinguer le genre de l'interviewée. Je peux m'interroger s'il n'y a pas la volonté de cacher quelque chose de la relation en face-à-face. Chaussecourte (2010) évoque lors de la reprise d'un matériel d'observation le choix du nom donné à une enseignante et « les phénomènes d'érotisation de la situation d'observation » (Chaussecourte, 2010, p. 2). Dans la situation de l'entretien de recherche, le face-à-face est propice à la projection de fantasmes de séduction. Le projet de recherche est lui-même le lieu du désir de

savoir et de pouvoir. Il est question de ne pas dévoiler à l'extérieur l'enjeu de la pédagogie de projet pour Claude. De mon côté le voilement du projet de recherche est aussi un enjeu. On pourrait lire la situation selon la correspondance avancée par Green « le désir est toujours projet » (Green, 1990, p. 250) et au « *projet* (le désir) répond l'identification ». Ce mouvement sera bien en question dans les lignes qui suivent.

Une deuxième piste de compréhension me renvoie aux activités et à la position adoptée par Claude, ou ce que je lui suppose, dans le groupe. Claude me paraît se mettre dans le groupe du moins dans son discours en position de domination, de cheffe de meute, « *une rôleuse* » qui n'hésite pas à « *gueuler* » pour montrer que ça ne va pas. Elle est amenée à conduire des activités de randonnée, à faire des feux de camp et à prendre le village pour terrain d'enquête. Elle quitte donc le foyer de l'école pour jouer à l'extérieur. Ces images ne sont pas sans rappeler des éléments de mon histoire personnelle²¹¹ et la partition entre les statuts, les rôles et les fonctions genrés. La position indiquée ne correspond qu'à peu de moments du contenu manifeste. Aussi ne serait-ce pas plus la langue utilisée et mes stéréotypes de genre qui me ferait attribuer une position masculine à Claude ?

Une dernière piste ouverte par le choix du prénom renvoie à une personne possédant les deux genres ou du moins pouvant passer de l'un à l'autre. La question du passage et de ses limites me semble être aussi un des axes possibles pour lire le discours de Claude.

De l'inconfort de l'intervieweur à l'inconfort de l'interviewée

La transcription écrite de l'entretien m'a conduit à envisager mes énoncés comme processus d'influence de l'interviewée. Durant, la retranscription, j'ai eu le sentiment d'utiliser des mots connotés et influençant ou mettant mal à l'aise Claude. Le terme de « conseil » fait partie de ceux-là. Or, à la quatrième minute, je ne fais pas usage du mot comme je le pensais. C'est Claude qui l'utilise mais pour indiquer aussitôt « *un abus de langage* » car, d'après elle, elle « *ne maîtrise pas suffisamment* » la référence à la pédagogie Freinet pour utiliser le terme. Ce premier exemple ne dit pas tout de l'écart entre le ressenti durant l'entretien, la retranscription et le travail d'analyse mais il semble que je charrie quelque chose qui s'est fixé durant le premier entretien, comme un mètre étalon à partir duquel je (re)viens sans cesse comparer les autres entretiens à savoir la transparence de ma présence durant l'entretien.

²¹¹Je renvoie le lecteur ou la lectrice à la partie 1.2.4. *Écriture autobiographique*.

L'écart entre la retranscription et son analyse me permet d'entrevoir que ma position n'est pas si mal ajustée mais vient plutôt questionner mon inconfort dans les relances. J'ai noté peu de choses après l'entretien sauf le contenu de l'échange sur le seuil de la porte. Claude m'a parlé d'un entretien de quatre heures qu'elle a mené et qu'il a fallu ensuite retranscrire. Cette discussion sur le seuil me renvoie à une séquence de l'entretien, autour de la neuvième minute, durant laquelle il est question d'un important projet conduisant Claude et ses élèves à concevoir « *des livres d'entretiens* » avec des habitants du village. Le propos pointe la « *lourdeur* » et le « *sérieux* » de tels projets en opposition à la « *légèreté* » d'autres activités. Il indique aussi la nécessité affirmée par les élèves et traduites par l'enseignante de « *lâcher le sérieux presque universitaire qu'on peut leur imposer quand il y a un projet à finir qu'on commence à avoir des délais, la fin d'année qui approche et le stress* ». La proposition se termine par « *je trouve qu'eux ils savent très bien le dire* ». N'ai-je pas pu percevoir l'anxiété induite par la situation et la place à laquelle me mettait Claude ? La lecture de l'entretien montre une relation entre le projet dont je suis porteur et les activités passées – présentes ? – de Claude.

J'ai relevé plusieurs moments durant l'entretien soulignant cette piste. À la deuxième minute, Claude me demande de reformuler la consigne en ces termes : « *après tu me demandais euh comment je vivais* ». La phrase n'est pas terminée et l'énonciation étire les mots « *comment je vivais* ». Puis un court silence est posé à partir duquel je reformule une partie de la consigne. Mais les quelques mots qui précèdent la demande de reformulation me donnent à entendre dans un premier temps « *voilà euh et donc tu l'as* » comme si j'avais obtenu quelque chose dans les premiers échanges. Mais les réécoutes successives ne corroborent pas nécessairement la retranscription initiale. Il peut s'agir de « *donc tu... là* » marquant davantage une hésitation ou un réel oubli de ce qu'était la consigne. Cela marquerait plus un souci de répondre à la consigne plus qu'une attitude agressive à l'encontre de l'intervieweur.

Je retrouve le souci de se placer du côté de l'universitaire comme sujet supposé sachant un peu plus tard dans l'entretien. L'enseignante peut dire pour justifier des choix qui lui sont propres : « *je n'ignore pas* » ou « *si tu as des trucs à lire je veux bien* » voire « *je trouve que d'avoir la science infuse, c'est compliqué de dire...* ». De la même manière, lorsque je reviens sur la réunion à la vingtième minute, Claude finit par me dire et me demande : « *Qu'est-ce que je peux te dire de plus, qu'est-ce qui t'intéresse ?* ».

J'ai ressenti durant l'entretien une résistance à développer ou plutôt à associer sur mes relances. Très régulièrement l'énoncé finit par relever d'une description matérielle de la vie quotidienne qui conforterait une vision conformiste de la pratique de Claude. C'est ainsi qu'elle décrit sa pratique de jeune enseignante. Je finis par formuler à haute voix et à destination de Claude ma propre difficulté à me représenter le fonctionnement de la classe. Questionnement qui vient après le propos de Claude : « *mais en fait dans le flot de la journée ça va trop vite* ». Je questionne Claude sur « *l'ouverture et la fermeture de la classe* » pour essayer de comprendre comment les élèves se repèrent dans ce qu'ils auraient à faire et dans quel groupe ils pourraient travailler. La première partie de la réponse énonce un « *classiquement ben ils rentrent et ils s'installent* ». La formulation me renvoie à la position de Claude, jeune enseignante « *très conforme* » ou « *assez conforme* », à l'attitude du corps enseignant « *conforme* » face aux grilles horaires institutionnelles et à l'attitude des parents que Claude qualifie d'« *attente conforme* ».

L'hésitation que Claude marque, en début d'entretien, en reprenant à son compte une partie de la consigne, « *comment je vivais* », vient m'interroger sur le signifiant « vivre ». Il parcourt tout l'entretien à partir des questions du temps et de l'espace et celle de la constitution d'un statut comme la création d'une place rendant possible une existence au sein d'un groupe. La place qu'occupe Claude paraît marquée de la crainte ou de la peur de ce que les élèves deviennent dans la classe ce qu'ils sont capables dans la cour. La réunion qu'elle est la seule à pratiquer dans l'école serait sujet à discussion dans la cour « *parce que ça cause dans la cour* ». La cour est également le lieu et le phénomène – Claude utilise les deux sens – qui cause du dérèglement qui fait « *vriller* » ou ce qui permet « *des choses indignes* ». Claude donne l'exemple de la présence des filles sur le terrain de foot, possible sur le temps de la récréation sans intervention des adultes alors qu'elles n'y sont plus sur le temps périscolaire. Elle donne à penser ce phénomène comme une bascule, « *ça bascule, il faut rien* » et pense la nécessité d'agir par des dispositifs. « *Ça doit nous convaincre qu'il faut agir pédagogiquement les trouver les dispositifs* » dit-elle. L'enseignante paraît convaincue qu'il s'agit de dispositifs « *qui ont trait à l'autonomie et au statut de la personne* ». « *C'est super douloureux* » dit-elle également, à la vision d'élèves qui changent d'attitude dans un autre lieu. La douleur viendrait faire noeud à l'endroit des élèves « *les plus fragiles* ». Elle a le souci « *qu'ils ne se fassent pas abattre par les autres* ». Le « *ils* » renvoient dans le propos à un groupe d'« *enfants PSS en difficultés importantes* », « *ceux qui ne savent pas bien parler* ».

pas bien s'exprimer ceux qui n'ont jamais rien d'extraordinaire à raconter aux copains ou dans la cour, ceux qui sont gros et bigleux et nul en foot ».

Kaës fait du groupe « une structure d'appel et d'emplacements psychiques imposés » (Kaës, 2010, p. 236). Le psychanalyste nomme fonctions phoriques les fonctions qu'« accomplissent certains sujets dans les passages entre les espaces psychiques de chaque sujet et les espaces psychiques commun et partagés » (Kaës, 2013, p. 153). Il indique sa dette vis-à-vis des travaux d'Aulagnier (1975) portant sur les fonctions de porte-parole de la mère envers la structuration psychique de l'enfant. Je fais l'hypothèse que Claude est le support d'une fonction de porte-parole dans sa manière de tenir la réunion. Elle vient permettre la prise de parole voire à pousser à mettre des mots sur une situation. Dans sa manière de donner son avis, l'enseignante évoque sa place singulière en référence à trois espaces distincts : sa différence de génération, « *je suis plus vieille* »; ses apprentissages « *j'ai plus d'expérience* »; et sa fonction d'enseignante « *c'est mon boulot* ».

L'enseignante insiste sur la dimension argumentative des propos qui sont tenus durant le conseil. Mon emballement lors de l'évocation de sa fonction dans le groupe-réunion vient réveiller un point de ma propre psyché concernant l'emplacement occupé par la maîtresse vis-à-vis des élèves. Je ne peux qu'interpréter la position de l'enseignante comme un « *jeu* » avec elle, un rapport duel visant à séduire l'enfant et à le conduire à soi. L'entretien montre que Claude ne rentre pas du tout dans mon jeu et tient son cap. « *Je me fais confiance là-dessus* » dit-elle peu avant à propos de sa position dans le groupe. Aussi ne me faut-il pas plutôt entendre qu'en privilégiant le versant rationnel de l'argumentation, elle vient porter la parole d'un autre, « généralement le père qui dans nos sociétés incarne la fonction paternelle » (Kaës, 2013, p. 153) et inscrire une autre des fonctions de porte-parole exercée par la mère. On perçoit qu'il ne s'agit pas d'une simple compétence langagière à enseigner car Claude lie « *argumenter* » à une dimension sociale en ce que « *ça autorise les alliances* » entre enfants, et une dimension psychique voire inconsciente permettant de « *se glisser dans de dire moi aussi j'aimerais* ». Il est sans doute question de « fonction représentative » avancée par Kaës, à travers « laquelle se nouent les emplacements subjectifs de plusieurs membres du groupe » (*Ibid.*, p. 157). Rappelons que les règles énoncées et portées par l'adulte font Loi et permettent que le débat reste un espace « *pas clos* ». La loi permet de « *se positionner* » sans se faire « *abattre* » permettant « *que quelque chose soit fait de la parole* » et donc du sujet parlant.

Se faire entendre pour dire

La difficulté ou l'impossibilité d'une part des élèves à se faire entendre et reconnaître me renvoie à la nécessité dans laquelle se place l'enseignante. La cour et ses phénomènes font du groupe une masse comme son étymologie le rappelle. Par ailleurs, « la masse fait le maître capable de la soumettre » (Sibony, 1980, p. 55). Dans l'ouvrage, *Le groupe inconscient*, sous-titré *le lien et la peur*, Sibony formule et ébauche une hypothèse qui renverse la perspective de lecture des phénomènes de groupes. Ce ne serait pas la peur du chef qui ferait l'obéissance de ses membres mais la peur qui fonderait le groupe, « peur que la bande s'abandonne (ne se retienne plus), se débande, et que se voit le retrait du membre institué » (Sibony, 1980, p. 20). Claude lie dans ses propos la difficulté scolaire avec une difficulté à trouver une place dans le groupe du moins une place qui ne serait pas celle du déchet. Elle tient et lie le groupe à partir de la vision d'« *enfants un peu cassés* » ou potentiellement la cible des pairs visant à les « *abattre* ».

Enfants et adultes ont des « *casseroles* » avance Claude. L'étymologie du mot renvoie à la « *casse* » comme récipient dans lequel on cuit divers aliments. La casserole serait ainsi l'ustensile dans lequel le mélange pourrait être possible. Et c'est bien ce signifiant que l'enseignante essaie de faire circuler dans la classe. « *Je crois que ce serait une grande réussite si tout le monde était concerné par le fait que tout le monde a des casseroles* » dit-elle. Le mélange est bien présent dans le propos de Claude en fin d'entretien comme image du groupe désignant le lieu, « *là où ça se joue* » précise-t-elle, de « la liance » du groupe (*Ibid.*, p. 30). J'entends aussi la casserole comme ce qui « casse les rôles » attribués par la bande et empêche d'obtenir un statut synonyme de valeur ajoutée. La survaleur produite par la cuisine justement. La crainte que manifeste Claude va dans le même sens que la casse des groupes par l'Institution scolaire qu'elle a rapporté de ses expériences dans autres écoles, « *la manière dont l'institution a arrêté tout ça, casser les groupes qui existaient et tout* ».

C'est bien à partir des erreurs que la praticienne base son travail de pédagogue. L'erreur acquiert un statut à part entière dans le processus d'apprentissage. Le tableau si souvent projection de la correction scolaire devient le lieu sur lequel « *j'y fais guère que des erreurs* » déclare Claude. La formule est ambiguë : faire peu, « *guère* » d'erreur ou bien leur faire la guerre. L'évocation nous convoque sur une autre scène.

Les différents lieux et groupes convoqués par Claude durant l'entretien me renvoient aux propos de Sibony « sur un impossible à “dire” » à partir de la scène scolaire. « Mais c'est impossible à “dire”, il faut un autre lieu pour le faire savoir » (*Ibid.*, p. 41). N'est-ce pas le sens que fait naître Claude dans son désir de rompre le cadre en allant camper sur le stade, lieu de la bande (spectateur/spectatrices) et des équipes (joueurs/joueuses) ? N'est-ce pas non plus en cela qu'il conviendrait de comprendre sa recherche ou plus tôt sa volonté de se confronter à la violence des échanges dans la réunion ? Ne cherche-t-elle pas à être dans le groupe mais en se distinguant, différence qu'elle situe dans la génération ? En ce sens, elle n'est pas le groupe à l'image de Moïse si l'on suit Sibony mais « le lien qui transmet le trait de la lettre en tant qu'elle se coupe – et se recoupe – de la loi... » (*Ibid.*).

J'ai déjà évoqué mon emballement lors de l'échange concernant ce que je qualifie de « jeu » potentiel des élèves consistant à rechercher à convaincre l'enseignante si elle n'est pas d'accord avec leur proposition. J'affirme après son propos « *ça va être le jeu entre guillemets c'est de te convaincre* ». Elle répond : « *ça peut* ». Je persiste dans mon idée en reprenant la parole « *ça va amener cette position-là de l'élève* ». À mes affirmations, Claude répond par deux fois « *c'est possible* » avant de reprendre : « *mais moi je trouve que quelque chose de bien argumenté me fait efficacement pencher de leur côté quand même* ». La façon de non-recevoir mes propos et mon emportement ne sont-ils pas les deux faces d'un même objet : la violence à maintenir dans la réunion et la possibilité de « *se glisser dans* » le lit du débat. La liaison entre la violence et le sexuel vient mettre sur la scène une pulsion qui ne cherche pas du plaisir. L'imaginaire d'enfants qui pourraient se faire « *abattre* » ou la présence importante du lieu des débats me renvoie à l'article de Freud, *Un enfant est battu*. Le schéma logique proposé par Freud me permet de penser le lien refoulé entre le sexuel et la violence mais aussi la place que j'occupe dans cet échange. Claude soutenait, avant cet enchaînement, « *je leur dis souvent et euh j'ai quand même souvent raison* ».

Claude paraît tenir à cette place comme je l'ai avancé mais le risque pour elle ne serait-il pas de l'incarner et de ce fait d'attribuer des rôles là où le lieu de la réunion permettait de les casser ? Comme l'indique Claude, elle essaie de ne pas devenir un point de nouage dans les relations aux élèves en aidant l'élève qui « *rame* ». Elle permet l'ouverture et la tenue d'un espace de discussion avec la réunion. Mais les références aux lieux des relations amicales ou familiales ignorent le rapport sexuel. Le déplacement et l'investigation à l'extérieur des murs de l'école ne sont-ils pas dans ce cas une manière de faire oublier la peur du « *membre* »

institué » que rappelle Sibony dans la citation déjà mentionnée. La discussion au coin du feu, l'apéritif, le stade ne viennent-ils pas davantage questionner la bande que l'équipe ? Est-ce que cela ne vient pas déplacer le regard et faire écran au savoir, objet constitué pour et par l'école et la classe ?

N'est-ce pas en ce sens que l'enseignante occupe la place de celle qui impose un rythme propre à éviter les temps morts ? Claude revient en fin d'entretien sur une discussion avec ses propres enfants, élèves dans sa classe, il y a quelques années. Ces derniers lui ont révélé combien elle était « *fatigante en rythme de travail* ». Les journées leur apparaissaient « *pleines et épuisantes* ». C'était « *un rythme vraiment soutenu* ». Claude indique qu'elle est désormais plus attentive au rythme qu'elle impose et « *des fois où ça rame je laisse un peu ramer on reprend des dessins ou on va faire une pause quoi* ». Elle ne poursuit pas après ce dernier mot. Un temps sans parole s'interpose avant que je prolonge le propos de Claude, « *plutôt que d'enchaîner* ». Les temps morts sont autant de vide qui viennent rompre le charme de la relation de travail et laissent apparaître le vide ou plutôt le plein des relations affectives.

La mise au travail constitue le moyen de mettre l'objet à distance. Claude est explicite sur l'objet de son organisation : permettre des « *relations de travail* ». Le travail devient ce « qui "organise" les humains, qui en fait des organes de la chose même qui les travaille » (Sibony, 1980, p. 144). Pour autant, le cas de l'enfant ne parvenant pas « *à articuler les sons de la parole* » montre une voie un peu obstruée puisque « *assez peu* » présente dans la classe. L'enseignante l'explique par l'emprise du temps, « *dans le flot de la journée ça va trop vite, on j'ai très peu de proposition* », poursuit-elle. Le changement de pronom dans la dernière partie de sa proposition pourrait laisser entendre que c'est l'enseignante qui a peu de propositions de ce type à faire.

Quand, suite à son affirmation concernant la nécessité « *d'agir pédagogiquement* » à propos des relations de pouvoir dans la cour, je questionne l'enseignante sur un exemple de dispositif dans sa classe, Claude m'explique qu'elle organise « *beaucoup de lectures partagées* » qui permettent, après entraînement, de « *se produire partout* ». Elle poursuit les exemples de propositions d'animations réalisées par les élèves. Elle les définit comme « *faire autre chose que ce que fait le reste de la classe et arriver à le présenter* ». La praticienne finit par l'évocation du cas de l'élève « *qui n'arrive pas à articuler les sons de la parole* » et qui, grâce à des étayages humains, a fini par présenter « *un exposé sur les dinosaures* ». La dimension

qu'évoque Claude convoque la capacité du groupe à laisser et à permettre de « *se produire* » et de « *présenter* ».

J'aborde cette dimension dans la perspective de ce que je nomme une capacité du groupe à donner de la valeur à un élève du moins à lui reconnaître des compétences et/ou un aspect jusque-là non connu ou rendu non-visible. La masse du groupe et les effets d'exclusion rendent invisible la valeur propre de chacun mais empêchent également la formation de valeur pour les élèves occupant une position proche de la marge. Il est donc question d'un passage d'un moins un à un plus un c'est-à-dire « qui mette du "plus un" en valeur » (*Ibid.*, p. 143) soit la création d'une plus-value. C'est peut-être davantage à cet endroit que le lien se fait. Et c'est en cela que le positionnement de Claude intéresse le groupe en ce qu'elle ne se met pas au travers de ce nouage mais au contraire le permet par l'exigence d'attention à la parole de chacun.

Des limites et du groupe

Claude indique : « *J'ai beaucoup beaucoup de mal à mettre en place des outils de, par rapport à ça* ». Le « *ça* », dans la séquence en question, concerne la limitation de l'espace et conduit l'échange à évoquer les sorties dans l'environnement proche de l'école, soit une forme de ce que je qualifie de « *classe ailleurs* » incluse dans les limites du village. Village qui semble être l'amarrage de Claude. « *Moi, je suis parachutée dans la région mais je connais mieux qu'eux* » avance-t-elle. « *C'est pour ça qu'au début c'est un livre d'entretiens la première fois qu'on a travaillé en extérieur toute l'année sur le village* » poursuit-elle. Les limites de la classe portées par Claude ne seraient donc pas celles de l'école mais de l'entour constitué par la géographie du lieu des hommes et femmes habitant sur place. Tous les emplacements libres paraissent des lieux possibles d'apprentissage que ce soit les couloirs, les salles, la cour, les sentiers, les rues.

J'ai le sentiment que la présence du lieu géographique formé d'une physique exigeante composée de ses monts, de ses sentiers – quelque chose se lie à cet endroit avec la géographie évoquée par Marie dans le précédent entretien – entourant et supportant les femmes et les hommes l'habitant a un « *effet tracteur* » (*Ibid.*, p. 31) puissant, comme effet du groupe. Par ce détour et ce parcours vers la terre, Claude paraît remettre sur le métier les origines de chacun. Guattari proposait l'impératif de « *nécessitation* » présupposant « *l'obligation pour un*

affect, un percept ou un concept, de s'incarner dans un territoire existentiel » (Guattari, 2012, p. 82).

L'enseignant ouvre donc un « *libre parcours* » sur un territoire. La liberté de circulation s'accompagne de l'imposition d'un « *rythme soutenu* », venant faire alliance et traction. Je fais le lien entre l'impossible limitation de l'espace évoquée par Claude, « *pour moi limiter l'espace j'y arrive pas* » et la création d'un espace « *un coin regroupement* », « *en cercle* ». Malgré les nombreuses réunions de régulation des projets, la praticienne indique un besoin : « *au moins s'en mettre une qui est calée* ». Claude pointe la nécessité de marquer un arrêt dans ce qu'elle nomme plus tard dans l'entretien, « *le flot de la journée* », « *qu'on ne soit pas tout le temps à courir après le temps* » précise-t-elle en parlant de la réunion. Le signifiant « caler » vient m'arrêter à mon tour face à une décision qui semble s'imposer à Claude mais qu'elle portait déjà en elle mais qui lui apparaissait « *très compliqué[e]* ». Le calage indique l'action de fixer grâce à une cale. Mais l'association avec l'image du temps comme « flot » renvoie au premier sens du verbe « caler » signifiant « faire descendre dans l'eau » et par extension, selon le cnrtl, « faire cesser le fonctionnement ». Lors de la réunion calée, il s'agit de prendre le temps pour parler du fonctionnement et non plus seulement du projet. Étymologiquement la cale est même « la partie inclinée d'un quai, destinée à faciliter l'embarquement ou le débarquement des marchandises ». Il s'agit donc bien de s'arrêter pour débarquer « *ces autres choses* ». C'est le terme qu'emploie Claude pour désigner l'objet de la réunion. Pour en finir avec le substantif « cale », il me faut indiquer que c'est bien évidemment la partie la plus basse de la partie immergée d'un navire mais aussi le châtiment qui consistait à attacher un matelot à la grande vergue et à le plonger plusieurs fois dans la mer. Le signifiant indique tout autant une action, un lieu et un objet.

La limite posée permet de distinguer, de faire apparaître un lieu particulier « *ce qui empêche pas d'en faire d'autres* » précise Claude. Il s'agit de l'ouverture d'une limite en rapport avec la temporalité. Tenir le temps c'est à la fois se limiter pas seulement dans la durée mais également tenir une durée. La classe à plusieurs cours ouvre à la création d'un temps long, « *on va se voir longtemps* » déclare Claude. L'écrit vient même encadrer et préparer la réunion. Alors que l'enseignante indique ne pas préparer les projets et attendre les décisions de la réunion, elle précise « *quand je vais à une réunion je la prépare donc je leur demande la même chose* ». Je n'ai pas de détails sur sa préparation mais elle a pu demander aux élèves d'écrire la veille ce « *qui leur permet de réfléchir à tout ce qu'ils ont à dire le lendemain* ».

Les conditions latentes à la mise en place du conseil préfigure l'enjeu de ce dernier. Le conseil est parlé comme un lieu de « *débat* ». Ce dernier signifiant provient du verbe « débattre » dont l'étymologie renvoie à « battre fortement » et dont un des sens renvoie au corps devant lutter fortement pour essayer de se dégager. En ce sens, le débat contient sa part de violence que l'enseignante tend à vouloir conserver. Mais la violence que je pouvais attribuer dans un premier mouvement à l'autre est d'abord celle qui nous lie à nous-même dont il conviendrait de se dégager. Compte tenu de ce dernier propos en lien avec ce que j'ai déjà pu énoncer des images et de l'imaginaire convoqués durant l'entretien, je fais l'hypothèse que le lieu du débat est porté par un intérêt pour le pulsionnel. Je suis déjà revenu sur le choix de la praticienne d'un dispositif minimal dans lequel elle occupe une place centrale : organisatrice, régulatrice, participante... Ici, le dispositif pourrait être perçu comme ce qui attribue des places, fige des rôles, « tout ce qui a, d'une manière ou d'une autre, la capacité de capturer, d'orienter, de déterminer, d'intercepter, de modeler, de contrôler et d'assurer les gestes, les conduites, les opinions et les discours des êtres vivants » (Agamben, 2014, p. 31). Le dispositif, selon le point de vue de l'enseignante, contraindrait à une langue policée relevant d'un « ordre du dire » (Rancière, 1995, p. 52) qui hiérarchise le dire : « telle parole est entendue comme un discours et telle autre comme du bruit » (*Ibid.*). Le feu comme objet commun, unificateur et médiateur réaliserait les conditions d'une écoute et d'une parole plus libérée. On perçoit tout de même qu'il s'agit d'un autre dispositif plus que d'une absence de dispositif. Il s'agit d'une référence à un autre ordre social plus proche de l'imaginaire de l'état de nature excluant tout appareillage, une forme de mise à nue possible, une mise en condition à la rêverie et/ou à la confiance.

Dans l'agencement proposé, je relis le propos de Claude en liant la pulsion et la limite. En partant de la proposition de Green (1990) de relier le « concept-limite » (Freud, 1968, p. 17) de pulsion avec la notion de limite, il me semble que l'on peut dégager un élément de compréhension supérieur. La pulsion est selon Freud « le concept-limite entre le psychisme et le somatique » (*Ibid.*). Du rapport pulsion/limite, Green tire plusieurs enseignements notamment celui qu'« il n'y a nulle part un clivage très net : ni à l'intérieur de la pulsion, entre le corps et le psychisme, ni à l'intérieur de l'appareil psychique, spatialement et temporellement » (Green, 1990, p. 146). Aussi, il ne s'agit pas de représenter la limite de manière figurée mais « en termes de processus de transformation d'énergie et de symbolisation (force et signification) » (*Ibid.*). Selon Green, l'activité psychique a pour fonction de représenter, « à la fois la représentation du monde extérieur et celle du monde

intérieur » (*Ibid.*, p. 148). La limite devient le concept fondamental pour articuler le travail de symbolisation. Elle marque le processus induit par le clivage de deux éléments puis leur recombinaison pour créer un troisième élément. L'enjeu relève bien de la double action « délier-allier » (Imbert, 2000b, p. 112).

J. Oury (1989-90) durant la dernière séance du séminaire intitulé *Les groupes* affirme la nécessité d'une logique de l'ouvert dans laquelle la limite « marque la différence » entre ce qui est ici et là. La limite, selon le psychiatre-psychanalyste, ne peut plus être figuré par un trait mais relève davantage de la notion mathématique de « tenseur » généralisation de la notion de « vecteur », soit un segment de droite orienté sur lequel on peut effectuer des opérations. La notion marque le liage entre le registre géométrique et le registre du nombre. Elle rend ainsi des opérations possibles. J. Oury prend l'exemple d'une fonction limite opérant grâce à la structuration interne de la collectivité (fonctionnement du club, responsabilités et initiatives, liberté de circulation) « permettant de ne plus surveiller personne à l'extrême ».

Dans le système de la classe proposé par Claude, les différents espaces sont investis non seulement grâce à la liberté de circuler mais soutenue par une possible absence de l'adulte. C'est à ce point que Green en vient à la fin de l'article consacré au concept de limite appliquée au cas-limite. L'absence réelle lorsque l'enseignante sort pour faire des photocopies ou travailler avec des groupes se combine avec une absence symbolique et imaginaire en ce qu'il n'est pas possible « *de ne rien comprendre ou de ne rien faire* ». Il s'agit de l'imposition d'une limite qui concerne tout le monde et qui spécifie le lieu école. Elle est également l'expression marquant à l'endroit des différents groupes se constituant un impossible isolement voire une impossible exclusion. La Loi limite et ouvre potentiellement. Elle traverse littéralement les groupes fermés, refermés sur eux-mêmes construits sur un imaginaire spéculaire relevant du même. La férocité du et des groupes, en tant que force homogénéisante et excluante, se heurte à l'application de règles « *sur lesquelles je suis assez tyranniques* » explique l'enseignante. Et c'est « *à tout le monde que je vais m'en prendre voilà et c'est dit et c'est tenu* » précise-t-elle avant de rappeler qu'il « *y a des choses sur lesquelles on est super fragile quand même* ». Si les « choses » ne renvoient pas à un objet précis, la situation de personnes différentes en situation de groupe dans le contexte scolaire est bien l'objet du propos. L'imposition de la Loi-limite paraît la condition rendant possible la formation de différents groupes de travail dans la classe.

Il me semble que la question de l'absence de l'adulte est une question à reprendre car si Claude la traite sur le versant de la « *règle tyrannique* » faisant appliquer la Loi sur le groupe, qu'en est-il de la question de « l'action spécifique » (Freud, 2002a, p. 336) propre à faire l'expérience de la tension interne. J'associe le propos relevant d'une geste, d'une narration de ce qui oblige au commun dans le groupe, avec ce qui suit directement dans l'entretien. Claude énonce d'abord d'une manière singulière « *au tableau j'y fais guère que des erreurs* » avant de préciser « *on ne fait que de l'analyse d'erreurs* ». Il s'agit de « *trouver ce qu'est-ce qui a merdé dans leur raisonnement [des élèves]* ». Après les « *casseroles* », la recherche des erreurs résonne comme un signifiant circulant permettant de « faire connaissance » commune. Il s'agit à la fois de noyer dans « *la masse* » les erreurs et d'en faire une chose commune comme processus d'apprentissage et à la fois de traiter l'erreur dans sa dimension singulière et d'en produire de la connaissance tant sur l'objet d'apprentissage que sur le fonctionnement de la psyché.

L'enseignante paraît pouvoir passer d'une position paternelle en rapport avec la Loi et « la peur qui est faite pour donner consistance à l'interdit dont le père est supposé soutenir la loi » (Sibony, 1980, p. 52) à une position maternelle. Cette dernière contribue à faire de l'expérience de l'absence un apprentissage au profit d'un apaisement interne voire d'une élaboration symbolique d'une unité reliée mais non confondue avec les membres du groupe ou groupe lui-même. Le propos renvoie au jeu de la bobine, le « For-Da » développé par Freud (1981). Dans le contexte groupal, le regard se porte sur les points de fixation des deux parties de l'objet « où nouer l'alliance c'est la couper, la liance » (Sibony, 1980, p. 30). La dimension phorique donne une voie d'accès à ces questions. L'entretien suivant sera l'occasion de la mettre au travail.

3.5. Lucile

3.5.1. Niveau manifeste

Lucile est présente lors de la réunion du Groupe Départemental (groupe Freinet) durant laquelle j'ai fait part de ma recherche de professeur·e·s des écoles exerçant dans des classes à plusieurs cours. En fin de journée, compte tenu de son positionnement comme enseignante

cherchant à enseigner dans des classes à plusieurs cours, je lui demande si elle serait d'accord pour participer à un entretien. Elle paraît y avoir réfléchi et m'indique que oui.

Je la retrouve quelques jours plus tard, un mercredi après la classe, dans son école en périphérie de la ville de Toulouse, sorte de no man's land : une école constituée d'algécos entourée de bâtiments en construction dont une future école. On perçoit encore la campagne gagnée par l'urbanisation de l'agglomération toulousaine. Il reste quelques champs libres et des maisons individuelles isolées au milieu de grands ensembles architecturaux.

Je suis accueilli par un responsable de l'accueil de loisirs associé à l'école (ALAE) qui prévient Lucile de mon arrivée. Elle me conduit dans sa classe pour mener l'entretien. Nous nous sommes installés sur un ensemble constitué de deux tables d'écoliers en face à face.

La présence d'un chantier de construction a constitué l'arrière-plan sonore durant tout l'entretien : moteurs d'engins, terre déversée par une pelle mécanique,...

L'entretien dure 62 minutes. J'ai procédé à un découpage en six temps :

- un premier temps correspond au commencement et à la mise en place de la classe telle qu'elle est lors de l'entretien à savoir un cours à deux niveaux un CP et un CE1 (7 minutes) ;
- le deuxième temps développe l'entrée de Lucile dans la pédagogie Freinet (10 minutes) ;
- un troisième temps reprend le fonctionnement de la classe (12 minutes) ;
- le quatrième temps concerne le rapport de l'enseignante à ce qu'elle transmet (7 minutes) ;
- le cinquième temps développe le rapport à l'équipe enseignante de l'école et le départ prochain vers une nouvelle équipe (10 minutes) ;
- le sixième et dernier temps reprend, à partir de la rencontre avec un enfant, le positionnement de l'adulte dans l'ensemble classe (15 minutes).

« J'ai pas abandonné » : le ressort du choix d'un type de pédagogie

Lucile commence l'entretien par une clarification sur le fait qu'elle n'exerce pas dans une classe multi-âge mais seulement en « *double niveau* ». Elle revient sur la manière dont ce type de regroupement s'est imposé à elle et s'est « *quasiment généralisé* » comme « *choix de d'équipe* » à l'école entière. Le choix d'équipe évolue même selon le désir porté par Lucille : des « *classes de cycles* » à trois niveaux pour le cycle 2 et à deux niveaux pour le cycle 3 selon les termes utilisés par l'enseignante. Mais il n'en a pas été toujours ainsi. Lucile

m'explique : « *la première année j'avais un simple niveau un CP, j'ai eu l'envie de garder une partie des élèves qui s'étaient bien habitués et qui étaient bien opérationnels avec mon fonctionnement* ». Le souhait de garder une partie des élèves pour composer une classe à deux cours se construit sur le fait que Lucile n'a « *pas trouvé ça très drôle [une classe de CP d'un seul cours] surtout à la rentrée* » précise-t-elle. Elle en vient à dire que le choix de regrouper deux cours dans une seule classe est motivé par « *la différence entre les enfants qui ont déjà été dans ma classe et pas dans ma classe* » avance l'enseignante. Elle apprécie fortement – elle parle de « *confort* » – le fait qu'une partie des élèves connaisse le fonctionnement de la classe. Elle parle du « *dynamisme* » que cela permet. Les élèves restant dans la classe pour leur deuxième année « *sont à fond* ». Elle distingue trois éléments explicatifs à cet état : « *ils maîtrisent tout le fonctionnement* » ; « *ils peuvent en profiter* » et « *ils entraînent avec eux les nouveaux arrivés* ». Le fait de « *garder des élèves* » lui permet de créer une continuité dans la « *construction* » de la classe. « *j'apprécie particulièrement ce fonctionnement, dit-elle, de garder des enfants c'est que ma classe se construit au fur et à mesure des années* » et de poursuivre dans cette voie « *ça continue indépendamment même quand les enfants partent* ». La continuité du fait du renouvellement par moitié des élèves chaque année paraît créer une dynamique permettant une « *constante évolution* ». Or, on pourrait penser le contraire puisque les élèves restants pourraient entériner le fonctionnement de l'année passée et reproduire un fonctionnement identique à l'année précédente. Mais Lucile soutient l'opposé avec d'autres propositions comme « *ma classe avance, elle recule jamais* ». Le verbe « continuer » est utilisé quatre fois et le verbe « construire » trois fois durant la minute concernant ce propos. Le sens de ces deux termes est également repris dans les énoncés suivants : « *la classe avance* » puis « *elle recule jamais elle avance* ». L'enseignante indique ce fait : « *on va pas repartir à zéro au début de chaque année, ça n'aurait aucun sens* ».

La classe paraît devenir un être vivant en croissance, qui « *fait grandir* », dont la proximité avec l'enseignante devient tangible dans la formulation suivante « *parce que moi aussi je ma classe avance* ».

Le positionnement de l'enseignante est marqué par une prise de « *responsabilité* ». Elle indique avoir refusé dans un premier temps la responsabilité de garder les élèves deux années consécutives. « *Au début, dit-elle, je refusais cette responsabilité de garder les enfants plus de deux ans* ». Il convient de remarquer l'ambiguïté de la fin du propos contenu dans le « *plus de deux ans* ». Dans le déroulé de son propos, on comprend que les élèves n'ont effectué que le CP et le CE1. Est-ce là l'expression du désir énoncé plus haut, de classes de cycle soit trois

années pour le cycle 2 dans une même classe ? Le fait de maintenir deux années les élèves dans sa classe a été l'objet de doutes, « *j'étais pas très sûre de mon coup* » dit-elle. Mais l'objet du doute n'est pas explicitement énoncé. L'enseignante explique en suivant « *déjà un an, j'aurai fait ce que je pouvais* ». En regard de la responsabilité refusée au début, j'entends le positionnement de la praticienne dans son métier, par une prise de risque personnelle. Elle revient sur cette question autour de la vingtième minute en précisant qu'elle avait « *très peur de ce que ça pouvait leur faire de m'avoir deux ans comme maîtresse* ». Elle énonce explicitement : « *j'étais pas sûre de pouvoir leur apprendre à lire à tous* ».

La suite du propos montre que la possibilité de garder les élèves durant deux années permet « *de se projeter* » autrement et « *d'envisager les apprentissages de manière différente* ». Cela donne la possibilité à l'enseignante de « *fonctionner réellement en projet* ». Ce changement permet de passer plus de temps sur certain objet, de « *moins saupoudrer* » ou de ne pas « *refaire chaque année* » sous-entendu la même chose mais « *d'aller jusqu'au bout d'une production* ». Une relance de ma part permet d'apprendre que pendant plusieurs années, Lucile était remplaçante titulaire dans une école maternelle. Si le déplacement en élémentaire est une « *transition imposée* », Lucile a voulu continuer à utiliser l'organisation de la maternelle en élémentaire. Le changement de niveau est donc marqué par une volonté de continuité. Deux fonctionnements, pour reprendre le terme de Lucile, s'opposent : le premier est figuré par la « *classe en autobus* » en école élémentaire « *où tous les élèves peuvent faire la même chose en même temps* » et le second est assimilé à l'école maternelle organisée « *en ateliers* », « *où les enfants sont amenés à se déplacer à changer de dispositif* ». L'enseignante pose la question : « *pourquoi l'abandonner* », en parlant du fonctionnement, alors que « *ça fonctionne* » ? Elle en tire un élément existentiel « *donc j'ai pas abandonné* ». Dans le propos, comme pour l'analogie « *je/classe* » déjà mentionné, il semble qu'il ne s'agisse pas là aussi d'un simple choix professionnel. Le verbe « *abandonner* » sera également utilisé lorsqu'elle évoque son départ de l'école « *j'abandonne* » dit-elle.

C'est à cet endroit de l'entretien évoquant le passage de l'école maternelle à l'école élémentaire que Lucile parle de son engagement dans le mouvement de la « *pédagogie Freinet* ». Elle précise d'emblée préférer parler de « *classe Freinet* » plus que de « *classe coopérative* ». Elle met en débat une opposition entre des classes utilisant des « *techniques opératoires* » et s'y réduisant « *alors que lorsqu'on parle de classe Freinet, il y a effectivement des moyens, des techniques opératoires mais pas que* ». Lucile parle

d'« *objectifs plus larges* » qu'elle « *place toujours en premier* ». Elle place la question à l'endroit des « *origines de cette pédagogie* » dans ses objectifs donc mais également en la personne de Freinet, « *un bonhomme pour lequel j'ai beaucoup d'affection* » précise-t-elle. C'est à partir de l'évocation d'une rencontre avec un enfant (après la quarante-huitième minutes) sur laquelle je reviendrai, que Lucile reprend le choix de la pédagogie Freinet en des termes plus explicites. Son objectif n'est pas la pédagogie Freinet, « *la pédagogie Freinet est pour moi un moyen c'est pas une fin en soi* » affirme-t-elle. L'enseignante développe en disant que « *l'objectif ultime c'est vraiment les apprentissages* », « *comme seule garantie d'émancipation et de libre arbitre* ». Le choix de la pédagogie Freinet renvoie selon la praticienne au fait que cette pédagogie « *n'enlève pas de sens à des apprentissages* » contrairement à « *la pédagogie traditionnelle* ». Au mot d'ordre institutionnel de « *remettre du sens* », il suffirait, d'après Lucile, par commencer par « *ne pas en enlever* ». À deux reprises, elle indique fortement son rejet d'un outil emblématique de l'école traditionnelle : « *les manuels* ». Ils sont la figure de ce qui enlève le sens par leur contenu à l'opposé d'activités qui n'enlèvent pas « *la communication à la lecture-écriture* » par exemple. La pédagogie Freinet viendrait permettre de replacer les apprentissages dans des techniques ou des activités ayant du sens. Mais même les outils issus de la pédagogie Freinet ou apparentés comme les « *éditions PEMF Odilon* » sont « *un fil rouge* » et un « *garde-fou* ». « *Là où les enfants apprennent le plus c'est en projet* » déclare Lucile. Elle mentionne l'importance de la manière dont sont conçues les fiches de travail. Ils apprennent « *en se demandant ce qu'on leur demande* » puisqu' « *il n'y a pas de consigne* » indique l'enseignante.

La rencontre avec la pédagogie Freinet s'est faite grâce au mi-temps exercé durant trois années avec « *une enseignante qui commençait en pédagogie Freinet en maternelle* ». Puis Lucile poursuit en indiquant que lorsqu'elle a su, une semaine avant la rentrée, son affectation dans une classe élémentaire de CP, elle a « *fait au secours, au secours auprès de gens qu'elle connaissait* ». Ce sont des gens du G.D.²¹² qui lui « *ont ouvert leur classe* ». La praticienne précise que la prise de contact s'est faite par un « *viens voir dans nos classes, le soir* » plus que par des explications. Le « *voir* » s'est porté sur le « *comment* » et « *la mise en œuvre* » à partir de « *l'aménagement de l'espace classe* ». L'enseignante relie l'aménagement de l'espace de la classe avec le projet d'autonomie des élèves « *pour qu'ils [les enfants] puissent être autonomes surtout des enfants non-lecteurs comme les CP* ». Elle précise la contrainte

²¹² Groupe départemental de l'I.C.E.M. Institut coopératif de l'École moderne.

liée au choix de la pédagogie Freinet, « *il faut qu'ils puissent aller chercher ce dont ils ont besoin pour travailler* » car « *ils ne travaillent pas tous en même temps* ».

« *C'est comme ça que j'ai commencé, tout d'un coup* » avance l'enseignante. Le tout d'un coup s'entend comme « *mener des apprentissages le plus possible en projet* ». À la question de savoir comment viennent les projets, Lucile répond d'abord par un « *c'est une question d'opportunité* » avant de donner un exemple d'un élève amenant des radiographies lors du « *Quoi de neuf ?* » ou par une visite d'exposition qu'elle suscite. L'enseignante indique se servir au maximum « *des déclencheurs enfants* » soit ce qu'ils peuvent faire durant les vacances, les week-ends. Elle profite « *de ce qu'ils apportent de ce qu'on peut voir* ». Elle n'a pas de « *projet dans la tête* » ni de « *programmation* » mais par contre elle note sur « *un tableau toutes les compétences attendues en fin de CE1* » réalisées « *au fur et à mesure* ». Cela lui permet « *de voir ce qui reste à aborder sur les deux années* ». Le terme « projet » est utilisé quatorze fois par Lucile et est présent tout au long de l'entretien. Il fait figure de signifiant majeur pour penser les choix pédagogiques de l'enseignante mais également pour caractériser des éléments plus personnels comme lorsqu'elle l'utilise pour parler de son « *projet de vie* ». À partir d'une relance concernant les moments tels que le « *Quoi de neuf* », l'enseignante m'indique faire des conseils pour capter « *tout ce qu'eux peuvent amener* ». Elle associe immédiatement le conseil à un lieu « *où les enfants proposent* ». Elle met à distance « *les conseils qui servent que à la régulation* » ne tenant pas compte d'une certaine manière « *des propositions des élèves* ». Le conseil « *est aussi un des moteurs une source des projets* ».

Avec « *ces deux grands moments* » que sont le « *Quoi de neuf ?* » et le conseil, la classe décrite par Lucile prend la forme de petits groupes travaillant en ateliers ou en groupes à partir d'une même discipline par exemple les maths. Ce choix confère à la classe malgré les différents groupes une « *unité de réflexion* » ce qui permet à la fois d'« *identifier les champs d'apprentissage* » et de gérer « *les problèmes de matériel* » ou le nombre de groupes. Les activités du matin sont gérées par un plan de travail alors que les activités de découverte de l'après-midi le sont par un tableau sur lequel les élèves s'inscrivent. C'est à l'occasion de cette présentation que Lucile évoque « *les métiers* » des élèves. L'enseignante se positionne soit sur un des « *ateliers tournants* » comme celui des exposés où l'aide de l'adulte lui paraît nécessaire. Elle « *passé pas mal pour gérer le bruit* » mais elle me précise néanmoins : « *je relance souvent l'atelier* » en parlant de l'atelier mesure. « *Je relance avec un support papier pour laisser une trace ou une deuxième manipulation* » explique-t-elle. Durant les après-midi,

l'enseignante « navigue » alors que le matin, elle dit souvent aux élèves : « *je travaille avec un tel un tel donc je ne veux pas être dérangée* ».

La description de l'organisation du travail de la classe amène Lucile à déclarer que tout « *l'intérêt de ce fonctionnement-là* », et c'est la raison de son choix, réside dans la formule énoncée « *sous forme d'une provocation* » : « *je réfléchis ma classe toujours quoi pour pouvoir me débarrasser des élèves qui n'ont pas besoin de moi et me consacrer entièrement à ceux qui ont besoin de moi* ». L'énoncé est prononcé comme une forme de manifeste. La voix a changé et ne prête plus à la légèreté alors que tout au long de l'entretien Lucile ponctue ses propos avec des rires. Elle reprend la formule plusieurs minutes plus tard de la manière suivante : « *mon objectif à moi c'était d'aller chercher les élèves en grandes difficultés* ».

L'autonomie recherchée pour l'ensemble comme « *projet citoyen* » permet également à l'enseignante de s'« *occuper de ceux qui ont besoin parce qu'ils ont besoin de plus de* ». Elle ne termine pas sa phrase mais évoque peu après l'apprentissage de la lecture effectuée en collectif et en atelier durant lesquels des élèves « *ne sont pas forcément là* » ou qui ne « *peuvent pas forcément s'en saisir seuls* ». La suite du propos vient nuancer la formulation du paragraphe précédent. Le besoin du « *renforcement positif de l'adulte* » s'applique également à tous les élèves mais selon des besoins différents : « *pour valider* » ou « *pour faire le tri* ». « *Je me suis rendu compte avec l'expérience que les élèves qui avancent tout seul ont aussi besoin de la validation* » déclare l'enseignante. L'expérience a montré à l'enseignante que les « *élèves qui avancent tout seul* » peuvent « *décrocher finalement quand ils n'ont plus de retour* » de l'enseignante.

Lucile évoque que le fait de « *se consacrer complètement* » à certains élèves lui a « *joué des tours* » en ce sens que d'autres élèves « *ne trouvaient plus leur compte et se trouvaient un peu perdus* ». Pour autant, elle revient sur certains élèves qui « *ne me laissent pas trop le choix aussi des fois ça arrive* » précise l'enseignante. Elle évoque des enfants « *mangeurs de temps* », « *qui ont tellement de mal à respecter les règles, à être élèves, à pas bouger à pas crier à pas sauter dans tous les sens que effectivement ils ont tendance à se rapprocher tout le temps* ». Une des actions de l'enseignante consiste à rester à proximité d'élèves en ayant besoin. La description que donne l'enseignante est centrée sur le corps et la capacité à le maîtriser. Il y a « *plein d'élèves pour lesquels c'est super dur d'apprendre* » avance Lucile et de poursuivre « *c'est difficile quoi presque physiquement difficile* ». Elle décrit la difficulté par les termes de se « *planter* », « *se cogner* », « *se faire mal* », « *se mettre la tête dans le*

mur ». La difficulté est également associée à la durée, « *longtemps ils se plantent* », ce qui lui donne une autre dimension que l'enseignante évoque en ces termes « *au bout d'un moment quand il se plante sans arrêt il nous croit plus* ». Lucile évoque à plusieurs reprises comment elle encourage les élèves : « *à nous de dire mais si tu vas y arriver* » déclare-t-elle.

Elle explique le « *fais comme* » ou le « *c'est comme* », « *le grand truc* » de la pédagogie Freinet pour l'apprentissage de la lecture mais également pour le comportement. En adoptant la position de l'enseignante expliquant à un élève, elle contextualise ainsi la formule : « *regarde tu y arrives, regarde là cette situation tu es arrivé alors regarde c'est pas plus difficile, t'as réussi une fois réussis deux* ». Elle enchaîne en disant que cette attitude et ce propos sont présents « *tous les jours tout le temps* ».

De la place occupée à une expérience professionnelle antérieure

Le positionnement de l'enseignante entraîne une posture et l'occupation d'une place particulière liée aux élèves les plus éloignés des attentes scolaires comme je viens de le soulever. « *souvent je m'assois à côté d'eux* » dit-elle. Elle passe « *une partie de l'atelier à travailler avec eux* ». Mais elle indique une modulation dans sa posture : « *j'essaye au fur et à mesure de m'éloigner, de réduire ces temps* ». La modulation est variable en fonction de la capacité de l'enfant à « *embrayer* ». La praticienne affirme « *ce sera embrayé* » pour parler d'enfants pour lesquels quelque chose de l'ordre de l'accrochage avec les apprentissages a eu lieu. Elle renvoie pour d'autres à la nécessité d'une longue « *présence* », mais néanmoins, jamais pour la durée de deux ans.

Le placement de l'adulte devient un enjeu qui prend une matérialité dans l'espace de la classe celle de quitter la place assignée, « *le trône* ». Freinet indiquait en son temps avoir enlevé l'estrade. Lucile mentionne le fait d'avoir enlevé la chaise destinée à l'adulte durant le conseil. Ainsi « *dans le conseil, je suis plus, j'ai plus la place prédominante* ».

De ce nouveau placement, Lucile indique « *on met du temps à se défaire de tout ça* » et le passage de trois bancs et une chaise à quatre bancs a été pour l'enseignante le fait de « *déclencheurs* » en l'occurrence un document contenant « *des dessins d'organisation sur les classes coopératives* ». Le remplacement de la chaise par un banc fait que « *du coup je n'ai pas de place moi* » dit la praticienne, avant de préciser que « *jamais je me mets à la même place* ». Les explications de Lucile font suite à un échange sur son futur poste dans lequel il y

a le souhait de l'équipe enseignante, du fait de classes à faibles effectifs²¹³, de mettre en place une co-animation entre les classes. Lucile précise que la réflexion tient compte aussi de « *l'architecture de l'école parce qu'il y a deux classes l'une à côté de l'autre* ». Ce propos l'amène à considérer la nécessité de « *trouver son adulte* » co-animateur·trice face à un métier où « *on est tout seul tout le temps à s'écouter* ». Lucile renvoie à l'omnipotence de la place enseignante, « *l'impression d'être le plus fort le meilleur* ». Or, c'est l'expérience du conseil qui a amené à reconsidérer la place de la maîtresse durant l'entretien. Alors que je souligne le passage entre la co-animation et la posture omnipotente évoquée par Lucile, elle précise de l'expérience du conseil : « *j'écoute, j'entends, je grandis* » avant de revenir sur le changement opéré par le placement sur le banc de l'enseignante. Mais j'entends par la suite une mise au ban de la part de l'équipe enseignante actuelle alors que l'équipe mettra en place des classes à plusieurs cours à la rentrée prochaine reflétant le souhait de Lucile. Le départ vers une autre école est porté par le choix de « *trouver une équipe avec laquelle on peut on pense que l'on peut fonctionner* ».

Le placement physique vient rejoindre un placement psychique relevé par l'évocation de la « *présence* » nécessaire. J'interprète le placement de Lucile comme une certaine nécessité de contact permettant de construire une « *posture d'élève* » chez l'enfant, « *une équipe* » chez les adultes. Le placement libre de l'enseignante paraît la rendre disponible pour les enfants qui « *ont besoin d'être collés à la maîtresse* ». Aux « *enfants qui gigotent* », l'enseignante propose : « *viens t'asseoir à côté de moi* ». La place de l'adulte est mouvante mais vectorisée. Je reviendrai, dans la partie concernant l'analyse du niveau latent, sur le sens du passage du plan spatial au plan psychique.

À deux occasions, Lucile revient sur son expérience professionnelle antérieure à son métier d'enseignante. Lorsqu'elle était étudiante, elle a travaillé en tant qu'animatrice dans une ferme équestre. Engagement qui s'est poursuivi puisqu'elle passera le brevet d'accompagnatrice de tourisme équestre. C'est du lieu de cette expérience que Lucile répond par deux fois à mon questionnaire général, le premier peu explicite mais concernant le fait de pratiquer une pédagogie différente de la norme et le second à propos de l'évocation de l'écolier collé à la maîtresse comme l'image de l'attelage enfant-cheval.

²¹³ En 2017, le gouvernement français a pris la décision de constituer des classes de 12 élèves en CP et CE1 situées en Réseau d'éducation prioritaire. Dès lors, les classes à deux cours comprenant des élèves de CP et/ou de CE1 ont été proscrites dans l'académie de Toulouse.

Au premier questionnement, Lucile me répond de manière péremptoire : « *ces questions-là moi je les ai réglées il y a longtemps* ». Elle poursuit avec ces mots : « *toutes ces questions générales, je les ai réglées il y a une vingtaine d'années, ça fait longtemps maintenant* ». L'enseignante développe son point de vue selon lequel le fait d'être soumis à un fonctionnement différent « *accroît les capacités d'adaptation des élèves* ». Elle fait la comparaison avec son expérience de TRS²¹⁴, « *comme moi j'ai fait pareil [...] les premières années à me mettre dans les chausson des collègues* » dit-elle.

Son travail auprès d'enfants dans la ferme équestre l'a confrontée à « *des gamins esquinés* » venant faire un séjour en centre de vacances leur offrant d'après ses mots « *un peu de tranquillité, de paix, de projets* » avant « *qu'on ne les renvoie dans les institutions et dans les machins* ». Lucile réaffirme après ce propos et pour la troisième fois : « *j'ai réglé ça à ce moment-là moi* ». Elle revient à la situation de classe et développe le fait qu' « *un an c'est toujours ça de pris* ». Elle précise le contenu de ce qu'ils auraient pris, « *ce qu'ils acquièrent comme liberté et surtout comme confiance en eux* ». Ils auraient acquis également la capacité « *à faire des choses* » qu'elle précise un peu plus loin pour les élèves comme « *la certitude que s'ils veulent vraiment quelque chose ils peuvent trouver les moyens* ». Cela fait écho à la « *notion de projet* » comme ce qui apprend « *à se donner les moyens* », « *à choisir en conscience* ». Ils « *apprennent aussi dans ma classe, explique-t-elle, à savoir ce qu'ils aiment entendre* », « *à savoir ce qu'ils aiment lire* ».

Tour à tour durant la séquence, Lucile passe du lieu de son expérience de la ferme équestre à celui de sa situation professionnelle passée en tant que remplaçante pour revenir au lieu de la classe actuelle. Du lieu de la ferme équestre, elle semble avoir gardé, face aux institutions, le positionnement qu'elle avait en tant qu'animatrice, à savoir un positionnement extérieur. Elle qui « *construit* » sa classe selon les objectifs avancés ci-avant, espère « *qu'on ne massacre pas cette envie* ». Elle est plus tranchante à l'endroit de l'institution scolaire « *très douée pour écrabouiller ça* » dit-elle. Néanmoins, l'enseignante paraît convaincue que rien n'efface ou n'annule de ce qui est pris ou acquis. Elle répète cinq fois en quatre minutes que dure la séquence, que tout cela « *ils le gardent* ».

²¹⁴ TRS : titulaire remplaçant de secteur

La seconde séquence concernant l'expérience professionnelle antérieure de Lucile s'est produite à partir d'une association de ma part entre le contact, le cheval et l'enfant. Je me suis permis de livrer ce que je lui indique être une « *image à moi* » et de la questionner sur ce qu'elle en pense. Tout en reprenant le propos, j'entends lors des réécoutes un changement de voix de Lucile. J'avais entendu un raidissement dans la voix concernant le « manifeste » portant sur le choix du fonctionnement de la classe. Dans la situation présente, j'entends un lâcher vocal précédé par une expiration et un silence. Lucile précise avoir passé le monitorat « *le jour après le passage d'un groupe de gamins d'une institution* ». La séquence qui s'ouvre dure cinq minutes sans relance de ma part. En fin d'entretien, à la question de savoir si elle veut rajouter quelque chose, Lucile revient sur la rencontre évoquée en ces termes : « *moi je ne me suis jamais remise de cette lumière dans les yeux de ce gamin* ».

L'enfant en question est décrit comme un « *mouflet autiste* ». Lucile raconte la relation de cet adolescent manifestant « *des gestes désynchronisés brusques, qui mettait des bruits parce que c'était un gamin qui ne parlait pas* » avec un cheval qui avait « *un sale caractère* », « *ronchon* ». D'ordinaire dans le box, le cheval « *se tournait, il baissait les oreilles, il essayait d'impressionner* » mais avec le jeune garçon rien de tout cela. « *Dans le box mais c'était incroyable*, explique Lucile, *y a personne qui pouvait rentrer dans le box comme ça* ». Elle paraît marquée, bien qu'ayant revu cela après, par la perception de « *l'un faisant du bien à l'autre et inversement* ». Mais ce qu'elle évoque à deux reprises c'est quelque chose qu'elle n'avait jamais vu, « *un visage s'éclairer de cette façon* », « *j'ai jamais revu un sourire pareil* », décrit-elle, « *un truc qui vient tellement une lumière qui vient de l'intérieur* ».

De cette expérience marquante, Lucile amène la comparaison entre le cheval et la pédagogie Freinet comme deux « *moyens* » et non des fins. La pédagogie Freinet et ses techniques sont ainsi décrites comme ce qui « *va donner du courage* ». Il faut trouver « *un truc super puissant pour qu'ils prennent le risque de se mettre encore la tête dans le mur et se cogner et se faire mal* », « *c'est notre boulot de trouver ce qui va...* », « *le petit truc qu'ils vont réussir pour leur redonner un peu d'élan* » déclare Lucile. Le passage entre les deux plans de la classe et du centre équestre se fait à nouveau entendre, quand en fin d'entretien, elle exprime combien « *quand un gamin commence à lire il y a la même chose* » soit « *cette lumière dans les yeux de ce gamin* » sur le cheval.

Une culture de classe

Lucile exprime explicitement le choix du métier d'enseignante à partir d'un « *objectif* » : « *aller chercher les élèves en grande difficulté en cycle 1 et 2* » et « *clairement leur apprendre à lire* ». Le fonctionnement de la classe permet une présence particulière de l'enseignante auprès de certains élèves. Mais l'enseignante a pu dire combien le fait de se « *consacrer complètement* » à certains élèves a pu lui jouer des tours vis-à-vis des autres élèves qui « *ont aussi besoin que la maîtresse leur dise c'est bien* ».

Dans les dernières minutes de l'entretien, Lucile revient sur une autre dimension du conseil à partir de l'attention qu'elle montre aux élèves et de l'impossibilité à saisir à chaque instant, « *la moindre étincelle* ». Elle le formule ainsi : « *très souvent, ils félicitent les gamins pour les apprentissages* ». Elle en vient à parler de « *posture de classe* » portée par un discours général sur les différences de chacun dont l'issue devient une posture commune et groupale exprimée comme il suit par l'enseignante : « *trouvons ensemble ce qui va permettre de le faire [l'effort]* ». Lucile qualifie cette posture de classe de « *dynamique* » et indique travailler « *avec cette dynamique-là* ». Le terme revient quatre fois durant tout l'entretien (minutes 3 ; 41 ; 43 ; 56) et caractérise une idée de mouvement qui contribue au choix de se lancer dans une classe à deux niveaux renouvelée par moitié chaque année. Une des craintes de Lucile est de « *perdre la dynamique* », ou « *le dynamisme* » danger que constitue la petite taille des groupes des CP et CE1 dédoublés de l'année à venir pour elle. La crainte réside dans le fait que le petit nombre augmente l'homogénéité du groupe et induise l'enseignante à « *parler tout seul* », « *j'ai pas envie de m'écouter passer mes journées à m'écouter* » affirme-t-elle.

Le terme est sans doute en lien avec l'expression aujourd'hui commune de « *dynamique de groupe* » (Lewin, 1943). Dans la dynamique évoquée par Lucile, les apprentissages paraissent centraux et sujets à définition d'un « *projet d'apprentissage* » constitutif de chaque îlot de travail. Le choix de placement par groupe de quatre élèves est l'objet d'une proposition d'organisation de la part des élèves. « *je leur dis vous me présentez une organisation* » explique l'enseignante, « *c'est comme cela que je fais mes tables* » poursuit-elle. Elle précise aux élèves avant leur propositions, les enjeux, « *les copains de la cour, les copains pour jouer les copains pour travailler* » et demande une « *explication au choix* ». Du coup, l'enseignante dit qu' « *ils sont mélangés* » et constitue une « *culture de classe* ». Cela renvoie à la « *coopération* », pensée comme système d'entraides que la praticienne a « *un peu codifié* ».

La culture de la classe revient dans son propos et est définie comme « *être attentif aux autres aussi* ».

Le conseil par le biais de la rubrique des félicitations prend ce que je qualifierais une « fonction de rattrapage »²¹⁵. Elle permettrait de relever et d'énoncer les faits d'apprentissage ou de comportement remarquables durant la semaine. Ce faisant des faits peuvent apparaître au groupe. Ils contribuent à entretenir la culture de la classe que l'enseignante paraît une des premières à porter. Lorsque j'interroge Lucile sur la capacité des élèves à voir ces « signes », elle me répond par la proximité physique « *parce qu'ils sont ils sont en îlots de quatre et niveau mélangé* ». L'établissement d'îlots vient figurer la manière de se placer dans la classe. Le placement est réalisé à partir d'affinité et selon « *un projet d'apprentissage* ». Le signifiant « projet » présent tout au long de l'entretien comme je l'ai déjà indiqué revient à cet endroit faire lien.

Les félicitations naissent, dans le discours de l'enseignante, du projet d'apprentissage car « *un enfant qui n'apprend pas et qui n'est pas au travail, il emmerde le monde* » dit-elle. Aussi, « *quand ça devient plus calme* », « *ils s'en rendent compte et du coup c'est à ce moment-là qu'ils félicitent* ». La félicitation donnerait « *un élan* » pour la semaine d'après. Mais cela paraît contribuer à développer la capacité d'attention et à identifier chez les élèves des signes de mouvement allant dans le sens du projet porté par l'enseignante. Cette dernière est surprise par « *le bon sens* » des propos et avoue que, souvent, « *moi j'y pensais pas à ça* ». Elle met en exergue le fait que « *les enfants n'oublient jamais de féliciter un enfant pour lequel c'est pas facile de rester tranquille* » ou « *pour tel problème de relation* », là où les adultes « *pris dans le quotidien* » oublieraient davantage ou seraient plus « *résigné[s]* ». Le propos de l'enseignante laisse entendre que les élèves « *trouvent et cherchent des solutions* » en continu.

En regard avec les deux autres entretiens, je me suis demandé s'il y avait des liens avec d'autres groupes extérieurs à la classe.

Des parents, il est question à trois reprises. Une première fois de manière indirecte, il est question « *de la chance d'avoir un public mixte* ». L'enseignante utilise à partir du dispositif du « *Quoi de neuf ?* » les sorties familiales, « *un week-end de l'ascension à Rome* » ou le quotidien « *une radio parce que la veille il s'est tordu la cheville* ».

²¹⁵La fonction ne coïncide pas directement avec « fonction de rattrapage » (Geffard, 2018, p. 132-133) telle que la pense Geffard. Elle figure ici la possibilité dire ce qui n'aurait pas été à un autre moment.

Une deuxième fois, l'enseignante constate que la culture de la classe se déplace sur la scène familiale. Les discussions avec les parents font apparaître qu'un changement dans « *l'organisation familiale* » peut avoir lieu dans le cas où « *des enfants le demandent à leurs parents* ». C'est le conseil qui est transféré dans la famille « *chaque semaine pour réguler et proposer* ».

Une troisième fois, en rapport avec son départ à la rentrée prochaine et sa prochaine arrivée dans une équipe enseignante choisie, la praticienne parle du lien de continuité qui se construit avec les familles avec la possibilité d'avoir en classe « *les petits frères les petites sœurs* » ou dans le cas de « *gens du voyage* », la nécessité de construire la relation sur plusieurs années. « *On construit sur le long terme avec ces populations c'est pas en c'est pas un enfant qui va faire le truc donc il faut du temps* » indique la praticienne.

Plusieurs autres groupes sont évoqués de manière différente. Le centre équestre pour lequel peu d'éléments de groupe sont présents. Il est juste question « *de gamins* ». Lucile ne parle pas de liens avec d'autres animateurs ou de projet collectif. Il est question comme je l'ai déjà développé du groupe de pédagogie Freinet, le GD 31, qui a permis à Lucile de voir comment installer sa classe. Il est également question à plusieurs reprises des « *collègues* » et de l'« *institution scolaire* ». Je vais m'attarder un peu sur ce rapport-là. Ce dernier apparaît d'abord en creux dans le changement de niveau précipité, selon l'enseignante, à une semaine de la rentrée. Dans le récit de « *l'enfant à cheval* », « *l'institution scolaire* » est décrite par l'enseignante comme « *très douée pour leur écrabouiller ça* ». Elle apparaît également lors de l'évocation de son départ vers une école dont les élèves de CP et CE1 sont groupés dans des classes à petits effectifs²¹⁶. Le propos marque une opposition et une « *résistance* » entre le souhait de l'équipe enseignante « *de classes de cycle* » avec répartition de la baisse des effectifs sur l'ensemble des groupes et l'injonction à constituer des classes à « *niveau unique* » de CP et CE1 à petits effectifs. Lucile paraît résignée quant à la possible satisfaction de la demande de l'équipe. Le refus programmé amène l'équipe à réfléchir à une « *tactique* » (de Certeau, 1990) permettant d'apparier spatialement grâce à l'architecture de l'école et pédagogiquement via la co-animation des classes de cycle 2 et de cycle 3. « *On se*

²¹⁶ L'appellation de « classes dédoublées » est étrange en soit car elle se réfère toujours à une classe que l'on aurait partagé en deux afin d'obtenir des effectifs réduits de moitié. Or, il s'agit bien de classe indépendante dans les faits. Elle est également nommée « classe allégée » selon le document établi en 2019 par le Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse intitulé *Le pilotage des classes dédoublées 100% de réussite en CP et CE1*. [en ligne].

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Cycle_2/17/7/Vademecum_pilotage-classes-dedoublees-100-reussite-CP-CE1_WEB_1173177.pdf (08/03/2020).

retrouverait avec une genre de classe unique puisque les niveaux sont tellement hétérogènes » avance la praticienne.

Au final, l'Institution scolaire se manifeste davantage par un discours général porteur d'une tradition scolaire concernant les types de regroupements d'élèves et de fonctionnements pédagogique des groupes. On aperçoit à plusieurs moments le décalage avec les « *collègues* », que ce soit sur le fonctionnement entre pédagogie Freinet et pédagogies coopératives ou des désaccords dont le fond ne s'exprime pas explicitement mais qui touchent à l'« *objectif ultime* » de Lucile, « *les apprentissages* » et les élèves. On pourrait parler à cet endroit de « rapport au savoir » (Beillerot et *al.*, 2000, p. 51) de l'enseignante. Le départ de l'école où elle enseigne se fait sur fond d'un écart grandissant en ce qui concerne le rapport aux élèves. Lucile se montre très discrète sur ce point et dit « *y a des choses chez mes collègues que j'ai de plus en plus de mal à supporter* ».

Son dernier propos concerne la manière de « *vivre* » le métier ce qui fait écho à la consigne du départ. À travers le métier, elle énonce une manière de le concevoir dans la formule suivante « *c'est un métier formidable encore faut-il le vivre comme tel* ». Dans un premier temps, son mouvement va vers les collègues en exprimant « *les pauvres collègues, je les plains, ils le prennent pas parfois pas formidable* ». Son second mouvement se retourne contre eux, « *mais c'est leur faute* » déclare-t-elle avant de reprendre sur son envie à l'endroit des élèves « *qu'ils comprennent tout le temps tous les jours tout le temps parce que c'est trop bien* ». L'implicite renvoie au fait de voir « *ce bonheur de comprendre* » se manifestant par « *cette même lumière que dans les yeux de ce gamin [avec le cheval]* ».

Le désaccord avec ses collègues semble se porter sur la manière de vivre la classe et le groupe dans son rapport à des élèves résistants. Lucile vient rappeler le sens de ce qui fait école soit ce qui permet de faire l'effort de ne pas renoncer. Elle semble le vivre du côté d'une lumière à chercher dans le regard de l'enfant. Les apprentissages, vecteurs d'« *émancipation et de liberté* », définis comme « *objectif ultime* », s'adosseraient au désir de retrouver l'expérience de l'enfant à cheval.

3.5.2. Niveau latent

L'entretien avec Lucile tient une place singulière dans la série d'entretiens réalisés. Il est le troisième de la série peut-être celui qui m'a relancé. Les deux premiers ont été des moments où je me suis confronté à « l'irruption de la subjectivité » (Gavarini, 2007, p. 3) la mienne d'abord, ce qui a donné lieu à des doutes sur mes choix méthodologiques et ma capacité à les porter. J'avais l'impression de rester en surface et ne pas oser aller plus avant. L'entretien trois me permet de passer un cap qui se traduit d'abord en termes de durée. Je constate après l'entretien que passé les quarante-cinq premières minutes, je me suis dégagé de la contrainte d'un temps à tenir. Je note également après l'entretien quelques mots peu articulés : « personne habitée », « intériorité ». J'ai le sentiment que durant ce troisième entretien il s'est dit autre chose et autrement plus en intériorité. Mon ressenti renvoie aux derniers mots de Lucile « *ce métier est formidable, encore faut-il le vivre comme tel* ». Le vécu est peut-être ce qui apparaît davantage dans l'entretien et d'abord par ce qui s'est vécu dans la situation d'entretien.

L'évocation ci-avant me renvoie au ressenti durant l'entretien, celui d'une projection dans le cinéma intérieur de Lucile. Non pas comme si j'avais accès à son intérieur mais du fait de la sensation d'être amené à regarder ce qui était dit. Est-ce une tentative d'actualisation du modèle de la psyché comme « caméra-projecteur » (Sibony, 2003, p. 281) ? « C'est suggéré, explique Sibony, par notre façon de voir un film, c'est-à-dire d'y projeter presque en même temps un cinéma parallèle fait de fantasmes » (*Ibid.*). Mais c'était aussi chercher à comprendre par le mouvement interviewée-intervieweur, la création d'une surface de projection rendant possible les « effets visuels ».

J'éprouverai lors des écoutes nécessaires à la retranscription, l'impression d'une intrication, une difficile déliaison, ai-je noté après la retranscription, dans le flot de parole des deux interlocuteurs. À tel point que j'essaierai de retranscrire l'échange en suivant la linéarité du matériau discursif. En faisant se succéder les énoncés, se constituait un continuum linguistique prenant la forme d'un fil unique. Le travail d'analyse plusieurs mois après ne confirme pas la sensation psychique d'une forme de résonance entre les deux interlocuteurs. La résonance ressentie m'apparaît davantage comme une « raison-anse » soit une manière de saisir et de maintenir la raison éloignée, un piège à la raison ou de la raison. Un lapsus calami m'a fait écrire « pièce de la raison ». En effet ne serait-il pas plus exact de penser une

topologie du moi contenant une part d'inconscient plutôt que de cloisonner les deux instances en deux espaces distincts ? Le passage de la première topique freudienne à la seconde n'est-il pas porteur de cette complexité ? L'écriture, « moment de séparation d'avec les lieux et d'avec les personnes rencontrées » (Gavarini, 2013, p. 7) est devenue la condition possible d'un écart qui oblige à se rappeler à soi-même, « l'entre-deux entre perception et mémoire » (Sibony, 2003, p. 268). Qualifiant les effets de présence de « visuels », j'entretenais la confusion entre « l'image visible » et « l'image mentale », la dernière renvoyant « plutôt à une trace mnésique » (*Ibid.*, p. 281). C'est à ce travail que l'écriture de l'analyse m'a conduit.

Dans les échanges, les mouvements de liaison se sont traduits par des relances reprenant davantage en compte les dits de Lucile que se soit en termes de choix de mots ou de thèmes. Les relances paraissent plus ajustées. Je cherche moins à expliciter le propos ou à rationaliser la situation en situation comme j'ai pu le vivre lors des deux premiers entretiens. Je suis davantage mobilisé par une « capacité de rêverie » (Bion, 2002b) autrement dit une « capacité à contenir dans le creuset de son propre psychisme l'impact émotionnel, sensoriel et imaginaire des mots et des actes non verbaux observés » (Blanchard-Laville, 2002, p. 198). Par contre, mes relances donnent accès à des associations que je formule et propose à l'interviewée. À quatre reprises au moins, je suggère à Lucile mes pensées soit une manière de relier ensemble des champs a priori distincts. Les mots pour le dire sont différents « *je fais une association* » (27') ; « *ce que tu dis m'évoque* » (34') « *j'ai une image* » (47'10) mais ils induisent tous la construction de sens. L'interprétation dans le cadre analytique contribue, « par l'induction projective et l'analyse de la projection, à la levée progressive du clivage entre inconscient et conscient et au meilleur fonctionnement des rapports entre réalité interne et réalité externe » (Green, 1990, p. 253). Toutefois, la situation de cet entretien me rappelle le bornage éthique nécessaire à la praxis de l'entretien et à un discours à visée rationnelle qui en ferait trop dire à l'autre quitte à le faire taire ou qui en dirait trop de l'enquêteur et détournerait l'heuristique de la situation d'entretien à son profit unique. En somme, Green rappelle que « le clivage doit être maintenu et préservé, faute de quoi s'installerait la confusion entre sujet et objet, monde intérieur et monde extérieur » (*Ibid.*). Le travail d'analyse s'en est pour autant trouvé affecté. J'ai davantage considéré la situation dans son ensemble plutôt que les seuls propos de l'interviewée. J'ai notamment renvoyé davantage les propos de Lucile à la situation de l'entretien en les liant à ce qui était dit plus avant ou avec mes propres relances.

Une fabrique du lien : prédominance du voir ?

La dimension du voir rapportée jusque-là comme « connaissance par corps » (Memmi et Arduin, 1999), durant et après l'entretien, se trouve d'une certaine manière confirmée par l'analyse du discours de l'interviewée. L'enseignante me projette dans sa classe par un procédé discursif particulier : elle parlait par moments comme si elle s'adressait à un élève présent dans le lieu de l'entretien. Il se crée un effet de réel porté par une surface de projection soutenant les dits de l'enseignante. Je deviens le spectateur du film dont je suis également un des acteurs en ce que je suis responsable de sa projection et un des éléments constitutifs de la surface de projection. Pour Vasse, le transfert se caractérise par un double mouvement : « dans l'espace et dans les affects » (Vasse, 1995, p. 177). L'intrication ou la difficile déliaison peuvent provenir de la place occupée durant l'entretien, « arrêt provisoire d'un "placement" de transfert » (Sibony, 2003, p. 231). Je suis soumis à vivre ce qui est dit et à ressentir davantage le propos en comparaison aux deux premiers entretiens, durant lesquels je reste davantage, et les deux interviewé·e·s également, en extériorité par rapport au film commun élaboré durant l'entretien.

Mes premières recherches sur le cadre²¹⁷ m'avaient permis d'élaborer la notion à partir d'une image, celle d'une découpe et création d'un espace-temps, soit une scène particulière celle de l'entretien dans le cas présent. Mais je m'aperçois que je butais sur la réduction de la notion à cette seule dimension. Sibony me permet de faire un pas de plus en ce qu'il fait de l'image « une découpe dans l'espace de notre psyché » (Sibony, 2003, p. 267). Ainsi en créant une image, l'action de cadrer renvoie également à une découpe interne. Or, si l'image fascine tant, c'est selon le psychanalyste, « parce qu'elle nous fait voir au-dehors le travail mental qui a lieu dedans nos têtes, l'immense travail de tissage entre les niveaux différemment investis de mémoire, de sensations, de présence » (*Ibid.*). L'image du fil unique, évoqué précédemment, tressé à partir des paroles des deux interlocuteurs constituerait bien un empêchement au travail d'analyse et de déliaison. Le collage des fils en un seul empêche a priori tout tissage. L'action relèverait d'ailleurs davantage du filage. Cette dernière consiste à transformer, par une torsion, des matières brutes courtes et de peu de solidité en un fil continu et résistant. Mais le filage ne permet-il pas l'accrochage des deux subjectivités. Dans l'entretien, le filage ne pourrait-il pas être la figure métaphorique des relances comme ce qui permet de créer un fil

²¹⁷ Canac, F. (2014). *Vers un cadre qui accueille et permet de penser – Regard pluriel sur la question du cadre en éducation*. Mémoire de master 2, Faculté d'éducation, Montpellier. [en ligne]. <http://dumas.ccsd.cnrs.fr/MEM-UNIV-UM2/dumas-01062958v1> (08/03/2020).

continu et résistant ? Dans un premier mouvement, j'ai pensé le filage des propos comme une résistance à l'analyse. Or, ne devient-il pas nécessaire à la constitution du matériau d'analyse ?

La « raison-anse » mentionnée en début de partie réduisait la production de sens à un « effet de surface » (*Ibid.*) induit par le recours à l'image. À ce stade, on serait porté à faire de l'image le leurre qui définit le registre spéculaire. Néanmoins, Sibony ouvre une autre piste de réflexion à partir du « point de vue transférentiel sur l'image » (*Ibid.*, p. 266). « Ce transfert consiste lorsque deux entités "dialoguent", en ce que les silences de l'une ou ses manques se mettent à correspondre avec ceux de l'autre » (*Ibid.*). Une nouvelle analogie est utilisée, celle de la photographie, pour penser le transfert, comme dialogue entre ombre et lumière avec un support. Là encore une fois, un support est nécessaire, en l'occurrence la plaque sensible. Comme témoin, elle vient révéler le dialogue. J'arrête là le développement concernant les effets transférentiels dans l'entretien pour mieux reprendre la question à partir de ce que dit Lucile de ses dialogues avec les élèves et le groupe.

Dans son propos, Lucile montre également qu'elle produit un discours utilisant des analogies avec le visuel. Elle dit aux élèves, « *regarde* », « *tu vois* » leur permettant de (re)trouver une image d'eux-mêmes différente de celle qu'ils auraient sans ces propositions. « *Regarde tu y arrives* » dit-elle. Elle utilise ce mode de discours fonctionnant par analogie à partir du « *fais comme* » ou « *c'est comme* » de la pédagogie Freinet. Ainsi lors de lecture ou écriture de mots nouveaux, l'apprenti lecteur est invité à chercher des mots dans lesquels il pourrait trouver la solution lui-même comme dans l'exemple donné par l'enseignante, à savoir le « *“tion” de attention* ». Mais l'analogie amène-t-elle nécessairement à visualiser ? La lecture et l'écriture semblent le déterminer dans le procédé mis en avant par l'enseignante : « *ce son-là tu le connais mais si regarde dans ce mot-là c'est comme, c'est comme dans ce mot-là cette syllabe* ». Ce mode d'échange paraît important pour l'enseignante même pour d'autres domaines distincts de l'enseignement-apprentissage de la lecture-écriture. L'enseignante donne à penser qu'elle s'adresse régulièrement au groupe et aux élèves sur le mode visuel. Je retrouve une trace de cette impression dans une demande d'explicitation de ma part formulée dans les cinq dernières minutes de l'entretien. Ma demande concernait la capacité des élèves à féliciter lors des conseils ce qui suppose d'être capable d'observer, de relever et d'énoncer des moments de classe. Je formulais mon interrogation ainsi : « *Ça veut dire que ça se voit à ce point ou ils apprennent à le voir ?* ». La praticienne me répond par le fait que les élèves vivent

« *en îlots de quatre et de niveau mélangé* ». Elle poursuit sur le mode de placement choisi et me décrit le procédé de choix des places par chacun.

Le recours à l'image participerait à rendre possible la constitution de l'unité moiïque et de l'unité du groupe. Néanmoins, si l'élève n'a pas de lieu possible pour soutenir la rencontre avec l'autre alors ce dernier reste dans l'irreprésentable. L'image ne tient pas ou ce ne sera pas « *embrayé[e]* » pour reprendre le mot de Lucile. La situation duelle renvoie l'enseignante à être le seul support possible d'identification et de transfert. Mais, dans le cas présent, le contexte groupal de la situation d'enseignement-apprentissage s'est rappelé à l'enseignante en ce qu'elle est la garante du groupe et pas d'un seul élève. L'enseignante explique qu'« *il ne faut pas les [les autres élèves] oublier non plus parce qu'ils finissent eux aussi par décrocher* ». Soumis à des images d'abandon, les autres élèves ont pu désinvestir les apprentissages et se montrer « *perdus* ». Face à l'impossibilité à être individuellement avec chacun, la praticienne ne peut, par la force des choses, que recourir au groupe sous la forme du conseil ou des îlots de travail. Le conseil deviendrait le support sur lequel peut s'élaborer la transformation de l'image de chacun·e sans pour autant risquer les effets d'adhésivité et de collage à la maîtresse. Cela ne va pas sans une transformation du lieu où cela se passe, l'école – « *les-colles* » – comme lieu des adhésivités. Lucile transfère le fonctionnement en ateliers de la maternelle à l'école élémentaire et avec les techniques de la pédagogie Freinet, institue des moments, des lieux lors desquels le groupe-classe devient une classe-groupes comme possibilité de faire des groupes et de passer de l'un à l'autre. Le déplacement physique et psychique renvoie à un risque moindre de fixité. Néanmoins, Lucile montre bien que certains élèves n'en seraient pas là. J'ai déjà montré, dans la partie 1.1.6., que l'attachement est nécessaire au développement du petit humain (Tisseron, 2014). Aussi c'est la dialectique entre « *fonction conjonction et fonction disjonction* » (Green, 1990, p. 146) qui devient opérante dans « *l'affaire humaine* » (Dardenne, 2012). Le groupe de la classe vient rappeler cette nécessité sinon à réduire les autres élèves à des « *sans difficultés* », des êtres sans qualités au regard de l'humain présent à côté d'eux. Le regard porté et adressé rend présent et vivant. « *Ce qui compte c'est l'élaboration psychique entre deux images ; c'est le vecteur transférentiel qui porte l'élan d'images et relance la question du lieu possible – en soi et chez l'autre – pour produire une image* » (Sibony, 2003, p. 271).

Le conseil et le projet – signifiants présents tous les deux durant tout l'entretien – sont qualifiés par Lucile de « *moteur* » pour le fonctionnement de la classe. Le conseil devient

même « *la source des projets* » et à partir des félicitations, « *ça donne l'élan pour la semaine d'après* » avance l'enseignante. C'est bien le sens du projet que de pouvoir lancer quelque chose en avant, un « jeter devant » susceptible de venir faire bouger là où la répétition a pris la forme, pour l'enseignante, d'un mur impossible à franchir sur lequel on « *se cogne* » empêchant la création d'une surface transférentielle. L'enseignante évoque la nécessité de « *déclencheurs* » pour penser la possibilité de projet ou de changement : « *déclencheurs enfants* » ou « *déclencheurs* » sous la forme de document. Le « *j'ai vu* » à propos de l'image sur le document ayant conduit à instaurer l'abandon de la chaise de la maîtresse, se relie au rêve, « *Que n'y ai-je pas songé* », s'exclame Lucile. L'introduction du rêve, « *espace fibré de mémoires et de perceptions* » (*Ibid.*, p. 273), a quelque chose de singulier pour désigner le verbe « penser » d'autant que l'enseignante ne fait jamais d'allusion directe à une quelconque « *rêverie* » de son travail. Sauf à rappeler combien l'image du sourire de l'enfant à cheval semble présente et importante en termes d'affects et d'espace de projection. Elle paraît porter son action et sa posture en classe. À tel point que les apprentissages deviennent « *une drogue* » permettant de (re)voir « *ce bonheur de comprendre* ».

La « classe-enseignante » : identification de la classe à la personne

L'évocation d'une image portée par l'adulte et projetée dans l'espace de la classe me conduit à reprendre les analyses proposées par Blanchard-Laville. Cette dernière pense l'espace de la classe à partir de la notion d'« *enveloppe psychique groupale* » (Blanchard-Laville, 2003). Elle est « *une sorte de contenant créateur de l'espace psychique de la classe* » (*Ibid.*, p. 221). Dans son énonciation, Lucile montre des signes de la fusion entre son espace psychique et celui de la classe. J'ai relevé trois « *écarts* » dans l'énonciation qui permettraient de soutenir l'hypothèse. Peu avant la quatrième minute, l'enseignante dit « *je... ma classe avance* ». Le passage du « *je* » à « *la classe* » indiquerait combien le fait de garder une partie des élèves lui permet d'avancer, elle, tout en masquant le déplacement entre la personne et le lieu du groupe. Lors de l'évocation, à la huitième minute, du choix de garder le fonctionnement de la maternelle, elle formule ainsi son propos : « *pourquoi l'abandonner [le fonctionnement] alors que ça fonctionne si bien [...] donc je n'ai pas abandonné* ». On assiste à une substitution, à partir du verbe « *abandonner* », entre l'objet et le sujet. L'objet de l'abandon disparaît au profit du sujet de l'abandon. Je mets en résonance ce lien avec une reprise du verbe « *abandonner* » à quarantième minute. L'enseignante évoque son départ et dit entre autre chose « *j'abandonne* ». Il semble que le sujet abandonne bien plus que le fonctionnement de la classe ce qui vient en écho avec le premier « *donc je n'ai pas abandonné* ». Aux minutes 45

et 46, Lucile indique « *dans le conseil, je suis plus, j'ai plus la place prédominante* ». Le passage du verbe « être » au verbe « avoir » irait dans le sens d'une désincarnation de la place prédominante de la part de l'enseignante. Je rappelle qu'elle évoque l'abandon de la chaise pour mettre à la place un quatrième banc. Elle dit d'ailleurs moins d'une minute après « *du coup je n'ai pas de place moi* » ce qui laisserait entendre que la maîtresse disparaît de l'ensemble. Mais la suite du propos vient apporter une précision de taille « *jamais je me mets à la même place* ». Il convenait sans doute d'entendre de l'énoncé précédent « du coup je n'ai plus de place prédominante et attitrée ». Être la place prédominante et ne plus l'avoir laisse entendre plus qu'un déplacement. Je disais auparavant « désincarnation ». Ce serait peut-être davantage une forme de désacralisation de la fonction enseignante permettant une modalisation psychique plus personnelle. Être la place supposait une fusion entre la personne et son statut comme l'image idéalisée donnée par le socius, image construite et portée par l'enseignante. Le retrait de la chaise marque symboliquement ce retrait au profit d'un positionnement avec des pairs à partir d'une même assise : le banc.

De la « réticence à garder » à l'attelage

Le propos de l'entretien est assez linéaire jusqu'à la relance à la minute 28'30'' au sujet de ce que je qualifie dans l'entretien de « *réticence à garder les élèves en grande difficulté* », suite à ce qui avait été dit de ces élèves et du refus de la responsabilité de garder les élèves deux années consécutives

En réponse à ma question, après plusieurs « *non* » consécutifs, Lucile déclare : « *c'était juste que j'avais très peur de ce que ça pouvait leur faire de m'avoir deux ans comme maîtresse* ». Elle parle de « *crainte* » dans un premier temps. Puis elle dit : « *j'étais pas très sûre de moi* », avant de finir en expliquant : « *je n'étais pas sûre de ne pouvoir leur apprendre à lire à tous* ». Cette séquence tourne autour du verbe « *garder* ». Il est utilisé depuis le début de l'entretien pour dire que des élèves restent deux années consécutives avec l'enseignante. « *J'ai gardé mes CP sont devenus la moitié de la classe* » avançait l'enseignante. Puis pour dire que les élèves gardent ce qui leur est transmis. « *C'est toujours ça de pris* » dit-elle, « *la liberté et surtout la confiance en eux quoi qu'ils sont capable de faire des choses, ils le gardent* » précise-t-elle.

« *J'ai eu envie de garder une partie de mes élèves* ». C'est dans ses termes que Lucile décrit le commencement de la classe à double niveau qu'elle a depuis quatre ans. Il s'agit en

première association d'un geste, celui d'un rapt d'enfants. Je ne suis pas loin de convoquer la phorie d'Abel Tiffauges emporteur d'enfants. Mais si je remets cela en contexte, le fantasme s'évanouit. Tout d'abord, il est bien question d'élèves, ce qui ne concerne qu'une part de l'enfant. D'autre part, la constitution des classes dans les établissements est un enjeu important et commun entre adultes et entre adultes et enfants. L'expression de l'envie ou du refus d'élèves est fréquent de la part des professeur·e·s comme des élèves. Il s'exprime dans les salles des professeur·e·s voire dans les réunions d'enseignant·e·s et dans les cours des établissements. Néanmoins, dans le cas présent, il s'agit du désir d'une enseignante de faire un autre type de regroupement là où, au commencement, les collègues sont décrits comme « *frileux* ». Cinq après, l'équipe entière est acquise au fait de faire des classes de cycle à la rentrée suivante. Pour autant, l'acte premier pourrait d'une certaine manière rompre la texture traditionnelle de la création des classes décrites dans la partie 2.1. Cela vient aussi rompre avec les deux autres entretiens présentés. Dans les deux autres cas exposés, la décision vient d'un couple d'enseignantes très vite rejoint par un groupe. Si bien que l'acte de constitution d'une classe à cours double se pose autant en regard de la situation socio-historique des classes que de celui de la situation socio-psychologique de la décision locale.

Mais ce qui m'importe dans le cas présent concerne le sens de ce qui est gardé ou ce qui fait souffrance d'école. Lucile indique, malgré ses choix, le caractère « *épuisant* » de garder un enfant en difficulté deux années consécutives. Elle met en avant la continuité et la contiguïté reprenant en cela Winnicott²¹⁸. De la continuité pour apprendre, pour ceux qui ont « *besoin de plus de* » – de temps à entendre comme durée et présence pour des enfants qualifiés de « *mangeurs de temps* ». La dimension du temps est une nouvelle fois présente. Elle fera l'objet d'une partie à part élaborée à partir des sept entretiens. Le temps ici renvoie au temps de l'enseignante qu'elle vit comme à partager entre les élèves. Mais j'entends également le temps de la mémoire, des sensations, des représentations : le temps avalant tout sur son passage ou celui qui fige dans des images et dans la répétition.

La nécessaire présence de l'adulte auprès de ces élèves vient également, selon Lucile, qu'ils ne peuvent pas forcément « *s'en saisir seul* [des apprentissages] ». Je mets l'insaisissable en lien avec le besoin de plus de temps pour « *construire une posture d'élève* ». Or, si j'ai évoqué le geste phorique dans sa version négative, il s'agit également du geste permettant de

²¹⁸ Winnicott expose que l'expérience culturelle – *espace potentiel* entre l'individu et son environnement – permettrait « de dire que la continuité cède le pas à la contiguïté » (Winnicott, 1975, p. 187).

porter, de tenir. La dimension de la saisie, de la préhension semble aller avec le geste phorique. La compréhension ne serait-elle pas la capacité à saisir avec. L'étymologie littérale du mot, selon le cnrtl, renvoie à « saisir ensemble », à « embrasser quelque chose », à « entourer quelque chose » d'où « saisir par l'intelligence, embrasser par la pensée ». Mais le « avec » ne passe-t-il pas par cet autre par lequel l'Autre peut advenir ? L'apprentissage ou l'« ap-parent-tissage » ne se saisit pas seul. Il est établissement de parentés, de liens. Il devient le support à une capacité de liens. Chez le jeune enfant, elle passe par la capacité à se tenir physiquement et psychiquement. Il est à noter que « probablement l'attention du bébé pour le monde est rendue possible par le fait qu'il est "délivré" du souci de se porter lui-même » (Delion, 2018, p. 63).

Le cheval tout comme la pédagogie Freinet ne sont « *pas une fin en soi* » avance Lucile. Cette dernière porte en elle le « *moyen* » que le cheval a été pour elle. « *J'ai soigné ma crise d'adolescence dans la crinière de mon cheval*²¹⁹ » m'indique-t-elle laconiquement. Mais elle porte également le mouvement du cheval vers l'enfant et de l'enfant vers le cheval. Pour le créateur de la phorie, le cheval est l'« animal phorique par excellence » (Tournier, 1996, p. 267). Mais le cavalier porte autant le cheval que le cheval porte le cavalier. C'est tout l'enjeu du dressage et de l'apprentissage de l'équitation que de trouver une place dans le mouvement cheval/cavalier. En évitant de totémiser la pédagogie Freinet ou le cheval, la praticienne évite au symbole de devenir « diable » (*Ibid.*, p. 402). Selon le mot de Tournier, cela correspond au moment où le signe prend son autonomie, et ne renvoie plus à la chose, mais devient fin en soi, « n'étant plus lesté par rien » (*Ibid.*, p. 403), il « devient le maître du ciel » (*Ibid.*). C'est le retournement phorique moment où l'enfant est pris par le jouet de l'adulte dans le sens où « le jouet n'est plus porté par l'enfant » (*Ibid.*, p. 388), c'est l'enfant qui est porté par le jouet. Tournier évoque une nouvelle figure dérivation de la phorie, « une sorte de paraphorie » (*Ibid.*, p. 389).

Le tenir, le porter ne sont donc pas seulement de l'ordre d'un agrippement. J. Oury convoque la figure du « halage » (J. Oury, 1998a, p. 76), le cheval tirant le bateau. Le cheval porte tout autant qu'il tire. Il devient le moteur du déplacement. Le groupe des « élèves gardés » fait « halage ». D'où le fait pour Lucile de garder une partie des élèves pour se dégager du

²¹⁹ C'est la crinière de l'animal qui cache et qui est mise en avant. En agriculture la crinière, c'est l'équivalent du chaintre, l'espace nécessaire pour tourner la charrue en bout de terrain Espace non travaillé mais nécessaire au travail de la terre. Espace d'une limite qui ne se réduit pas à un trait.

« halage professoral » et pouvoir se consacrer à l'accrochage, à l'art de l'attelage comme celui de l'apprentissage d'une place dans le groupe cheval/cavalier. Lucile pointe justement qu'il s'agit bien de l'enfant et du cheval, du mouvement de l'un vers l'autre qui atteint son paroxysme dans l'image du visage éclairé de l'enfant. En nommant ce mouvement « l'enfant à cheval », il y a le risque d'effacer le mouvement des deux sujets. Mais ce qui intéresse en creux la pédagogie Freinet c'est le « comment », la « mise en espace » de la capacité à aller vers. Cela passe par « un aller voir l'autre » relatif au questionnement : « comment se débrouille-il/elle dans cette mise en scène ? ».

L'enseignante se met en jeu pour devenir le point d'accrochage, «viens t'asseoir à côté de moi », proche du « vecteur C » de Szondi repris par Schotte. Il permet un porter-tenir-tirer vers un transfert de charge possible. L'enseignante évoque les limites de ce que je nommerai la « classe-enseignante » car « au bout de deux ans non quand même » indique-t-elle. « C'est tout le vecteur qui est en jeu : c'est aussi bien lâcher, retenir, partir à la recherche » (J. Oury, 1998a, p. 76). Le psychiatre-psychanalyste insiste sur la dimension transitionnelle, d'un jeu possible « pour arriver à ce qu'il y ait "partir à la recherche" » (*Ibid.*). Il identifie à cet endroit une difficulté de passage provenant « d'une méconnaissance du champ transitionnel dans un collectif » (*Ibid.*, p. 77).

Sibony, dans son ouvrage, *Le groupe inconscient*, vient me permettre de reprendre la question de l'accrochage et du groupe. Je lis son travail à partir de la bête de trait qu'est le cheval et par analogie le groupe. Le trait en tant qu'il fait contrat est ce qui coupe et ce qui relie car « ce qui lie c'est ce par quoi on fait (on tire) un trait qui permet que ça tire » (Sibony, 1980, p. 32).

Du « pas » éthique vers la culture de classe ou la posture de classe

Alors que j'annonce la fin proche de l'entretien, « on arrive vers la fin » dis-je, je relance l'échange (minute 54) sur une opposition avancée par Lucile (minute 37) selon laquelle « les enfants n'oublient jamais de féliciter un enfant pour lequel c'est pas facile de rester, de rester tranquille etc. alors que nous adultes eh ben pris dans le le quotidien dans le etc. euh alors ça arrive même si je j'essaie aussi vraiment de de jamais rater ça ». La réponse de Lucile vient me sidérer lorsque je l'entends en réécoute : « j'essaie de pas ». La formule est répétée par l'enseignante, « J'essaie de pas », avec quelques éléments de compréhension qui ne complètent pas le « pas » mais viennent symétriser en quelque sorte le sens de l'énoncé. Lucile avance la forme « de toujours oui » sans parvenir à indiquer l'action que supposerait

son énoncé. C'est l'objet, « *la moindre étincelle* » et l'urgence « *tout de suite parce que si c'est plus tard ça sert à rien* » qui apparaissent à défaut d'action. Le mouvement de retrait que marque le « *j'essaie de pas* » que je relie à « *moins voir* », « *se résigner* », est doublé d'une action « *de toujours oui* » qui finit par prendre la forme d'une saisie. « *On la saisit pas toujours* » dit Lucile. À une « affirmation négative » (Pontalis, 2000b) succède une affirmation positive comme mouvement d'une présence nécessaire.

Le trait de Lucile me renvoie dans un premier temps à la formule, *I would prefer not to*, caractéristique du personnage de Bartleby dans la nouvelle du même nom écrite par Melville (Melville, 2012). Le lien à la formule melvillienne n'est pas direct. Dans le cas du personnage de Bartleby, il est question d'un être en retrait du monde alors que l'enseignante se met dans un mouvement de recueil. Pontalis entend par l'oxymore d'une affirmation négative chez Bartleby un « non » qui s'énonce calmement mais dont la langue annonce une fermeté implacable. (Pontalis, 2000b, p. 12). Il est question dans la formule de Lucile d'une « précaire-fermeté », un « *j'essaie de* » dont la synonymie renvoie à « expérimenter » ou à « faire l'épreuve de ». Elle fait l'épreuve d'un « pas », d'un « ne pas céder ». La suite autour de « la saisie » me renvoie davantage au passage du Saint Graal avec la crainte comme pour Perceval ne peut pas le saisir – à entendre dans sa double acception de prendre et comprendre. Je ne peux que supputer le lien avec l'expérience quasi esthétique vécue lors de la vision de la lumière sur le visage de l'enfant à cheval et la recherche du recueil de « *la moindre étincelle* ».

Dans un premier mouvement, c'est donc la formule langagière qui a arrêté mon attention et m'a amené à Bartleby et à Perceval. Le « de pas » de l'enseignante confère une similitude avec la formule de Bartleby « un caractère radical, une sorte de fonction-limite » (Deleuze, 2012, p. 162) à l'endroit du « not to ». Elle a l'effet d'un principe éthique qui vient creuser la langue. En effet, la formule renvoie à l'incorrection grammaticale mais c'est un acte qu'elle porte. La formule ne dit rien de ce qui serait à faire mais pose une limite à une affaire de renoncement plus ou moins conscient. La limite donne un élan vers autre chose, ici un « saisir ». Il me semble que se joue une part de la position de l'enseignante dans et avec le groupe. Son « *fonctionnement* », nous l'avons appris, a été pensé pour se mettre « *complètement* » au service d'individus en difficulté même si cela a été pondéré. Elle-même se place d'une manière à répondre à son objectif avec en arrière-plan, une esthétique du bonheur d'apprendre figuré par l'enfant à cheval. La suite du propos de l'entretien montre, comme je l'ai déjà indiqué, que le conseil se met au service de l'objectif initial, en tiers en

quelque sorte. Comme institution de rattrapage, il permet de féliciter, de distinguer des actes, des dits portés par des élèves remarquables et remarquables et vient constituer « *une posture de classe* », soit une manière de se tenir ensemble.

La postface de Deleuze à la nouvelle de Melville vient apporter des éléments propices à poursuivre l'analyse de la formule « *j'essaie de pas* » et des conséquences pour la classe-groupes. La vision du commun dans l'œuvre de Melville est travaillée selon le philosophe par la recherche d'une communauté de frères dégagée de la figure du père. Elle implique une lutte « contre les particularités qui opposent l'homme à l'homme » et « contre l'Universel ou le Tout, la fusion des âmes au nom d'un grand amour ou de la charité » (Deleuze, 2012, p. 186). Le positionnement en îlots dans la classe renvoie spatialement à la configuration de la nouvelle, *Les îles enchantées*, à partir de laquelle Deleuze s'appuie pour dérouler son exposé. Le désinvestissement des « élèves sans » difficultés, félicitations, regards vient également évoquer la communauté des frères sans particularités, condition d'un vivre-ensemble.

3.6. Groupe d'entretiens

Modalités de travail

À partir des constructions des situations présentées, j'ai cherché dans les quatre entretiens restant des éléments faisant ou non écho à ce qui s'était écrit. Il ne s'agit pas tant de vérifier que pousser la réflexion et la recherche à partir d'un matériau tenu à l'écart. Des thèmes m'ont paru se dégager des entretiens analysés : le temps, les groupes dans la classe et les groupes institués que sont les parents, les partenaires institutionnels et encore la figure de l'enfant comme objet de transaction et de déchirements. Il m'apparaît après coup que les entretiens non retenus initialement sont construits différemment. Rien de surprenant puisque j'ai donné les raisons de leur mise de côté, des affects trop engagés et un lien trop direct non pas avec la personne mais avec les « portiers » ou « leurs familles » (Freud, 2007b, p. 109).

C'est vers l'analyse d'un groupe d'entretiens que je me dirige. Cela me permet de passer outre mon choix et mes propres résistances pour aller voir comment les thèmes retenus s'articulent ou non dans certains entretiens. L'analyse « des difficultés particulières » propres à la situation des entretiens évoqués sera propice à mettre au travail les thèmes retenus en regard avec la situation d'entretien, soit la mise au travail des mouvements contre-transférentiels

comme autant d'impossibilités à établir non pas un contact mais une mise en tension permettant l'ouvrage. L'image de la soudure pourrait ici être convoquée. C'est à cette occasion et à travers l'étude de l'importance de la temporalité avancée par les interviewé·e·s que les lectures psychanalytiques de la temporalité m'ont mis sur la piste de la répétition comme difficulté à passer du temps du sujet à « un autre temps qui n'est pas le même, qui se déploie dans un ailleurs » (Green, 2000a, p. 23). L'ailleurs a d'abord été pensé comme espace. La confrontation au groupe d'entretiens me mène vers un temps qui se répète, un « temps *autre* » celui qui me conduit après Pontalis vers « un mode d'agir » (Pontalis, 1997, p. 19).

Green soutient que le véritable objet de la psychanalyse est la « temporalité » (Green, 2000a, p. 171). Pontalis de son côté avance que l'enseignement délivré par la psychanalyse est celui d'un « temps qui ne passe pas » (Pontalis, 1997, p. 13). L'abord par cet angle permet d'avancer l'hypothèse que les trois entretiens retenus s'inscriraient dans un schéma comparable, celui des liens distanciés aux personnes elles-mêmes et aux familiers m'y ayant conduit. Il me semble que les trois situations analysées ont permis de me saisir d'une capacité à associer, à venir projeter, durant l'entretien, des associations propices à constituer des réseaux de sens. Le contenu manifeste des entretiens avec Fabrice, Aurélie et Sébastien me paraît davantage marqué par une impossibilité à nous dégager du lieu de l'entretien. L'histoire racontée par chacun et chacune serait, pour reprendre les mots de Green, « une histoire à soi sans souvenir » (Green, 2000a, p. 197). L'analyse du contenu manifeste restitue une forme de répétition dans l'entretien ou une impossibilité à passer à autre chose.

Sans forcer la généralisation, plusieurs situations d'entretien témoignent de la construction d'une forme répétitive, nouée en quelque sorte à un complexe groupal, peut-être du côté du groupe primaire. J'avancerai que l'attelage du clinicien et de l'interviewé·e est pris dans un groupe figé, une forme d'empêchement à être « autre chose que son statut » (J. Oury, 1989). Il y a une forme de tautologie à cet endroit puisque, comme je l'ai indiqué, le nœud forme l'étymologie du terme « groupe ». Je lis ce nouage particulier à un discours suivant une logique du général (J. Oury, 1989). Le discours des trois enseignant·e·s se réfère peu à des situations concrètes et singulières. Il y a peu de traces de cas singulier ou de rapport singulier avec une situation, davantage présente dans les entretiens analysés précédemment. Je ferai l'hypothèse d'une résistance à psychiser dans l'espace de l'entretien, à constituer un « terrain de jeu » – relevant d'une « logique du vague » (J. Oury, 1989). Dans un de ces derniers écrits, *Constructions dans l'analyse* (1937), Freud insiste sur la « reconstruction » (Freud, 2002c,

p. 271) dont procède l'analyste. Il faut que l'analyste « *construise* ce qui a été oublié » (*Ibid.*) dit-il. Il ne s'agit pas de « découvrir ce qui est présent, intact, caché sous le manteau de la névrose, mais d'édifier un sens jusque-là jamais venu au jour sous sa forme significative » (Green, 2000a, p. 30).

Les questions du temps, de sa durée, de sa distinctivité viennent croiser les passages d'un groupe à un autre et leurs limites. Les tensions se manifestent à travers l'enfant-élève : celui qui dans la relation à l'élève côtoie sans nul doute l'enfant que l'on porte, celui que Kantor met en scène dans *La classe morte* (1975), la part de l'*infans*. J'assimile les entretiens sans ou avec peu de souvenirs à une défense, une tentative d'annihiler tout désir en ce qu'il peut être « porteur d'une menace désorganisatrice » (Green, 2000a, p. 186). Elle vient mettre en avant un « ne...pas » savoir, comprendre, se souvenir, parler. La force du négatif l'emporte et vient faire sens à partir de la répétition. L'agir répétitif fait mémoire. C'est la proposition de Freud selon laquelle l'absence de pare-excitation conséquent conduit à transférer à l'appareil psychique « les représentants de toutes les forces agissantes qui proviennent de l'intérieur du corps » (Freud, 1981, p. 77).

3.6.1. Du côté des enseignants

Les présentations

Les enseignants et les enseignantes marquent tous et toutes leur choix à l'endroit de la classe à plusieurs cours. Aurélie enseigne dans une école urbaine en REP+. Elle vit mal la pression qui serait mise par sa hiérarchie « *pour avoir des CP et des CE1 purs* » alors que depuis trois ans l'équipe avait stabilisé l'organisation avec des classes de CP, de CE1-CE2 et de CM1-CM2. Sébastien relate l'expérience d'une école rurale dans laquelle la structure du groupe scolaire (maternelle et élémentaire) se compose de trois classes et pour laquelle il est imaginé deux classes élémentaires : une classe composée d'élèves de CP-CE1-CE2 et une autre composée d'élèves de CE2-CM1-CM2. L'originalité du projet tient à ce que les deux classes ont des temps communs, constituant un « *groupe classe géant* ». Le « *choix* » de l'enseignant est motivé par la volonté d'exercer dans une classe « *unique en tout cas d'avoir le plus de niveaux possibles* ». Fabrice a exercé dans plusieurs écoles. Il a fait l'expérience durant plusieurs années de classes à plusieurs cours : du cours double à la classe de cycle. Lors de l'entretien, il travaille dans un établissement de deux classes mais souhaiterait constituer une classe de « *CE1-CE2-CM1-CM2* ». Héloïse est directrice déchargée à mi-temps dans une

école de REP+. Elle participe à l'élaboration et la mise en œuvre d'un projet d'école de classes de cycle²²⁰. Elle enseigne en cycle 2 dans une classe de CP-CE1.

Les entretiens donnent à entendre pour chacun et chacune des interviewé·e·s un rapport à la temporalité participant à rendre leur parcours singulier. Après la lecture de la consigne, les sept enseignant·e·s reprennent d'une manière ou d'une autre l'histoire de leur arrivée dans une école ou le parcours qui les a amené·e·s à choisir une classe à plusieurs cours. Il est à noter que la consigne du départ, excepté pour Sébastien, ne spécifie pas ce point sur leur parcours. Il est tout à fait commun de commencer par l'évocation du contexte mais il semble qu'il y ait un avant et un après marquant le choix du lieu où je trouve les professeur·e·s pour l'entretien. Il est à relever également que six des sept interviewé·e·s évoquent soit une expérience qui a duré au moins trois années dans la même école et, pour quatre d'entre elles, entre neuf et quatorze ans. La question du temps vient donc se jouer aussi sur la durée de présence dans un lieu.

Un choix et une mise en recherche

Héloïse commence l'entretien en reprenant le passage entre une longue pratique en « *CP pur* » et une classe de cycle 2. Durant les premières minutes, elle fait la comparaison entre les deux classes. Le choix de la classe à plusieurs cours s'inscrit dans un projet d'école. Son arrivée procède d'une demande, « *on m'a proposé de faire des classes de cycle* » explique Héloïse. Fabrice évoque, quant à lui, son parcours d'enseignant. Il montre une constance à l'endroit des classes à plusieurs cours à partir d'une prise de poste tendue comme remplaçant puis après une affectation dans une classe unique d'un regroupement intercommunal. La suite correspond à une prise de position et une résistance face à une tendance des équipes d'enseignant·e·s, selon le praticien, à attribuer « *les classes dont personne ne voulait* » aux nouveaux. Il se trouve que, dans son parcours, les classes à plusieurs cours correspondent à plus des neuf dixièmes des classes. Lucile décrit la généralisation, dans l'école, de classes à plusieurs cours puis revient sur le choix fondateur pour elle et pour le groupe scolaire de « *garder des élèves* » deux années consécutives. Elle termine son évocation en disant « *c'est comme ça que ça a commencé finalement* ». Pour répondre à la consigne du départ, Claude

²²⁰ Le changement des cycles marque notamment le cycle 2. Selon le décret n° 2013-682 du 24-7-2013 publié au J.O. du 28-7-2013, le cycle 2, cycle des apprentissages fondamentaux, correspond aux trois premières années de l'école élémentaire appelées respectivement : cours préparatoire, cours élémentaire première année et cours élémentaire deuxième année. Le cycle 3, cycle de consolidation, correspond aux deux années de l'école élémentaire suivant le cycle des apprentissages fondamentaux et à la première année du collège appelées respectivement : cours moyen première année, cours moyen deuxième année et classe de sixième. [en ligne]. https://www.education.gouv.fr/bo/13/Hebdo32/MENE1318869D.htm?cid_bo=73449 (24/07/2020).

indique « *mais je suis obligé de faire un retour en arrière parce que en fait j'ai pas intégré une école qui fonctionnait en multiâge* ». Puis elle décrit son arrivée dans l'école et la construction du projet. Aurélie, quant à elle, débute en disant : « *je peux peut-être te faire un petit historique de comment on est arrivé à ça* ».

J'ai d'abord demandé à Sébastien de se présenter avant de lui dire la consigne. Il décrit ensuite rapidement son arrivée dans un groupe scolaire dans laquelle il a occupé, durant trois années, le poste de directeur. Il n'exerce plus dans l'école au moment de l'entretien. Il commence l'entretien après ma consigne comme il suit : « *peut-être que je vais d'abord parler de l'année parce que ç'a été une année aussi très difficile et à la fois très intéressante* ». Il m'évoque ensuite « *l'historique de l'école* ».

Marie entreprend de me présenter son parcours jusqu'à l'arrivée dans l'école dont il est question. Puis elle indique « *je suis passée par plein de phases de recherche* » et poursuit à partir de sa pratique en précisant « *la façon dont je le vis est évolutive* ». À plusieurs reprises durant la première minute, elle revient sur l'évolution en utilisant les termes « *au fil du temps* » ou « *avec le temps* ».

Le rapport des professeur·e·s à la temporalité paraît se jouer également dans leur temps propre professionnel. Il se traduit par l'appropriation d'un temps professionnel vécu comme une évolution. Dans les dernières minutes, Héloïse indique « *j'ai vu mon évolution* ». Comme elle me le dit en m'accompagnant vers la sortie, son propos ne permet pas de comprendre si cette perception est du fait de l'entretien. Mais elle précisait peu avant combien elle aurait « *du mal à reprendre une classe simple niveau* », ce qu'elle associe en suivant à « *revenir en arrière je pourrais même pas l'envisager* ». Aurélie fait le même constat face à l'injonction de regrouper les élèves en classe de CP et de CE1, « *on a l'impression de faire machine arrière en fait c'est ça* », « *on a l'impression qu'on nous demande de régresser plutôt que d'avancer* ». Aurélie et Héloïse évoquent toutes les deux une équipe de collègues avec lesquelles elles échangent. Aurélie dit : « *on réfléchit tout le temps ensemble tout le temps tout le temps* », ce qui aboutit à un partage de travail. De la même manière, Héloïse précise que « *comme toute l'équipe travaille comme ça on se partage les tâches* ». En réponse à ma question de savoir « *comment tu expliques que ces élèves-là mis dans cette situation ils vont travailler* ». Héloïse fait le lien entre le travail en classe et le travail des adultes, « *je pense que c'est aussi le fait que l'on travaille pas mal en équipe* » avance-t-elle. La construction d'« *outils communs* » est une explication à une plus grande ouverture à l'autre selon Aurélie.

Le partage d'expériences de groupe ou de mélange de groupes de classes différentes sont également favorisés. Cela oblige à être « *d'accord sur le fond* » déclare Aurélie.

Je suis déjà revenu sur le fait que Marie indique la façon « *évolutive* » dont elle vit son quotidien ou que Claude dit avoir passé « *son temps à essayer des trucs* ». Sébastien appréhende le changement selon un autre registre. Il explique combien il est capable de se remettre « *en question un certain temps* » mais « *chercher des nouvelles choses tout le temps c'est pas possible* ». Il reprend en disant : « *il faut que j'ai un truc qui roule un peu qui me sécurise* ». Fabrice explique également sa manière de progresser, « *tu commences petit et puis tu progresses en fonction de toi de ce que tu es capable* » dit-il. Il mentionne également la nécessité d'un « *ancrage* ». Même s'il est peu convaincu par ce qu'il fait, il a besoin de prendre le « *temps de réfléchir* » avant de changer.

La constitution d'un temps d'appropriation inaugure une posture particulière dans le rapport au savoir lié à leur métier. Fabrice indique « *on se triture pas mal on réfléchit et on met en place plein de trucs* ». Aurélie à propos du conseil affirme : « *je l'entretiens, je continue je cherche* ». État d'esprit qu'elle renvoie également à l'équipe plus ouverte sur la nouveauté. Elle dit : « *on travaillait beaucoup en cercle clos on était une équipe soudée* » avant de poursuivre « *maintenant on est beaucoup plus contents d'avoir des nouveaux* ». Héloïse indique qu'elle est « *allée voir ce qui se faisait ailleurs* » et mentionne « *les centres de littératie* ». Elle fait aussi cas des visites dans les classes de ses collègues d'école et « *le travail en équipe aussi c'est très très riche* ». Un travail différent de celui avec ces anciens collègues. Il se trace une différence de l'ordre d'un « *j'ai gagné beaucoup* » et en suivant après deux secondes « *puis l'envie de chercher de voir ce qui se fait ailleurs* ». Pour Fabrice, l'ailleurs vient au contraire signifier la « *pédagogie classique* » dont qu'il a besoin de réfléchir et rationaliser les pratiques « *pour pouvoir dire non ça ça marche pas* » avant de passer à autre chose.

Fabrice, Lucile et Claude terminent l'entretien en s'adressant au corps enseignant. Respectivement Fabrice évoque l'ennui, ils « *se font chier* » même si cette position n'est pas « *volontaire* » mais le résultat du fait qu'« *on les a pas ouverts à quelque chose* ». Lucile renvoie au « *métier formidable* » et « *aux pauvres collègues* » qui « *le prennent pas parfois formidable* », mais « *encore faut-il le vivre comme tel* » termine-t-elle. Claude s'adresse directement « *aux collègues toulousains* » car il faut leur expliquer, selon elle, que « *dans des*

grosses villes le cours pur c'est euh ça existe pas en fait » affirme-t-elle. Les trois enseignant·e·s viennent signifier en creux combien la non appropriation d'une temporalité confronte à des réalités internes et externes douloureuses ou illusoires.

Le discours manifeste présenté déroule une temporalité linéaire et cohérente. Elle pointe un commencement dans plusieurs des cas avec l'installation dans une classe ou une école ou montre un possible développement dans les cas de Fabrice et Lucile voire d'Héloïse – par son départ vers un nouveau poste de directrice déchargée à plein temps. Mais ce qui attire mon attention à partir des entretiens c'est la réappropriation d'un « temps propre » (Roussillon, 2013, p. 248) en lien avec une synchronisation enseignant·e-élève. Héloïse explique : « *j'ai l'impression de mieux connaître mes élèves de façon individuelle parce que j'arrive à passer plus de temps avec un petit groupe* ». En fin d'entretien, elle ajoute : « *on est beaucoup plus en lien avec les enfants et c'est vrai du coup on les observe plus et c'est là qu'on se questionne plus* ». Lucile et Fabrice vont jusqu'à faire entendre une autre dimension de la classe et une autre temporalité, à savoir le bonheur. Une euphorie comme phorie du bonheur à voir et à vivre avec un groupe d'élèves.

3.6.2. Temporalité de la classe à plusieurs cours

La classe à plusieurs cours pourrait être une manière de se soustraire à la logique des groupements par âge et des changements annuels qu'ils induisent. C'est en ce point qu'elle ouvre une première et une autre forme de temporalité scolaire. Le fait de pouvoir « *garder* » ou de « *suivre* » des élèves plusieurs années consécutives est explicitement énoncé par les professeur·e·s interviewé·e·s comme un des éléments déterminants dans le choix de ce type de classe – que ce type de regroupement soit créé par un projet spécifique personnel ou collectif ou encore rendu nécessaire par la structure sociale dont dépend l'école. Il conviendrait d'entendre que les élèves ne sont plus placés dans un système qui les redistribue annuellement selon le niveau d'âge et de compétences. En leur temps, Pochet et Oury révélaient de manière sarcastique ce rituel scolaire :

« Le système qui chaque année nous débarrasse de “certains élèves” n'a pas que des inconvénients. Il faut avouer que la tentation est forte parfois. Un blocage, un conflit, des difficultés avec la famille. Il suffit d'attendre le mois de juin. Ça ira mieux l'an prochain avec un autre maître : “Passe à ton voisin !” » (Pochet et F. Oury, 1997, p. 347).

Pochet relate dans *Qui c'est le conseil ?*, comment, enseignant dans une classe à un seul cours, elle s'est arrangée pour poursuivre avec le même groupe d'élèves durant deux années. Dans son cas, les élèves de CE2 continuèrent ensemble l'année suivante en CM1. Ce choix semble être un élément constitutif de sa pratique puisqu'elle fait de même avec le groupe qui a permis d'accueillir Miloud. « Comme prévu je retrouve les mêmes enfants » (Pochet, F. Oury et J. Oury, 1986, p. 24). C'est ainsi qu'elle commence le chapitre de la deuxième année concernant la monographie de Miloud. Miloud évoque-t-il d'ailleurs la poursuite de la classe sur deux années dans son dernier texte lorsqu'il écrit : « Je ne suis pas content parce que l'année dernière, quand on n'était pas déménagé j'étais mort... » (*Ibid.*, p. 34) ? Faut-il comprendre le non-déménagement comme le fait de ne pas changer de groupe ?

Même si rien n'interdit à un·e enseignant·e de « suivre » sa classe à un seul cours sur deux voire trois années, cela ne semble pas être la norme. Là, comme ailleurs, des agencements collectifs seraient la condition de sa faisabilité puisque l'organisation générale de l'école clôture la vie scolaire selon le temps d'une année dite scolaire venant aujourd'hui structurer une partie du champ social²²¹.

Les situations que nous avons approchées sont porteuses de plusieurs organisations en fonction de la taille des groupes scolaires et du projet partagé entre les praticien·ne·s. Il ressort deux facteurs déterminants – la taille du groupe scolaire et le projet partagé entre collègues – comme éléments orientant les choix dans les écoles:

- les écoles dont le choix des classes à plusieurs cours résulte d'un choix pédagogique et les écoles qui subissent la classe à plusieurs du fait du nombre d'élèves inscrits ;
- les écoles dans lesquelles il existe un projet entre les professionnel·le·s permettant une forme de continuité entre les différents niveaux CP, CE1, CE2, CM1, CM2 ou entre les trois cycles.

La classe à plusieurs cours offre la possibilité d'une temporalité dépassant l'année scolaire, qu'elle soit marquée par le fait de rester plusieurs années consécutives dans un même groupe

²²¹ Jusqu'en 1954, F. Oury est enseignant dans des classes de cours élémentaires dans une de ces écoles de ville, l'« école-caserne ». Pour autant et malgré un relatif succès, il ne peut se faire à recommencer chaque année et à perdre le bénéfice du travail de l'année. F. Oury déclare : « N'espérons pas cependant suivre l'évolution d'un groupe, ni celle d'enfants vivant en milieu coopératif : l'organisation de l'école-usine interdit de telles fantaisies » (Oury et Vasquez, 2000, p. 109). Lors de la seconde rentrée dans sa classe de perfectionnement, il fait part de sa satisfaction à pouvoir garder les élèves plusieurs années de suite et ainsi de contourner une des contraintes majeures des écoles de ville. Il écrit : « Le Perfectionnement, c'est la solution ! Sisyphe respire : la malédiction qui le condamnait à l'éternel démarrage est levée » (*Ibid.*, p. 195).

ou bien par le fait de changer de groupe tout en restant inscrit dans une continuité de groupe élargie à l'école. Dans tous les autres cas de notre étude, sauf pour Aurélie expliquant qu'« *en cycle 3 on gardait pas forcément nos classes* », il s'est agi de classes dans lesquelles les élèves font leur scolarité dans un groupe se renouvelant par moitié, tiers ou quart voire cinquième, annuellement avec un·e même enseignant·e – situations d'Héloïse, Fabrice, Lucile, Claude, Sébastien et Marie – ou avec un·e autre enseignant·e inscrit·e dans un projet de classe, situation de Fabrice. La situation de Lucile montre le passage d'une initiative isolée à l'émergence d'un projet commun de classes à plusieurs cours pour l'ensemble des classes. À l'extrême, Fabrice et Marie font partie de groupes scolaires de petites tailles dont les enseignant·e·s sont amené·e·s à rester le/la référent·e d'un groupe multiâge durant plusieurs années, sauf à changer eux-mêmes d'établissement ou de niveau de classe.

Continuité

Dans les entretiens, les sujets enseignant·e·s semblaient pouvoir se projeter sur un temps au-delà de l'année scolaire proprement dite, ce qui paraît ouvrir à d'autres imaginaires. Le temps scolaire institué est davantage inscrit dans une circularité équivalente à une seule année dite scolaire – avec une ouverture en septembre et une fermeture en juin. La circularité s'incarne dans la répétition du temps saisonnier et calendaire et des matériaux scolaires : un nouveau groupe, de nouveaux professeur·e·s, un nouveau matériel, un nouvel emploi du temps,... Tout ce qui constitue la matière scolaire est renouvelé dans un ordre identique chaque année, de manière répétitive. La répétition du rituel scolaire s'inscrit également dans une linéarité qui assure le déroulement du programme général porté par l'Institution, en lien avec le développement biologique et social des enfants. Les changements annuels sont autant de moments correspondants à l'acte fondateur de nouveaux collectifs. Ils ont tendance à s'instituer « autour d'une *tabula rasa*, ou d'une création *ex nihilo*, laquelle se solde par le meurtre réel ou symbolique de l'antériorité et/ou de l'altérité à travers ses représentants ou ses représentations » (Nicolle, 2008, p. 28).

La présence d'élèves déjà présents l'année ou les années précédentes contribuent, selon Héloïse, « à ce que la classe a tourné plus vite que quand c'était des CP simples ». Lucile décrit le commencement de l'année de la même manière parlant d'une « *moitié qui roule en début d'année* ». Les élèves présents l'année précédente « entraînent avec eux les nouveaux arrivés » précise Lucile. D'autre part, Héloïse explique comment, dans l'école, les enseignantes peuvent « *laisser le temps d'avancer à leur rythme* » les élèves de CE2 qui en

auraient besoin. De plus, elle poursuit un peu plus loin en indiquant que « *de toute façon ça continue après en CMI-CM2* », évoquant la continuité des classes à plusieurs cours composées d'élèves de cours moyens et la possibilité de s'ajuster aux temps de l'élève.

Aurélié évoque quant à elle son attachement à poursuivre l'année suivante avec le même groupe d'élèves alors que ce n'est pas forcément la norme dans l'école. Elle explicite son choix par le fait que des élèves « *ont mis beaucoup de temps à s'ouvrir et à faire confiance* » et poursuit en affirmant « *je me dis que au moins pour deux ans on a pas ça à réapprendre* ». Selon Sébastien, « *qui dit multiâge dit aussi avoir une continuité* ». L'enseignant associe l'hétérogénéité des âges et une autre manière de vivre le temps scolaire et le temps des apprentissages, « *non seulement ça laisse plus de temps aux enfants mais ça accélère les processus d'apprentissage et de formation de la pensée* » avance-t-il. Revenant sur les choix communs avec son collègue, Sébastien dit à nouveau « *on avait décidé ça c'était aussi pour laisser du temps justement aux enfants* ».

Claude évoque d'emblée le lien entre la classe à plusieurs cours et « *la question du temps* ». Elle indique que depuis que ses collègues et elle-même ont « *construit* » une école de cinq classes constituée de classes à plusieurs cours, « *on a plus le temps de faire les choses parce qu'il peut arriver que les mêmes ils restent trois ans avec nous* ». En fin d'entretien, elle revient sur ce qu'elle qualifie de « *temps long* » conséquence de l'organisation en classes à plusieurs cours. Claude traduit la situation en termes de temporalité et de relation comme il suit : « *on va se voir longtemps* ».

Marie va plus loin dans la modification de la temporalité. Elle œuvre, comme je l'ai déjà présenté, à une réorganisation complète du rythme scolaire rompant avec une temporalité successive de deux temps différents entre école et péri-scolaire. Les deux deviennent complémentaires et s'interpénètrent. Le jeudi après-midi habituellement dédié au scolaire est devenu un temps éducatif porté par la structure péri-scolaire. Elle a cherché à créer les conditions d'apprentissage les plus propices aux élèves et à leur famille. Héloïse explique également comment les enseignantes ont revu avec les animateurs/trices le retour en classe après la pause méridienne afin toujours de penser un rythme plus propice aux apprentissages. Sébastien le dit autrement en se centrant moins sur les apprentissages, mais conçoit la classe à plusieurs cours comme « *une condition pour avoir non seulement une classe qui vit comme une entité propre [...] et qui permet à tout le monde de grandir* ». Les propos du praticien

permettent de faire apparaître le fait que la classe devient un ensemble vivant permettant à tous de s'exposer à la temporalité en tant qu'être vivant et donc de grandir. De son côté, Fabrice voit dans la classe d'âge un enfermement empêchant le développement des élèves. Il dénonce le fait que « *c'est nous qui sclérosions tout qui bloquons des trucs parce que t'as plein de gamins qui serait capable d'aller beaucoup plus loin si on les enfermait pas mais pas dans une classe d'âge* ».

Il me faut m'arrêter sur le qualificatif « continuité » utilisé. Dans les regroupements présentés dans cette recherche, les groupes d'élèves changent d'une année sur l'autre contrairement aux élèves d'une classe à un seul cours qui parcouraient les différents niveaux sans changer de groupe. Dans tous les cas évoqués, le groupe voit le départ d'élèves en fin d'année scolaire vers un niveau supérieur et l'arrivée d'élèves d'une classe d'un niveau inférieur. Le groupe-classe s'inscrit dans la durée mais il n'est pas entièrement le même. Pour autant, il semble que le groupe n'est plus complètement soumis à la clôture annuelle. Le groupe paraît exister en propre durant l'année scolaire mais continue à exister au-delà de la sortie d'une partie des élèves du groupe. Claude souhaite d'ailleurs marquer le passage vers le collège et la fin de l'année en instituant une « nuitée au stade ». La nuitée clôture l'année passée ensemble, « *il n'y aura pas d'après* » avance l'enseignante. Puis elle poursuit « *on fait quelque chose pour rompre euh voilà le cadre* ». La sortie imaginée par l'enseignante marque aussi le passage d'une année vers une autre et pas seulement pour ceux qui partent.

Sébastien dit en fin d'entretien son « idéal » de la classe unique comme « *classe qui vit comme une entité propre* ». La « matière » utilisée pour constituer les classes des enseignant·e·s interviewé·e·s donne vie à une « entité » qui ne meurt pas. Elle se poursuit à la rentrée suivante. C'est aussi en ce sens que la continuité créée permet de penser une temporalité plus longue moins dépendante des scissions instituées et de la répétition qu'elle sous tend. La durée de la classe-groupes, au-delà de l'année scolaire incluant des entrées et sorties d'élèves, permet le travail qu'une potentielle séparation qui ne serait pas seulement synonyme d'effacement de l'année ou des années précédentes. Quelque chose perdue malgré la séparation. En ce sens, elle permet d'ouvrir à une autre temporalité qui n'est plus seulement vécue comme une succession d'unités de temps isolés – les années solaires – marquant le temps d'une scolarité. Peut-être voit-on affleurer là un double mouvement : d'une part l'inscription dans une temporalité faite d'avant et d'après plutôt qu'un maintien dans la répétition, mais aussi, d'autre part, un fantasme d'immortalité ?

L'effet d'entraînement qualifié par les verbes « tourner » et « rouler » présent notamment dans les propos d'Héloïse et de Fabrice, donne à penser l'inscription d'un rythme se perpétuant au-delà de l'année scolaire. L'image de la machine n'est pas loin non plus, soit un groupe dans lequel chacun aurait une place ajustée. Mais il conviendrait de distinguer la cadence du rythme. Je fais l'hypothèse que c'est la reprise d'un rythme – d'une année sur l'autre – qui actualise la continuité. Il se constitue et se transmet par les enfants eux-mêmes là où le changement de groupe d'élèves demande à l'enseignant·e de faire lui ou elle-même ce travail de mise en route et d'entraînement. Le rythme fait ici mémoire. Il porte les élèves et les élèves le portent. Il est une forme de temporalité différant du temps chronologique – « organisateur de la secondarité » (Roussillon, 2013, 249) – sous-tendant les propos des professionnel·le·s. En ce sens, il renvoie davantage à la scansion qu'à une logique développementale.

Les années successives s'inscrivent sur un fond commun d'un lieu classe et d'un temps. Le piège serait sans doute de réduire la continuité à une culture de groupe manifeste. Elle serait dans mon propos davantage associée à une « mentalité du groupe constituant le fond commun où sont versées les contributions anonymes et grâce auquel les pulsions et les désirs que celles-ci contiennent peuvent être satisfaits » (Bion, 2002a, p. 30). Mais Bion précise d'emblée que toute contribution à la mentalité du groupe « doit se conformer aux autres contributions anonymes ou être soutenue par ces dernières » et ainsi « la mentalité des individus présente une uniformité contrastant avec la diversité de pensée propre à la mentalité des individus qui ont contribué à la former » (*Ibid.*). Or, plusieurs des classe-groupes entrevues initient un mouvement vers la construction d'« une table de distinctivité » (J. Oury, 2005, p. 94) permettant l'accueil de l'étranger voire d'un étrange venant travailler l'uniformité ou l'homogénéité du groupe existant.

Plusieurs enseignant·e·s témoignent de la désynchronisation d'élèves singuliers ou du réajustement de la synchronie collective. Marie évoque la possibilité d'un temps de retrait et la réorganisation du travail donné au groupe. Héloïse évoque l'écart entre la différenciation et la gestion de plusieurs groupes n'ayant pas la même tâche, jusqu'à la possibilité de choisir pour une fillette d'écrire au sol. Il y a analogie avec les soins maternels précoces cherchant à faire coïncider « rythme interne, trace interne et objet extérieur » pour que « la satisfaction puisse avoir lieu dans de bonnes conditions » (Roussillon, 2013, 251) et la recherche d'un

rythme permettant à chacun de se retrouver dans sa propre temporalité – à la fois celle du temps scolaire mais également celle de son temps propre.

La recherche d'un rythme commun et singulier a à voir avec l'adaptabilité qui se met en place dans la classe. Aurélie témoigne d'un changement de place après « *l'impression au début de patauger* ». Elle expose ainsi ses idées : « *je ne pense plus en termes de comment gérer le comportement des élèves je pense à comment adapter le fonctionnement de la classe pour que ça s'apaise* ». Le cadre scolaire semble devenir ce qu'après Milner, Roussillon qualifie de « médium malléable » (Roussillon, 2013). Le principe énoncé par Aurélie pourrait s'entendre psychiquement comme le principe « sur lequel l'épreuve de réalité, aussi bien interne qu'externe, pourrait s'étayer » (*Ibid.*, p. 162) soit l'« opérateur de la différence interne/externe » (*Ibid.*). Or, l'opération n'est pas l'apanage de l'adulte, l'élève lui-même devient le porteur d'un tel principe. Aurélie décrit comment elle s'appuie sur une nouvelle élève connaisseuse du conseil pour le mettre en place. Non seulement elle se sert de la mémoire de l'élève mais en plus cette dernière devient le sujet instruisant le processus d'institutionnalisation, soit ce qui fait le pont entre l'élève et le groupe. À l'appui de cette piste de compréhension, il conviendrait de reprendre les propos de chacun et chacune des enseignant·e·s sur l'aide entre les élèves d'Héloïse ou de Fabrice tout comme ce que dit Lucide des groupes de table.

Ouverture

L'ouverture est un terme qui revient dans les propos de Fabrice. Le terme n'est pas directement associé à la temporalité mais à l'accueil de la singularité. Fabrice évoque l'effet d'ouverture liée à l'hétérogénéité du groupe. Il fait l'analogie avec la présence d'enfant porteur d'une maladie, « *comme quand tu as un enfant dans ta classe qui est malade* » qui vient apporter quelque chose de nouveau, « *plus il y a de trucs comme ça et plus ça ouvre* » affirme-t-il. L'enseignant poursuit « *ça enferme pas ça ouvre* ». À partir de ma relance, il indique « *je m'ennuierais* » dans une classe à un seul cours. On retrouve dans l'ennui, une temporalité qui s'arrêterait ou se répéterait, une fermeture à l'événement dans un lieu pensé uniforme. Marie l'évoque aussi à propos d'événements inattendus qu'il conviendrait de saisir au passage, « *il faut s'ouvrir oui absolument il faut profiter de tout ce que l'on peut* » affirme-t-elle.

L'enseignante décrit un hypothétique retour dans une classe à un seul cours en termes d'affect et de temps, « *je commencerai par euh par paniquer en me disant mon dieu mais qu'est-ce que je vais faire de mon temps* » dit-elle. Elle poursuit en revenant sur ce qui fait une des caractéristiques de son organisation pédagogique, le registre de l'individuel. Elle a ce mot fort, « *je me réappropriais cette individualité-là* ». Dans le registre groupal de la classe, le registre individuel relèverait d'une réappropriation si l'on suit Marie. Dans le propos de cette dernière, l'objet de la réappropriation est marqué d'une ambiguïté : est-ce de son individualité dont il est question ou bien celle de l'élève ? Sébastien, lui, constate avoir perdu de vue cette individualité dans un « *groupe-classe géant* » animé à deux. Il associe pourtant « *multiâge* » et intérêt pour les individus en déclarant : « *c'était vraiment intéressant d'un côté d'avoir ce multiâge 'fin c'est quelque chose que je recherchais vraiment de vraiment s'intéresser en fait aux individus dans le groupe* ». On peut se demander si c'est l'effet de la grandeur du groupe ou d'autres « préoccupations » relevant « *d'un point de vue enseignant* » qui viennent empêcher un ressaisissement de la question de l'individualité. Ce dernier dit qu'« *il a eu très souvent l'impression d'être un peu perdu ben qu'est-ce que moi je fais enfin qu'est-ce que je fais si euh qu'est-ce que je peux proposer au niveau individuel* ». Le registre de l'individuel resurgit dans le propos de Sébastien comme quelque chose qu'il ne s'est pas réapproprié pour reprendre le mot de Marie à la fois dans le groupe des élèves et dans le groupe enseignant.

Je pourrais parler d'un « effet d'hétérogénéité » de la classe à plusieurs cours pour désigner la possible prise en compte de chacun. Il ne me semble pas découler de la simple mise en place d'un type de regroupement et d'une autre temporalité même s'ils y participent, comme en témoigne les propos ci-dessus. Je reprendrai à mon compte la distinction établie par J. Oury entre hétéroclite et hétérogène. L'hétérogène serait de « l'hétéroclite travaillé » (J. Oury, 2005, p. 170). Or, « ce qui uniformise les gens, c'est un mauvais usage de "l'imaginaire", un imaginaire laissé à "l'état de nature" » (*Ibid.*, p. 17) rappelle-t-il. Aussi, il convient d'aller au plus près de ce que disent les praticien·ne·s du quotidien de leur métier pour entendre le propos du psychiatre.

La posture de l'enseignant·e travaille la capacité d'ouverture de l'espace psychique de la classe en référence à Blanchard-Laville (2002, p. 193). Fabrice parle de la capacité « *d'attention aux autres* », des plus grands de la classe envers les plus petits. Il évoque également l'attitude de « *lâcher prise* » exigée face par exemple à la désynchronisation de l'acquisition de la lecture de certains enfants en regard de la norme scolaire – un enfant de CP

lecteur en décembre. L'enseignant indique par un lien logique « *donc* » combien « *c'est soi c'est dur le travail que tu mets là-dedans* » pour ne pas être « *dirigiste* » ou « *pas autoritaire* ». La perspective émancipatrice que Fabrice veut donner à son métier, « *m'oblige à puiser en moi des ressources pour aller plus loin encore* » dit-il. Il évoque également « *l'énergie* » prise par le fait « *d'avoir plein d'enfants qui te passent de partout d'avoir tout le temps en train de te solliciter* »²²². Aurélie parle de son appropriation du conseil de classe en ces termes : « *moi j'ai mis beaucoup de temps à me l'approprier j'avais un peu peur de ça en fait parce qu'il faut lâcher prise beaucoup* ». L'enseignante poursuit sur le « *comment arriver moi à me maîtriser pour leur laisser le plus possible la parole et la décision* ». Héloïse indique combien les enseignantes sont « *plus en lien avec les enfants et c'est vrai que du coup on les observe plus et c'est là qu'on se questionne plus* ». Fabrice indique « *un bonheur* » d'« *arriver à se poser et regarder la classe tourner* ». Je ne reviendrai pas sur la « *présence* » de Lucile, la « *disponibilité* » de Claude, ou le « *donner beaucoup de soi* » de Marie.

L'organisation instituée en classe à plusieurs cours a aussi des effets de co-présence sur la connaissance des élèves, celle des professeur·e·s sur l'élève mais aussi celle de l'élève sur les modalités de fonctionnement de la classe, de l'enseignant·e·s et des autres élèves. La présence d'élèves déjà présents l'année précédente accélère même le temps d'appropriation des outils, des apprentissages. Lucile, Héloïse, Aurélie, Sébastien le voient ainsi. Cela peut également se manifester comme l'évoque Fabrice à deux reprises par la participation des élèves au fonctionnement, « *ils se sont emparés de l'Institution* » avance l'enseignant. Claude parle d'élèves qui ont « *pris les rênes* ». Héloïse décrit comment les plus jeunes, du fait de la cohabitation avec des élèves plus grands et connaisseurs du fonctionnement de la classe, peuvent se mouvoir davantage seuls dans leurs apprentissages, « *ils savent où ils peuvent aller chercher ils arrivent à estimer leur niveau* ».

Par ailleurs, les effets peuvent aussi se retrouver dans le climat de classe. Il y aurait un effet d'apaisement selon Aurélie. C'est ce qui semble déterminer en premier lieu ce type de fonctionnement pour l'enseignante et l'équipe pédagogique. En effet, le niveau très « *hétérogène* » entre les élèves de même âge « *génèrait beaucoup de comportements chez les élèves en échec* ». Dans les classes de cycle CE2-CM1-CM2²²³, « *je trouvais très riche parce*

²²² Je reviendrai sur cette formulation.

²²³ La loi d'orientation sur l'éducation de 1989 a créé la notion de cycle. La scolarité à l'école primaire était ainsi découpée en 3 cycles distincts : cycle 1 comprenant les TPS, PS et MS ; cycle 2 : les GS, CP, CE1 et cycle 3 : les

qu'on avait des enfants plus jeunes qui permettaient d'apaiser un peu les choses et qui permettaient de responsabiliser les plus grandes par du tutorat ». L'organisation en classe à plusieurs cours a également permis de « *séparer les cohortes* » d'élèves « *très difficiles* ». Aurélie précise que « *la disparité des âges entre les élèves* » permet de « *lisser les différences entre les gamins ou en tout cas pas stigmatiser les élèves leur permettre d'avancer à leur niveau en fonction de leur fonction euh apaiser apaiser apaiser* ».

La cohabitation entre plusieurs âges permettrait-elle de mieux entendre le registre singulier et d'accepter les différentes temporalités dans un même espace ? La capacité à « adapter » et à varier le registre professionnel par rapport à « ce qui serait attendu » en témoignerait. Héloïse évoque la situation d'une élève ne tenant pas assise à qui il est laissé la possibilité d'écrire ses devoirs à même le sol. L'évocation de ce cas me porte à en faire plus qu'un simple exemple. Le propos d'Héloïse vient se constituer comme une parole rapportée à partir d'un échange avec une jeune collègue partageant à mi-temps sa classe. J'entends une rationalisation de l'adaptation du côté de la professionnelle mais également l'acceptation d'un autre ordre scolaire. Une « *liberté* » pour l'élève mais également pour l'enseignante permettant une autre relation à l'élève présente et à l'élève passée – devenue professeure.

Une autre temporalité : le projet

L'élaboration d'une continuité organisationnelle et psychique et une redéfinition des rythmes hebdomadaires marquent nécessairement la temporalité de la classe. Néanmoins, cette dernière est toujours soumise à la logique institutionnelle des passages annuels²²⁴, de programmes annuels ou de cycles, d'attentes des familles. L'âge reste un facteur structurant pour les praticien·ne·s. Le groupe d'âge reste une modalité de travail notamment à l'approche de l'âge du collègue. Sébastien et Claude montrent comment le lien avec les familles est travaillé par les différents aménagements qu'ils proposent. C'est dans la durée que se jouerait une partie de l'accordage entre famille et école. Héloïse explique que c'est le retour à des classes à un seul niveau, fussent-elles à effectifs réduits, qui fait peur aux familles. Les termes « *peur* », « *panique* » reviennent dans tous les entretiens d'abord pour qualifier le ressenti des

CE2, CM1 et CM2. Le décret de n° 2013-682 du 24 juillet 2013 relatif aux cycles d'enseignement à l'école primaire et au collège modifie la répartition des cycles. Le cycle 1 regroupe désormais les TPS, PS, MS et GS ; le cycle 2 les CP, CE1 et CE2 ; le cycle 3 les CM1, CM2 et les 6^e de collège. S'ajoute un cycle 4 composé des 5^e, 4^e et 3^e de collège.

²²⁴ La logique annuelle du passage au niveau suivant est marqué institutionnellement par la rédaction annuelle d'une notification de passage et ce malgré la coexistence des cycles dans la loi et le code de l'éducation.

enseignant·e·s et des parents vis-à-vis de la classe à plusieurs cours et/ou d'approches pédagogiques différentes de celles supposées incarner l'école et la classe.

En entrant un peu plus dans le travail réel des enseignant·e·s par les propos de Claude, nous avons constaté que la temporalité scolaire des apprentissages est une dimension qui n'est pas nécessairement modifiée par la classe à plusieurs cours ou du moins qu'elle s'impose quand même. Claude explicite comment le format du cours, sur le plan de la temporalité c'est-à-dire comme durée ou rythme est un obstacle à son propre fonctionnement voire à la vie du groupe et aux apprentissages. Elle montre en négatif la constitution d'un format temporel de la classe homogène : découpé en matières de durées uniformes pour chaque matière se succédant. Fabrice avance pareillement que l'apprentissage de la lecture selon la méthode naturelle vient mettre en tension son choix face à une temporalité normée de l'apprentissage du lire.

Les analyses des entretiens avec Marie et Lucile puis Claude m'ont mis sur la piste d'une compréhension d'une autre temporalité : la temporalité liée au projet. Il ressort que six des sept enseignants se réfèrent explicitement à une forme de pédagogie en lien avec des projets. Fabrice explique que la présence d'élèves de cours moyen permet de mener « *des projets qui pourraient aller beaucoup plus loin* ». Lucile développe sa manière « *d'envisager les apprentissages de manière différente* » à partir du moment où elle « *garde* » les élèves deux années, « *ça permet de fonctionner en projet* » et « *d'aller jusqu'au bout d'une production* ». Cela permet « *de projeter sur deux ans* » et de distribuer autrement les apprentissages « *de moins saupoudrer* » et « *refaire chaque année* ». En dehors de l'entraînement consacré aux « *tâches répétitives et nécessaires voilà en dehors de ça, précise Claude, ils sont en projets* ». Sébastien relate à partir de l'organisation spatiale comment étaient organisées deux salles, « *une salle plutôt pour le travail individuel plutôt maths et français* » et « *une salle euh qu'on appelait projet* ». Héloïse et Aurélie décrivent davantage des projets portés par les enseignant·e·s. Aurélie présente des projets en lien avec les autres classes. Elle explique : « *on propose chacune un atelier* » et « *les élèves s'inscrivent sur l'atelier* ». Lucile développe comment le « *Quoi de neuf ?* » ou le conseil pouvaient également être des lieux dans lesquels émergeaient des projets.

En mobilisant une pédagogie mettant en œuvre des projets, les enseignant·e·s modifient en profondeur les normes scolaires sur le plan du groupe. Rappelons-nous que Lemay hésite à parler de groupe quand il aborde le monde scolaire. Néanmoins, pour ce dernier, la classe peut

devenir une réalité groupale lors des moments de projet de type classe découverte, spectacle, olympiade (Lemay, 2014, p. 471). Or, dans les cas qui nous intéressent, le projet paraît consubstantiel au fonctionnement pédagogique. Le projet marque la réalité groupale des classes en question. L'espace scolaire devient même l'objet de ce questionnement. Claude évoque les discussions avec les élèves sur ce qui réalise pour eux l'école. Sébastien montre comment sa vision de l'enseignement « *n'était pas partagée à la maison* ». Le « *trop différent* », le « *trop de liberté* » rompaient le contrat implicite entre une grande partie des familles et l'école, ce qui s'est traduit par des élèves « *un peu perdus et qu'on n'a pas vraiment raccrochés au groupe* ». Néanmoins, l'enseignant évoque les discussions sur ce que devrait être l'école et les différentes appropriations du projet : de l'entraînement vers le collège à la réalisation de projet plus personnel d'élèves en rupture avec l'école.

Je pourrai parler de rupture du « *contrat narcissique du groupe* » (Kaës, 2013, p. 198). Il s'agissait, dans cette dernière expérience, du projet des deux professionnels. C'est à cet endroit que le projet ne se réduit plus à un simple enjeu didactique mais devient le lieu d'une projection de la part des enseignant·e·s et des parents. Développer un projet implique une autre mobilisation et centre l'attention sur d'autres domaines que les savoirs scolaires. Claude a découvert qu'un projet pouvait être « *trop long* » et devenait « *lourd* » à porter pour les élèves. La temporalité ouverte par le projet se heurte dans ce cas à un décalage entre les temporalités enfantine et adulte. Lucile fait le lien entre « *projet* » et « *projection* ». Elle oppose d'une certaine manière un « *saupoudrage* » s'exprimant par une temporalité découpée en petites unités et un temps plus long permettant d'aller au fond des choses. Mais la projection évoquée par l'enseignante va un peu plus loin encore. Elle rend compte d'une manière de penser les élèves et les apprentissages, le groupe dans le groupe scolaire. Les élèves eux-mêmes possèdent davantage de moyens (outils pédagogiques, relations à un élève plus âgé...) pour se projeter dans leur scolarité. La réalisation d'outils communs entre classes à plusieurs cours comme l'indique Aurélie permet « *de proposer du travail pas en fonction de l'âge des gamins mais en fonction de ce qu'ils étaient capables de faire et ce qu'on avait de là où on pensait pouvoir les amener* ».

Dans *Au-delà du principe de plaisir*, Freud fait de la projection une « *tendance* » à traiter les excitations internes « *comme si elles n'agissaient pas de l'intérieur mais bien de l'extérieur pour pouvoir utiliser contre elles le moyen de défense du pare-excitations* » (Freud, 1981, p. 71). L'attribution à des obstacles extérieurs, bien que réels (possibilité de rencontrer les

partenaires, formation, relations aux parents et à l'Institution...), les difficultés intérieures déjà mentionnées dans les cas de Marie, Claude et Héloïse, peut donner à voir la projection par Lucile de ses propres excitations internes. Il y a là un lien entre le projet et la projection. Green (1990) fait le chemin inverse. Dans un premier mouvement, il réinscrit le désir dans le projet, « le désir est toujours projet » (Green, 1990, p. 250) écrit-il. Dans un second, il replace le projet dans un couple de terme propre à la pensée freudienne. « Au *projet* (le désir) répond l'*identification* » (*Ibid.* p. 251). L'identification est bien le concept que Freud remet au travail à partir des analyses sur les groupes (Freud, 1921). L'identification nous conduit à l'endroit du groupe comme objet qui active affects et modifications du Moi selon un modèle, un idéal. Il circule bien dans les discours des enseignant·e·s un projet commun porté par leur désir, qu'il se nomme « *attention aux autres* », « *se sentir concerné par les casseroles* », « *apaiser [les relations]* », création d'une « *entité vivante* ».

Il circule également un projet porté par le social plus que par l'Institution finalement. Ce qui est projeté dans les entretiens ce sont les relations aux familles. L'Institution apparaît bien comme empêchement à faire certains groupements ou permettre la rencontre, mais elle n'est peut-être pas l'objet le plus présent au quotidien. Les parents prennent une importance particulière dans plusieurs entretiens. Fabrice nous permet de le ressentir dans sa manière de le mettre en mot lorsqu'il parle de l'apprentissage de la lecture en méthode naturelle. Il l'exprime ainsi : « *t'arrives au mois de janvier t'as des collègues qui ont des CP qui disent à ben moi ils savent lire toi non, t'arrive au moins de février ils savent toujours pas lire et tu fais là tu prends sur toi puis tu commences à avoir le regard des parents, t'arrives au mois de mars pareil et là t'as les parents tu les croises plus parce que* ». Le propos se conclut positivement mais la fin en suspension laisse à penser la difficulté à se retrouver face aux parents durant ces longues semaines en soutenant la nécessité d'un temps long et d'un temps propre à l'enfant. C'est la répétition et l'avancement dans le temps qui poussent vers le doute et l'abandon ou vers une potentielle agressivité. Il faut sans doute être bien ancré pour soutenir une telle poussée, externe tout autant qu'interne.

De son côté, Sébastien narre une difficile rencontre entre le projet scolaire qu'il portait et celui de certains parents. Au point où on peut entendre dans le récit de l'enseignant combien les préoccupations des parents entrent dans l'école par le biais des positions et questionnements des élèves, mais également par la place que les parents occupent dans la psyché des deux professeurs, « *les problèmes avec les parents ça ça nous a occupé beaucoup*

l'esprit » déclare Sébastien. On pourrait réduire cela à un défaut d'accordage lié à cette expérience particulière. Mais Marie revient sur la relation avec les parents, tout comme Claude. Cette dernière préfère ne pas faire de prosélytisme quant à ses choix pédagogiques et qualifie d'« *apaisée* » la relation avec les parents tout en sachant qu'une partie d'entre eux ont une « *attente très conforme* » et que « *quelques parents ont acquis un peu de confiance* ». Le propos de l'enseignante laisse entendre en négatif qu'une autre partie des parents ne sont pas dans les mêmes rapports. Héloïse semble plus encline à faire des parents des partenaires mais après plus de dix années de présence d'un projet et d'une équipe enseignante stable dans un lieu où l'école est devenue un recours possible.

Sébastien avance le propos suivant « *comment faire fonctionner ces deux groupes séparément ensemble* ». Si le discours manifeste pourrait référer l'énoncé aux deux groupes issus des deux classes, le praticien parle bien juste avant de ses préoccupations liées aux parents d'élèves. Ce qui suit directement le propos montre également un glissement vers la relation à deux entre son collègue et lui, « *pour moi c'était vraiment dur de travailler à deux* », « *au quotidien c'était c'était vraiment lourd* ». La lourdeur ne qualifie pas la relation stricte entre les deux enseignants, ce qui était « *lourd* » relève d'échanges incessants et peut-être insistants, « *c'était vraiment lourd pour moi de se voir à midi de se voir à quatre heures de se voir à la récré de se dire comment ça s'est passé* », décrit Sébastien. Il y a comme dans l'énoncé de Fabrice sur le décalage de temporalité dans l'apprentissage de la lecture, un effet de répétition dans le propos de l'enseignant qui vient signifier la « *lourdeur* » à cet endroit. À partir de la compulsion de répétition, paradigme psychique de la seconde topique freudienne, Green fait le lien entre répétition et transfert et pose que la théorie freudienne des années 1920 avance que « *le transfert n'est qu'un fragment de répétition, tout comme la répétition est le transfert d'un passé oublié* » (Green, 2000b, p. 93). Si ordinairement, la répétition marque une temporalité arrêtée, Green note combien elle ramène vers des expressions toujours plus « *originaires* » » (*Ibid.*, p. 95). Là même où nous situons la relation pédagogique à travers l'appropriation d'un rythme propre.

La nécessité du maintien de l'équilibre psychique des praticien·ne·s pourrait vite être conduit à confondre réalité interne et réalité externe. Le maintien d'un certain clivage comme Green y invite, évite de tomber dans la paranoïa, dans l'idéologie (Kaës, 2016) ou dans l'incarnation du « *mystique* » (Bion, 1974, p. 115) dont l'objet serait « *l'élimination du mal* » rendant possible « *les retrouvailles avec le paradis perdu* » (Green, 1990, p. 257). Dans la situation

évoquée, la mise en place d'un projet commun, un « comme-un. » ne vient-il pas empêcher le déplacement ? Le projet fait figure d'image d'un passé à réifier – en l'occurrence celle de Collot, celle d'« *un homme qui m'a beaucoup guidé* » indique Sébastien.

La préoccupation de maintenir ensemble des parties séparées paraît être une préoccupation sous-jacente à la classe à plusieurs cours. Une trop forte préoccupation et trop forte centration sur le groupe exclut, pour Sébastien, « *les élèves au point de vue individuel* ». Mais une trop grande occupation centrée sur les élèves « *mangeurs de temps* » a montré à Lucile le risque de désinvestissement de la part des autres élèves. À ce stade, ce n'est plus seulement la pluralité dans des termes spatiaux que vient révéler les situations présentées mais la cohabitation de plusieurs temporalités, une « *hétérogénéité diachronique* » (Green, 2000b, p. 35). La classe-groupes pourrait-elle être le lieu d'agencement de différentes temporalités articulées et propres à chaque élève et à chaque groupe ?

Vers un réseau de groupes et une hétérochronie

J'ai déjà présenté à partir des trois entretiens analysés, les différents groupes qui coexistent dans les classes. :

- en interne : les groupes d'âge, de compétences, de projet, d'interclasse, de cour... ;
- en externe : la famille, le village, la communauté d'agglomération, l'association des parents d'élèves, mais également les groupes pédagogiques et syndicaux.

Fabrice, Héloïse et Aurélie opposent la position frontale occupée dans la classe à un seul cours et leurs pratiques de la classe à plusieurs cours. Héloïse compare, dès le début de l'entretien, son activité passée d'enseignante en CP à celle de sa classe actuelle. Elle dit de son expérience en classe à un seul niveau, « *tout le monde était euh apprenait la même leçon en même temps je différenciais au niveau des exercices* ». Or, pour l'enseignante, « *la différenciation est plus importante quand on a un CP-CE1 puisque on a des enfants du coup lecteurs* ». Héloïse fonctionne désormais par ateliers. Elle insiste sur le fait que « *on amène les enfants beaucoup plus vite vers l'autonomie surtout en CP* ». Au final, « *la classe a beaucoup plus vite tourné que quand c'était euh des CP simples* ».

Les entretiens montrent la capacité des classes à porter une pluralité de groupes et l'hétérogénéité dans le groupe. Ainsi, je peux faire l'hypothèse que ce n'est plus le temps ou plus celui-ci uniquement qui est découpé en différentes unités correspondantes à autant de

matières, mais le groupe lui-même. Les sept enseignants mentionnent, très souvent suite à mon questionnement, comment ils et elles parviennent à faire classe en constituant différents groupes et en articulant des temporalités différentes constitutives de formats didactiques différents (entraînement, projet...). Héloïse parle de coins, d'ateliers. Fabrice est revenu sur un choix nouveau de petits groupes de travail dans lesquels il tourne. La dimension spatiale portée par la langue parlant le groupe est prégnante tant le groupe est lié à l'espace. Aurélie cherche à aménager l'espace à la recherche d'« espaces communs ». Pour autant, ces espaces différents sont autant de temporalités différentes, car il ne se fait pas la même chose avec les mêmes personnes, créant une forme « d'asynchronisation » portée par un cadre général synchronisateur. Je rappelle simplement comment Claude en vient à instituer un temps de régulation face au « *flot du temps* » ou comment Marie institue des « *emplois du temps quotidiens* » pour chacun. Sébastien et son collègue cherchent à penser des temps différents associés à des espaces œuvrant à une nouvelle synchronicité.

L'institution d'un réseau de groupes et d'une hétérochronie vient en quelque sorte constituer différemment le groupe. La singularité est moins prise dans un mouvement d'homogénéisation du groupe. Héloïse évoque, à partir de son expérience en classe de CP, la mécanique de l'homogénéisation du groupe malgré sa volonté de différencier. Dans les propos de Sébastien, le maintien de la préoccupation centrée exclusivement sur le groupe en tant qu'entité vient au contraire homogénéiser toute potentialité de temporalité différente. Seules les temporalités s'inscrivant dans le projet paraissent, dans une lecture rapide, en retirer un bénéfice. Il est question dans le temps de l'entretien de « l'éviction de la subjectivité » (Giust-Desprairies, 2003, p. 12) déjà mentionnée dans la partie 2.2 ou du moins d'un empêchement à penser dans le groupe et à cause du groupe. Dans le difficile rapport à la singularité, la modalité de liaison des deux enseignants paraît avoir pris toute la place comme un corps, un groupe résistant au groupe des parents. La recherche d'une « harmonie » comme « la combinaison spécifique formant un ensemble dont les éléments divers et séparés se trouvent reliés dans un rapport de convenance, lequel apporte à la fois satisfaction et agrément » (cnrtl) ne s'est pas faite.

J'ai relevé dans la situation de Marie la figure plurielle du temps articulant au moins quatre temporalités au profit dans son cas d'un appropriation d'un « temps propre » (Roussillon, 2007, p. 131)

- un temps long et continu renvoyant à un temps de la classe à plusieurs cours différent de celui de la classe à un seul cours ;
- un temps dans l' « ici et maintenant », temps de l'affect, se traduisant par le « don de soi » pensé en termes de temps personnel et temps de présence, comme la cohabitation d'un extérieur et d'un intérieur ;
- un temps développemental que je qualifie d'« anté-scolaire » commençant dans le ventre de la mère jusqu'à l'entrée à l'école et qui se poursuit par un temps post école élémentaire avec l'évocation du collège et de l'après école ;
- un temps socialisé découpé ou partagé entre la famille et l'école suivant le projet commun dont l'aménagement du rythme scolaire est un élément central dans l'expérience évoquée.

Je retrouve dans le discours de Sébastien plusieurs de ces temps :

- le temps long et continu d'abord, potentialité de la classe à plusieurs cours, dont la durée permet de mieux connaître les élèves, de mieux se caler et de s'installer dans la relation, « *si on avait duré deux trois quatre ou ça se serait finalement calé parce que bon déjà on aurait gardé les élèves et forcément on leur aurait connu plus il y aurait des qui choses qui se seraient installées un peu plus* » relate Sébastien ;
- le temps socialisé celui du développement de l'enfant au dehors mais déjà et toujours en lien avec l'Institution scolaire. Les préoccupations liées à l'entrée au collège sont présentes. Le temps socialisé est présent et montre les potentielles déchirures entraînant un difficile accrochage des élèves au groupe et son projet ou au contraire leur pleine adhésion. Enseignant et élèves peuvent être « perdus » dans leur temps propre et ne plus trouver à se caler avec les différents groupes.
- le temps « ici et maintenant » de la présence à l'école paraît absent du discours manifeste durant l'entretien.

L'ouverture de la classe à plusieurs groupes vient mettre sur le devant la scène le rapport à une « hétéchronie fondamentale » (Green, 2000b, p. 59). Or, très souvent, l'enjeu de la fiche de préparation, pour l'enseignant·e, l'amène, sur le plan du groupe, à agir et à penser dans un temps unifié. Peut-être vient-il se jouer dans ce creuset tout à la fois la recherche d'un savoir unifié, objet propre de l'école, et la tension avec l'objet caché, celui qui porte ce savoir ? Plusieurs éléments issus des entretiens montrent l'importance d'une rencontre marquante avec un·e élève que Geffard appelle « élève court-circuit » (Geffard, 2018, p. 151). La rencontre

amplifie l'écho et la cohabitation de temps différents dans la classe. Elle vient aussi apporter le conflit celui qui ouvre à la temporalité de l'être humain, celle « de la mémoire et du projet » (Gadeau, 2014, p. 41).

Les propos d'Héloïse, d'Aurélié et de Marie mettent également en avant la dimension collective des adultes entre eux. Elles mettent en correspondance les dynamiques psychiques collectives des pairs et leur travail quotidien dans la classe. La coopération dans une équipe de professionnel-le-s semble se transposer et porter la conception et la réalisation de la classe. Il ne s'agit peut-être pas à proprement parler de « transfert des modes de liaison » (Geffard, 2018, p. 162). Dans les échanges entre pairs d'un même site, il est davantage question de l'outillage matériel et psychique propre à porter une didactique du groupe en termes de pluralité pédagogique que de gestion des affects dans le groupe. Néanmoins, il ne fait pas de doute que les affects sont bien présents même dans les choix et les échanges didactiques. Ils renvoient peut-être même directement l'enseignant-e aux affects liés au vécu de son propre temps scolaire, celui durant lequel il était élève. Il est sans doute question du « transfert didactique de l'enseignant » (Blanchard-Laville, 2002, p. 194) non plus seulement comme espace psychique métaphorisant l'espace perceptif, mais comme espace psychique quadridimensionnel « monde post-euclidien régi par la tridimensionnalité qui se déploie dans le temps, c'est-à-dire dans la quadridimensionnalité » (Resnik, 1994 p. 24).

Nonobstant, c'est bien l'enfant que l'on retrouve au centre des temporalités. L'enfant-élève passant de la famille à l'école, charriant les projets de l'une et de l'autre chaque matin et chaque soir. Mais c'est tout autant l'enfant en soi que nous portons qui vient s'éveiller dans le lien groupal et pédagogique. Le mythe fait du carrefour l'espace de la rencontre conflictuelle entre un père inconnu et un fils abandonné. Le carrefour pourrait devenir le lieu où se joue la rencontre ou l'ignorance des différentes temporalités traversant les figures paternelle et de la filiation. Fabrice parlant des ateliers qu'il mène indique : « *ça te prend vachement d'énergie d'avoir plein d'enfants qui te passent de partout d'avoir tout le temps en train de te solliciter* ». Un espace psychique semble s'établir à partir du corps de l'enseignant. Il paraît bien être le réceptacle des trajets des élèves. La dimension temporelle vient en suivant dans la proposition et l'« avoir » semble se substituer à l'« être » dans le propos. Aurélié explique que cette situation l'a obligée à poser des règles aux demandes des élèves lorsqu'elle travaille avec un petit groupe. Les enjeux pourraient être non plus « avoir du temps » à leur consacrer mais poser les limites des temps consacrés.

Les diverses organisations retenues ou expérimentées par les enseignant·e·s les contraignent à penser leur absence. Je ne reviendrai pas sur les différentes organisations. Je propose une construction à propos de ce qui se joue dans l'absence en contexte groupal, car la classe à plusieurs cours ouvre à l'hétérochronie à l'endroit de l'absence de l'adulte régisseur. Marie ouvre l'entretien en reposant explicitement cette question. Elle déclare : « *voilà donc le multiniveau [...] il faut accepter de ne pas pouvoir être présente tout le temps toute la journée pour tous les enfants en même temps* ». Elle poursuit ainsi : « *je suis passée donc par plein de phases de recherche déjà ça a été une acceptation pour moi de dire t'es pas partout mais comment tu vas pouvoir les aider même quand tu n'es pas là* ».

L'attitude de l'adulte paraît solliciter les élèves, les ouvrir à l'entraide voire à « *l'écoute attentive* », pour Fabrice ; à écouter ce qui se vit autour d'eux et d'elles et d'y répondre voire d'en répondre dans le cas déjà développé de Claude. Les élèves « *se voient entre eux* » reprend Fabrice. Lucile répond à mon étonnement par un : « *ils le voient* ». J'ai beau relire le verbatim, je ne parviens pas à trouver un substantif qualifiant l'objet de la phrase. Ce « le », pronom complément, vient se substituer à un invisible. Les élèves et leur enseignant deviendraient-ils « des voyants » au sens rimbaldien du terme ? Ce non visible dont l'« intelligence borgnesse » (Rimbaud, 2005, p. 42) ne peut rendre compte pourrait être davantage un temps logique comparable à ce que Lacan nomme le « jugement assertif » (Lacan, 1999, p. 207). Le temps d'une présence aux autres qui permet à chacun de se définir. Tout cela pourrait m'éloigner de mon sujet-objet, mais, en se dégageant de la chronologie, Lacan convoque la logique pour aborder la psyché humaine, une logique qui nous replace dans une situation d'un homme avec d'autres hommes. Il termine son article *Le temps logique et l'assertion de certitude anticipée*, par cette sentence : « La vérité du sophisme comme référence temporalisée de soi à l'autre : l'assertion subjective anticipante comme forme fondamentale d'une logique collective » (*Ibid.*, p. 209).

La classe-groupes paraît faire quelque chose de ce que l'histoire de la classe s'échine à faire taire ou ne pas vouloir sur la scène scolaire. Le jeu de la bobine est à nouveau convoqué pour penser la situation pédagogique. C'est l'absence de la mère et non l'objet en lui-même qui structurellement importe, car c'est autour de ce manque que l'être humain – l'enfant par son *fort-da* – va, au moyen et dans la dimension du symbolique, se laisser constituer. L'absence de la mère renvoie aussi à la propre absence de l'enfant. La présence de soi, l'unification d'un

moi se fait grâce au support et à la parole d'un autre maternel chez Lacan. N'être pas là vient s'actualiser en absence et ne renvoie plus directement à une absence physique mais à un « être là » dans la relation. L'absence de l'enseignant·e aussi bien physiquement que psychiquement peut avoir des effets de déchaînement dans une classe. L'unité du groupe et de l'individu sont souvent en jeu dans cette absence.

Le modèle temporel du jeu de la bobine offre une conception du temps selon l'angle de « l'alternance absence-présence » (Green, 2000b, p. 79). Le jeu apparaît comme ce qui permet le passage d'une position passive, subie, à une position active c'est-à-dire la capacité d'identification. Dans le jeu, l'enfant peut faire l'expérience d'autres places et montrer une capacité à utiliser l'expérience passée. Ainsi le temps n'est plus chronologique, le temps 2 vient donner un sens au temps 1. Winnicott spatialise l'« expérience culturelle (ou jouer) » (Winnicott, 1975, p. 196) et en fait une troisième aire. Néanmoins, il indique dans le même chapitre que le jeu et l'expérience culturelle sont choses qui « relient le passé, le présent et le futur ; *elles occupent du temps et de l'espace* » (*Ibid.*, p. 200).

Le jeu introduit à la tâche de « penser-panser la perte sans durée prévisible » (Green, 2000b, p. 130). La séparation se retrouve « évitée, grâce à l'espace potentiel qui se trouve rempli par le jeu créatif » (Winnicott, 1975, p. 201). L'espace potentiel « repose sur la confiance qu'a le bébé dans la mère telle qu'il l'éprouve pendant une période suffisamment longue à ce moment critique de la séparation entre le non-moi et le moi » (*Ibid.*, p. 202). La liaison paraît ouvrir à la question du temps (Green, 2000b, p. 118). Dans la classe, elle s'établit le plus souvent sur le dos de l'enseignant·e voire à son corps défendant. Cette modalisation du portage subie ou forcée reste toujours centrale dans les entretiens. Néanmoins, le groupe ou plutôt les groupes et les passages entre les groupes soutiennent l'activité et la possible appropriation de l'absence de l'officiant scolaire. Fabrice fait entendre comment l'institutionnalisation par le groupe permet à ce dernier de poser et de porter des limites et des projets dans lesquels l'enseignant est lui-même pris.

L'espace potentiel ouvre par l'expérience du jeu à un temps différé, un temps de reconnaissance (Green, 2000b, p. 128). Le temps devient « objet de l'attente » (Gadeau, 2014, p. 36). La lecture lacanienne du jeu de la bobine fait de la mère et de son absence, une mère qui désire, dont la cause du désir est extérieure. La fonction du père vient faire écart, vide permettant de tenir l'ensemble distinctement. Dans la classe, par analogie à la relation

maternelle, si le groupe vient à combler trop vite l'absence, à remplir le temps ou à le faire subir, la capacité à être sujet s'amenuise. Le travail d'élaboration du temps vécu et représenté par le jeu met au jour le rôle des temps institutionnalisés de parole dans la classe : différer et penser en retour les « jeux » dans le groupe. Il met également en jeu les limites et les délimitations. Les différents lieux et la pluri-temporalité rendent possible la substitution de la chose par un système de signes, soit le propre de la fonction de représentation. Une logique sémaphorique paraît émerger, donnant accès par les reprises, qu'elles soient l'objet du groupe élèves-professeur·e ou de l'équipe enseignante, à une « perlaboration collective »²²⁵ (J. Oury, 1989-90).

²²⁵ La formule est faite par Delion dans une remarque lors de le dernier séminaire de J. Oury, juin 1990.

4. VERS UN « PAS POSSIBLE »²²⁶

Dans cette dernière partie, je souhaite revenir sur la problématique initiale de la thèse pour la remettre au travail à partir des différents et divers matériaux et approches exposés tout au long de ma recherche. L'élaboration commencera à partir du « pas », la trace découverte par Robinson. La découverte s'apparente pour Defoe à celle d'un « vestige » (Defoe, 2003, p. 206) qui met en branle tout le système technique et rationnel et ouvre à l'angoisse et au cauchemar. En somme, le pas introduit au rapport entre « deux modes de la relation à l'autre » : « la rationalité (économique) et la fiction (du rêve) » (de Certeau, 2002, p. 216). La place de l'officiant – dans le sens de celui qui accomplit sa charge – dans le groupe de la classe prend toute sa complexité à l'analyse des plans manifeste et latent des entretiens. L'analyse a mis au travail la frontière « entre l'objectif et l'imaginaire » (*Ibid.*, p. 106). L'utilisation freudienne de la « fantaisie » dans sa recherche d'objectivité participe de la révision de la dichotomie avancée précédemment. De Certeau fait de la création du « roman psychanalytique » (Certeau, 2002) une nouvelle manière de combiner en un même texte d'une part « une sémiologie fondée sur l'identification de structures pathologiques » et d'autre part « une série d'événements relationnels qui surprennent et altèrent le modèle structural » (*Ibid.*, p. 112). L'écriture dans le contexte éducatif et scolaire résidera dans l'essai de rassembler des perspectives, des énoncés avancés ou révélés pour faire apparaître des lignes de fond constituant la place des enseignant·e·s dans les configurations singulières de la classe à plusieurs cours. Il sera également question de l'agencement du groupe et de ses effets dans la classe. La filiation épistémologique explicitée ci-avant m'incite à la prudence eu égard à la nature du matériau de cette partie. En cherchant à penser l'envers de la forme scolaire, je ne peux que me référer à son négatif. Aussi j'emploierai très souvent le conditionnel et la formulation d'hypothèses pour donner à lire la suite de mon propos qu'il conviendrait de considérer comme des pistes de compréhension à remettre sur le métier.

Fantasmes originaires et imaginaire

Mes premières recherches m'avaient conduit à considérer les travaux usant de la métaphore spatiale pour envisager le psychisme et le groupe. Mais c'est par la présence importante de la temporalité que je viens clôturer les analyses cliniques. Faut-il lire le retour de la notion

²²⁶ Cette formulation se retrouve dans Canat, S. (2015). Pratiquer la Pédagogie institutionnelle adaptée (PIA) avec des élèves porteurs de troubles envahissant du comportement (TEC). *Cliopsy*, 14, 89-103. (p. 100).

médiévale de « lieu » telle que je l'ai développée dans mon abord de la recherche (partie 1.2) en ce sens que le lieu rassemble sans les unifier des temps et des espaces ? La notion d'hétérotopie à partir du « topos », traduction grecque du « locus » latin, donne à penser le fait humain dans une même continuité de pensée, c'est-à-dire sa disposition à créer des espaces branchés sur « un ailleurs » sans méconnaître la dimension temporelle d'« un autrefois ». Elle vient à partir de l'espace physique faire le pont vers un espace psychique se constituant à partir d'une temporalité débridée, laquelle fait retour sur la groupalité supposée de l'histoire de l'humanité. Freud écrivait dans *La décomposition de la personnalité psychique* :

« L'humanité ne vit jamais entièrement dans le présent ; dans les idéologies du surmoi le passé continue à vivre, la tradition de la race et du peuple, qui ne cède que lentement la place aux influences du présent, aux nouvelles modifications ; aussi longtemps que passé et tradition agissent à travers le surmoi, ils jouent dans la vie humaine un rôle puissant, indépendant des conditions économiques » (Freud, 1984b, p. 94).

C'est à partir de l'instance du Surmoi à laquelle est attribuée « l'auto-observation, la conscience et la fonction d'idéal » (*Ibid.*, p. 93) que Freud élabore un des liens entre les générations. « Tout parent fait revivre à son enfant le monde de sa propre enfance tel qu'il est resté gravé dans son inconscient » (de Mijolla, 2017, p. 130). La filiation et le rapport aux parents m'apparaissent comme des révélateurs du rapport à la situation scolaire à l'endroit où il pourrait y avoir concurrence entre des imaginaires dans un même lieu. Les propos recueillis dans les entretiens laissent entendre des imaginaires liés au temps archaïque propre à la vie groupale.

Si les entretiens montrent la diversité des classes à plusieurs cours, ils viennent questionner l'absence d'affects en lien avec les fantasmes originaires que devrait susciter la scène groupale. À vrai dire, ils ne sont pas totalement absents. Ils n'ont pas donné lieu à de grands développements, mais ils apparaissent sous deux termes : « panique » et « peur ». Ces deux termes ont été utilisés pour qualifier l'état d'esprit des enseignant·e·s avant de commencer l'enseignement dans des classes à plusieurs cours. La peur est souvent renvoyée au sentiment de ne pas maîtriser tous les attendus des différents niveaux scolaires. De la classe à plusieurs cours ne serait retenu, dans un premier temps, que la coexistence de plusieurs cours dans un même lieu et donc la nécessité de mener plusieurs programmes en même temps. La peur ou la panique sont aussi des affects qui ont servi à qualifier les sentiments des parents dont l'enfant est scolarisé dans une telle classe. Que deviennent les « fantasmes archaïques et la crainte du morcellement » (Giust-Desprairies, 2002, p. 246) chez les praticien·ne·s interrogé·e·s ?

Sur le plan de la réalité manifeste, la constitution de groupes dans la classe au-delà des cours administratifs et la position active des élèves dans les groupes et dans la classe paraissent, à des niveaux différents, deux éléments centraux des entretiens. En 1964, Fonvieille écrivait que si nous voulons que l'école puisse jouer un rôle de formation, « il est indispensable que les structures générales, et en tout cas celles des classes » (Fonvieille, 1964, p. 17) permettent « la multiplicité des groupements » (*Ibid.*, p. 20). Il apparaît pour les enseignant·e·s interviewé·e·s que, sans nécessairement connaître la pédagogie institutionnelle, ils et elles se dirigent vers ce mode d'organisation. L'enseignant·e n'est plus seul·e face à un groupe : la classe se peuple de différents groupes, d'espaces et de temporalités non unifiés. Il/elle entre dans un espace pluriel permettant à la fonction enseignante d'être présente à plusieurs endroits en même temps – fonction enseignante portée potentiellement par chacun·e.

L'appréhension initiale de la pluralité se fait par les corps et l'espace comme possibilité de passer d'un groupe à un autre, de constituer des groupes de tailles variables. L'image pourrait évoquer la classe régie selon le mode mutuel où chacun est à sa place. Il faut entendre « rationnellement » à sa place, c'est-à-dire selon l'étalon scolaire. La réalité des classes à plusieurs cours paraît différente notamment parce qu'elle serait traversée par un projet – ne se réduisant pas à *des* projets – c'est-à-dire un désir porteur d'une autre temporalité, support d'un autre rapport au savoir et à l'autre. À l'envers, la classe traditionnelle fonctionne selon des « règles collectives impersonnelles au moins autant que sur l'autorité personnelle du maître » (d'Enfert et Jacquet-Francillon, 2010 p. 227) créant « ainsi des relations sociales impersonnelles » (*Ibid.*). La classe à plusieurs cours semble pouvoir inscrire de la singularité dans son fonctionnement en s'appuyant sur une certaine liberté de placement/déplacement grâce à l'hétérogénéité du groupe. Aux seuls emplacements désignés par la forme scolaire, des effets de déplacement paraissent possibles dans les classes à plusieurs cours. La recherche d'images pourrait paradoxalement, si nous suspendions nos préjugés, associer les classes à plusieurs cours à la classe médiévale comme coexistence de plusieurs lieux plutôt qu'à la classe organisée en rangées.

Les classes paraissent portées « vers un sol commun, comme espace et temps – un lieu où la différence pourrait se dire » et « s'inscrire dans un système de représentation qui leur préexiste » (Giust-Desprairies, 2002, p. 247). Ainsi, les classes à plusieurs cours participeraient d'un déplacement du lieu de l'école. Le signifiant maître de l'école-caserne, « la discipline », y devient plus in-signifiant. Non parce que les élèves se transformeraient en

« bisounours » – qualificatif utilisé par Marie – mais parce que le signifiant masque que l'école qu'on imagine avant tout comme lieu de travail est « un lieu de conflits » (Lévine et Delavay, 2003, p. 75). Le conflit dans la classe-groupes change de sens et ne se résout pas par un effet de discipline ou pas seulement. Cette dernière se justifie lorsqu'il convient de faire entrer dans une case, une classe, une catégorie. Le conflit est déplacé vers le lieu du commun et non plus seulement vers le lieu du couple de la relation pédagogique²²⁷. Aussi, la sortie de scène scolaire n'est plus une expulsion physique du lieu et de l'espace scolaire. Prairat (1997) met en exergue que l'exclusion dans la tradition du monachisme bénédictin n'est pas une affaire d'espace mais une affaire de temporalité. Le moine fautif n'est pas exclu de l'espace du repas collectif, il est exclu du temps du repas collectif. « Ce qui est constitutif de la communauté chez les bénédictins, ce n'est pas l'espace partagé mais le temps vécu ensemble » (Prairat, 1997, p. 46). La figure de la diaspora permet un pas de plus pour penser avec Prairat que le « lien n'est pas de nature spatiale » (*Ibid.*). Pour autant, c'est dans et à partir de l'espace que se réalise la réunion des corps, le faire groupe, et permet la circulation d'images, de scènes, de récits. L'espace de la classe à plusieurs cours comme unité a tendance à évoluer vers une diversité de lieux. Tout espace semble faire fonction de lieu d'apprentissage comme toute posture peut permettre d'entrer dans le temps d'apprentissage. Il ne s'agit pas de faire dire à mon propos que tout serait permis, mais seulement que l'espace n'est plus le référent unique. Je n'opère pas le remplacement de l'espace par le temps, mais je fais référence au lieu comme une forme d'espace et de temps circonscrit par la coexistence d'autres lieux. La délimitation d'un espace et de temps permettrait la territorialisation de l'humain, préalable au savoir pour Lévine et Delevay (2003, p. 85). De ce lieu peuvent s'établir des déplacements rendant possible une meilleure adaptation face à la singularité et l'hétérogénéité. Les espaces, les corps, le temps sont moins investis du discours scolaire et normatif. Ils donnent lieu à une réappropriation de la relation en lien avec d'autres espaces. À l'instar des hétérotopies, les classes à plusieurs cours pourraient fonctionner en contre-espace et u-chronie.

Il conviendrait de lire en négatif le traitement des fantasmes originaires à cet endroit. Le négatif de l'expérience relatée par Sébastien mais également les propos de Lucile donnant à imaginer un « je-classe » donnent à penser la présence d'un fantasme du démiurge. Sébastien

²²⁷ Je renvoie le lecteur ou la lectrice à Étienne (2009a) dans lequel la retranscription d'un conseil montre l'articulation que l'enseignant fait entre la responsabilité individuelle d'un élève et la responsabilité que l'élève a face au groupe.

ne s'y trompe pas puisqu'en fin d'entretien, il évoque le fait de n'avoir pas résisté à la « tentation » de « faire tout ce que l'on veut ». Tandis que Lucile, elle, vient tempérer la chose en posant un « ne pas » qui peut être entendu comme un « nœud-pas ». Mais le fantasme est également présent dans la discrétion de Claude quant à ses choix vis-à-vis des parents ou dans le lien aux familles aperçu dans l'entretien avec Aurélie. La création d'une « entité » vivante qui ne meurt pas pourrait renvoyer au fantasme de donner la vie voire de conjurer la mort. Selon Lévinas, la mort est fin et néant non parce qu'elle arrête l'existence mais parce que « le moi est en face d'elle sans initiative » (Lévinas, 2014, p. 73). Les enseignant·e·s face à la perspective transformante et mortifère de l'Institution – devenir un agent – imaginent une autre classe, un autre monde. Le fantasme du démiurge prend la place de la peur ou de la panique face au groupe dans sa recherche d'une victoire sur la mort comme possibilité de rester soi dans la relation à l'autre. En ce sens la victoire se trouve dans la paternité. Elle n'est pas simplement « un renouvellement du père dans le fils et sa confusion avec lui, elle est aussi l'extériorité du père par rapport au fils, un exister pluraliste » (*Ibid.*, p. 87).

Mais le fantasme démiurgique ne donne lieu à une réalisation dans la réalité qu'avec un dehors de l'Institution et une mise en relation. Il y a besoin d'un groupe pour tisser des « significations sociales imaginaires » (Castoriadis, 1975) et produire un « imaginaire collectif » (Giust-Desprairies, 2002, p. 247). Les différentes expériences relatées par les enseignant·e·s donnent à voir que les familles, voire le milieu local, sont sollicités d'une manière directe ou indirecte, active ou passive. Je fais l'hypothèse qu'en élargissant le(s) groupe(s) au milieu familial et local (école, village, quartier,...), le groupe dans la classe peut dépasser l'imaginaire proprement scolaire c'est-à-dire que l'expérience groupale ne se réduit pas à un dispositif inscrit dans l'espace-temps scolaire, espace-temps spécifique et limité. Elle s'étend à un ensemble plus large correspondant à une vie sociale. C. Freinet évoquait les « rapports nécessaires avec le milieu » et les nécessaires confrontations avec les « recours-barrières » (C. Freinet, 1969, p. 79) que sont la famille, la nature, la société et les individualités. Ces derniers « posent leurs barrières plus ou moins gênantes, [...] et peuvent être en même temps être des appuis, des aides qui recueillent plus ou moins favorablement les recours que leur adresse l'individu en difficulté » (*Ibid.*)²²⁸. Le pédagogue pense, contre une partie des théoriciens de l'Éducation nouvelle, la nécessité de maintenir un lien entre les

²²⁸ Au niveau de la personne et de la relation, une idée similaire se retrouve dans la notion d'obstacle (Canat, 2011, p. 24) plus approprié dans le champ de la scolarité que le terme de symptôme renvoyant davantage au champ thérapeutique.

« fantaisies individuelles » et « les exigences du milieu naturel et social » (*Ibid.*). Ainsi, les enseignant·e·s restent en contact avec la réalité, par le biais des parents d'élèves. La situation peut devenir porteuse dans le cas d'alliances et tel semble être le cas dans les écoles d'Hélène, de Marie ou d'Hélène. C'est plus ambigu pour Fabrice, Claude et Aurélie. L'écart entre des imaginaires différents s'est rappelé à Sébastien.

Je pense déceler dans les propos des enseignant·e·s des éléments constitutifs d'imaginaires collectifs. La confusion du « je » et de la « classe » pourrait être un élément saillant de l'identification de la personne au lieu, de la projection d'un territoire imaginaire rendant possible une existence personnelle et collective. La structure collective mise en place par le groupe-Marie par exemple paraît s'appuyer sur un imaginaire familial. Le lieu école est perçu comme une « *grande famille* » tandis que la modification des rythmes scolaires permettrait aux enfants d'être davantage chez eux – là où l'école s'est fondée sur une coupure avec les familles. Cela s'est traduit par un aménagement du temps scolaire permettant à l'enfant de rentrer plus tôt le soir et libérant une après-midi dans la semaine pour des activités à domicile ou dans la famille de l'école. Le groupe-Lucile semble plus enclin à développer un imaginaire mystico-esthétique lié au bonheur d'apprendre et de transmettre figuré par le visage éclairé de l'enfant à cheval. Pour l'enseignante, les premiers pas dans une lecture autonome produisent une image comparable sur le visage de l'élève.

L'organisation, même si elle n'est pas réduite à une dimension fonctionnelle et devient une institution appréhendée comme un réseau symbolique, ne peut se passer d'une « composante imaginaire » (Castoriadis, 1975, p. 197). « L'imaginaire dont je parle n'est pas image de. Il est création incessante et essentiellement indéterminé (social-historique et psychique) de figures/formes/images, pose Castoriadis avant de poursuivre, à partir desquelles seulement il peut être question de "quelque chose" » (*Ibid.*, p. 8). Des praticien·e·s imaginent à l'intérieur de la réalité de la société et de l'Institution et mettent en œuvre des configurations singulières, en lien avec elles malgré des imaginaires sociaux figés et saturés. Dans sa double composante, imaginaire radical de la psyché singulière et imaginaire social, la lecture castoriadienne de l'imagination fournit « les conditions pour que la pensée réflexive puisse exister » (Castoriadis, 1991, p. 10). Se faisant, elle rend possible le travail sur les formes sociales et psychiques comme imaginaire sans les renvoyer à un imaginaire spéculaire qu'une lecture lacanienne pourrait tendre à disqualifier d'emblée. Durant l'analyse des entretiens, je me suis

abstenu de donner trop vite une forme à des éléments épars même si la forme de l'« atomium » (Oury et Vasquez, 2005) que je nomme « classe-groupes » a marqué mes lectures et mes interprétations. En donnant une forme à la pédagogie institutionnelle, la pédagogie institutionnelle pouvait s'énoncer du côté de la théorie. Elle devenait surtout une institution de la parole, qui donne la parole. Le propre de l'informe n'est-il pas du côté du non-symbolisable ?

Le sociogramme pour l'intérieur de la classe, l'atomium pour son extériorité, la monographie pour analyser les mouvements transférentiels/contre-transfertuels ne viennent-ils pas donner une forme, à partir des images d'un ensemble de liens, à la complexité du milieu de la classe ?

À partir de ce positionnement, la lutte entre le Moi et Je peut resurgir et devenir un enjeu dans le groupe, ce dernier tendant à faire taire la part inconsciente de chacun et de chacune au profit d'un Nous, fiction d'un Idéal identitaire. Le risque de tout groupe réside dans la répétition de sa forme comme imaginaire institué et totémisé. Dans cette configuration, l'imaginaire se confond entièrement avec l'image figée et fixe. Il convient de convoquer encore une fois l'image animée pour penser une « cinématique » (Tosquelles, 1973, p. 18) et ses mises en liens et son cadrage comme articulation au symbolique. Aussi pour manier les trois registres lacaniens²²⁹ – réel, symbolique et imaginaire – en tant qu'il se substitue à la notion de « relation d'objet » (Brusset, 2005, p. 3), il est nécessaire de penser l'opération de leur nouage. Ce nouage renvoie à l'étymologie du groupe et à l'analogie faite par Sibony (1980) entre groupe et inconscient. Or, la rigidité – de l'Institution – a longtemps suppléé au nœud pour imposer un type de relations coupant « la communication entre l'imagination radicale du sujet et sa pensée » (Castoriadis, 1991, p. 10). Le nœud, comme ceux du filet que le marin est conduit continuellement à réparer, métaphorisent la propension des humains à se lier, à se délier, à s'emmêler... sur la scène sociale, mais également sur l'autre scène. Le lien vient marquer « une réalité psychique inconsciente spécifique construite par la rencontre de deux ou plusieurs sujets » (Kaës, 2005, p. 81) et remplit « une fonction » (Bion, 2002b, p. 115). Une clinique du lien dont la conception est à la fois psychique et sociale « permet d'établir des passerelles entre l'affect et la représentation au sens freudien (déléguée de la pulsion) et avec la représentation sociale » (Rouchy, 2014, p. 57). La prise de position à

²²⁹ L'imaginaire, « c'est ce qui au miroir donne une forme au réel » précise Canat (2015, p. 99) tandis que le symbolique « donne un cadre et lie les images entre elles » (*Ibid.*) ; le réel étant « ce qui échappe aux images et aux liens entre ces images » (*Ibid.*).

l'endroit du sujet du lien paraît ancrer les enseignant·e·s au « lieu même du temps » (Lévinas, 2014, p. 73), la relation.

Je n'irai pas plus loin dans mon élaboration afin de pouvoir lester les signes du poids de la clinique, poids du monde qui évite en partie à la langue, fût-elle théorique, de sortir de son sillon et n'être plus complètement partageable.

Vers une fonction phorique groupale dans le champ éducatif

Dans les classes à plusieurs cours, les groupes des élèves et le/la praticien·e paraissent contribuer à une présence continue dans le registre de la vie quotidienne rendant possible l'établissement d'une dimension d'accueil (Racamier, 1973). Cela à deux niveaux au moins. Les différentes configurations dans la journée – souvent de petits groupes – entretiennent la présence continue des élèves entre eux. La continuité au-delà de l'année scolaire est une autre manière de faire présence entre les élèves physiquement dans la classe mais aussi avec ceux et celles qui ne sont plus là mais avec lesquels des liens ou un imaginaire se sont constitués. Cette continuité contribuerait aussi à travailler la propension du groupe au renfermement et à l'unification. Néanmoins, cela se fait au prix d'une énergie psychique coûteuse pour les professionnel·le·s, énoncée à partir des signifiants « lourdeur », « responsabilité ». Marie, Lucile et Claude évoquent toutes les trois la « *disponibilité* » dans laquelle elles se mettent une fois en classe, allant jusqu'au « *don de soi* » pour Marie. Il y aurait à approfondir vers un « effet de présence » (Avron, 2012) particulièrement activé dans la configuration de l'espace d'intergroupe.

La relation duelle n'est pas évitée. Elle vient prendre une autre dimension. Lucile montre comment, attentive au groupe d'élèves et par la présence de groupes et d'institutions, elle a pu réajuster sa position exclusive et se réinscrire elle-même en tant que membre et garante du groupe. La relation enseignant·e/enseigné·e se trouve prise dans un dialogue avec du tiers, le groupe et les groupes. Elle se trouve ainsi médiatisée sans que l'on puisse généraliser le terme d'institutionnalisation au sens que lui donne la pédagogie institutionnelle (F. Oury, 2004). Peut-être convient-il d'entendre qu'un mouvement vers l'institutionnalisation est une découverte qui ne se donne pas d'emblée à l'instar de l'altérité de l'autre et de soi ? Elle se donne dans « l'expérience de la recherche de qui d'abord expulse l'altérité » (Kaës, 2005, p. 77), à savoir le lieu du lien. Hélène montre particulièrement ce mouvement, me semble-t-il, dans l'évocation de la différence entre l'usage de la différenciation dans un groupe dit

homogène et ce qu'elle peut faire avec une classe à deux niveaux continuée durant plusieurs années. Son évocation prend tout son sens dans le rapport qu'elle fait entre la classe à plusieurs cours et la possibilité laissée à une fillette s'installant au sol pour écrire. Chacun et chacune inventent des outils, des espaces, des temps, des lieux « communs, partagés et différents » (Kaës, 2013, p. 43) constituant un espace psychique d'intergroupe dans lequel l'in-forme peut avoir une place au moins pour une certaine durée et dans lequel un effet d'hétérogénéité permet une rêverie du côté de l'enseignant·e.

Les mouvements pulsionnels paraissent pouvoir être potentiellement bordés par un réseau de liens qui ne se réduit pas à une seule fonction contenant. Dans la mesure, où « *se tenir avec d'autres* » relève aussi de « l'enjeu symbolique de l'institution » (Imbert, 2004, p. 115). La fonction contenant du groupe se trouve associée à une fonction verticalisante opérant une tenue psychique. Pour autant, aucun et aucune des enseignant·e·s ne nomment ce filet institutionnel et ses effets mais plusieurs œuvrent dans le sens de la réalisation d'un espace psychique constitutif d'un lieu dans lequel du jeu peut se produire. La référence au jeu est motivée par ce qu'il introduit et met au travail l'« alternance présence-absence ». « Pour jouer il faut toujours inventer un contexte distinct des contextes de vie quotidienne » (Godelier, 2015, p. 98), ici celui de la classe traditionnelle renvoyant chacun et chacune à une place déterminée. Il y a transformation de la réalité scolaire à partir d'un lieu interne/externe : interne au cadre singulier de l'adulte mais également externe par la constitution de groupes d'adultes portant les groupes d'enfants. La réciproque est aussi à envisager par la présence, dans les entretiens, de figures d'élèves ayant marqué les enseignant·e·s et les ayant ouvert à un ailleurs de la relation pédagogique et peut-être à eux-mêmes.

L'impossible partage du temps d'enseignement conduit l'enseignant·e à se déplacer : à se rapprocher des élèves ou au contraire à s'éloigner. Dans ces déplacements, le/la praticien·ne n'a pas pour autant disparu de la classe et du groupe. Il/elle occupe des places et des fonctions diverses jusqu'à celle de l'absent·e ou, à l'opposé, marque une extrême présence physique et psychique pour certains élèves. Le groupe n'est pas nécessairement évité mais traversé par des groupes et des liens dans les groupes. Il n'est plus le lieu du vide et des fantasmes originaires. Il devient le lieu d'un vaste réseau de liens. La classe à plusieurs cours constitue un empêchement pour l'adulte à occuper tout l'espace psychique de la classe. Réalité ordinaire d'une configuration scolaire qui conduit le maître ou de la maîtresse à vouloir « à lui

seul[·e] constituer le milieu dont l'enfant, en tant qu'élève à besoin pour se développer » (Vasquez, 1964, p. 7). Cet empêchement ne coïncide pas avec un renoncement. L'absence de l'autre n'est pas synonyme d'absence de pensée pour l'autre. Il ne suffit donc pas de se retirer pour disparaître. Chacun et chacune des enseignantes montrent comment il/elle organise sa présence-absence selon sa propre histoire. Ce mouvement dans l'espace psychique de la classe renvoie au temps de l'effacement du « carré éducatif » avancé par Prairat « pour symboliser l'action éducative (du point de vue de l'éducateur) » (Prairat, 1997, p. 86). L'effacement de l'éducateur·trice devient un temps de l'acte éducatif.

Winnicott permet de penser l'enjeu de l'absence-présence de l'adulte dans la classe à partir de la « capacité d'être seul ». La « capacité d'un individu d'être seul est fondée sur son aptitude à affronter les sentiments suscités par la scène primitive » (Winnicott, 2012, p. 52). Elle relève paradoxalement de « l'expérience d'être seul, en tant que nourrisson ou petit enfant, en présence de la mère » (*Ibid.*, p. 49). Mais plutôt que d'évoquer le passage entre les instances psychiques, Winnicott pense la possibilité de la « relation au moi », forme de « relation à un » (*Ibid.*, p. 48) qu'il distingue des relations pulsionnelles. Rappelons-nous le propos de Marie selon laquelle le groupe, pour certains élèves, cela peut parfois « être un ». Or, pour le psychanalyste, c'est « seulement lorsqu'il est seul (c'est-à-dire en présence de quelqu'un) que le petit enfant peut découvrir sa vie pulsionnelle » (*Ibid.*, p. 58) dont la version pathologique renverrait à « une existence fautive, construite sur des réactions à des excitations extérieures » (*Ibid.*, p. 59). L'absence-présence d'une autre personne permet à l'enfant d'avoir « une expérience qu'il ressent comme réelle » (*Ibid.*, p. 60). Elle est décrite comme l'édification d'un « environnement interne » ou encore appelé « introjection de la mère » (*Ibid.*).

L'informe du groupe, sans corps, sans conscience, sans parole, en tant que « masse » (Freud, 1981) ou « agrégat » (Bion, 2002a) est, dans la classe à plusieurs cours, d'une certaine manière appareillé par une « organisation ». Une organisation plus ou moins explicite (plan de travail, emploi du temps personnel...) soutient l'activité des groupes et des élèves venant appareiller les circulations fantasmatiques. Elle contribue non pas à la constitution du groupe mais soutient le *retrait de l'autre* (Sibony, 1980, p. 29). Il se constitue une forme rendant possible une présence continue travaillant « la capacité de repli sans que l'identification à l'objet soit perdue pour autant » (Winnicott, 2012, p. 96). L'organisation peut prendre le sens d'une institution en ce qu'« elle délimite et clarifie des positions alors que la communauté donne à voir les risques de l'exposition » (Monette, 2000, p. 52). Le travail en commun des

équipes enseignantes à travers la constitution de projets communs, l'accueil d'élèves d'autres classes, les réflexions sur les espaces et les outils... me paraissent favoriser l'action des lieux comme « action productrice d'effets positifs de socialisation » (Neyrand, 1995, p. 100). C'est en ce cela que le « transfert sur le lieu » (Vasse, 1995, p. 84) prend son sens. Il « n'est pas véritablement soutenu par une personne mais par un lieu où un certain nombre de personnes peuvent être interchangeables pour réfléchir ce transfert » (Neyrand, 1995, p. 107). Les personnes partagent la même place celle d'« une présence dans l'absence » (Vasse, 1995, p. 187). Mais, comme je l'ai déjà souligné, l'organisation du lieu n'est pas suffisante pour devenir instituante. Si le transfert sur le lieu opère c'est que du commun symbolisable circule à partir duquel chacun peut s'arrimer et échanger. Il est souvent énoncé selon le principe d'un impossible rejet de l'autre ou d'une obligation à l'échange.

L'effet d'hétérogénéité créé par l'espace d'intergroupe de la classe à plusieurs cours accentue les déplacements possibles en termes de liens, d'espace et de temps. L'espace psychique de la classe s'ouvrirait non plus à un univers mais à des multivers pour filer l'analogie physicienne. La coexistence de plusieurs espaces et l'ouverture à une temporalité plurielle aussi simple que celle de permettre l'exécution d'une tâche selon des durées différentes créent des écarts. Ils ne sont plus signes d'inégalité, mais sont au contraire potentiellement investis et autorisés. Le « temps spatialisé » (Imbert, 2018, p. 38) de la forme scolaire laisserait une place à un temps créateur rendant possible une rêverie non au sens de contemplation mais à entendre davantage dans le sens d'un réaccordage avec sa propre temporalité et son propre désir. La suspension d'un rythme uniforme déterminé par la production scolaire ne va pas de soi. Que l'on se remémore Claude et le rythme élevé qu'elle impose aux élèves peut-être pour éviter une dérive fusionnelle du groupe tout autant que pour calmer une angoisse face à des appropriations du temps qui divergent d'avec son propre imaginaire de la chose scolaire. C'est bien l'un des enjeux de la classe traditionnelle en tant que groupe unique que d'imposer un rythme, sous-entendu un seul, pour maintenir une cadence et une indistinction dans le groupe – ce dernier restant figuré par l'imaginaire d'une masse. La fréquentation de plusieurs groupes autorise plus largement la synchronisation entre « des interactions primaires et les processus d'identifications » (Rouchy, 2014, p. 61) et rend l'asynchronie moins permanente. L'enjeu étant pour le sujet de se situer dans « un réseaux d'interactions où les autres personnes lui sont nécessaires comme support de ses émotions internes » (*Ibid.*).

Sur le plan du collectif, l'existence de lieux de parole, de projets, des lieux d'exposition – permettant une ex-position – rendrait la classe à plusieurs cours plus encline à un plus de mémoire dans le groupe, ce qui favoriserait une forme de conscience tout en permettant l'énonciation d'une partie des imaginaires, voire leur réalisation. Au-delà des fonctions phoriques comme effets d'« emplacement » (Kaës, 2013, p. 159), des effets d'alliance²³⁰ pluriels peuvent découler de ces échanges. Les alliances peuvent s'investir également et de manière moins massive. Des mouvements latéraux paraissent envisageables et mobilisent les liens dans les groupes sur la scène scolaire et non plus seulement en parallèle de la classe. « La vie de groupe, en multipliant les possibilités relationnelles, ouvre à ces activités un champ plus large où chacun peut avoir le sentiment de participer » (Mauco, 1993, p. 169) et ainsi trouver une place et des positions plus acceptables. « Cette “manière de mémoire” articule sans les clore les traces de l'autre » (de Certeau, 2002, p. 218). L'œil scrutateur du tenancier et/ou de la tenancière de la classe ne fait plus miroir ou plus uniquement. Les images des élèves sont produites par d'autres et tendent à une plus grande pluralité, tandis que l'adulte n'est plus tenu de réagir ou de fermer les yeux à tout ce qui vient parasiter la ligne scolaire. Dans le retrait – à distinguer du repli – se constitue une forme d'espace de travail plus détachée de l'ensemble unifié du groupe-classe. C'est dans un retrait que se travaille l'accès à la capacité à être seul en présence d'un autre. C'est également dans l'opération du re-trait c'est-à-dire par le redoublement du trait, soit une « croix » (Lacan, 2013, p. 150), que le signifiant se constitue.

Néanmoins, l'accueil même inconditionnel ne peut se concevoir sans limites. Il est à la fois un temps de la rencontre de la vie chez les humains et tout le temps de la vie humaine en ce sens que, dans tout déplacement, chacun et chacune vit la nécessité d'être accueilli. L'accueillir n'est donc pas le propre d'un stade du développement mais la condition de l'habiter humain. Nous avons déjà aperçu que la phorie peut muer en son contraire. L'usage de la notion de place a montré également que sa recherche n'est pas le fait d'une donnée immuable mais vient, au carrefour du singulier et du collectif, se réactualiser au gré des mouvements de vie. À ce carrefour, la tension avec le programme de l'Institution vient se rejouer. Si l'institutionnalisation²³¹ de plusieurs groupes dans la classe à plusieurs cours montre des effets sur l'accueil de la personne, elle est aussi, potentiellement, réactualisation régulière de

²³⁰ Plusieurs textes monographiques du GPI 31 témoignent de l'effet d'effroi propre à l'hétérogénéité des élèves en début d'année avant que ne s'amorce un processus d'alliance entre l'enseignant-e et le groupe d'élèves.

²³¹ En utilisant le terme d'institutionnalisation, je ne suggère pas que les enseignant-e-s se réfèrent à la pédagogie institutionnelle mais que se constitue un mouvement créant un réseau de relations.

séparations. Cela tient tout autant au fait des enseignements-apprentissages à mener, des passages réguliers dans des groupes différents, des projets ou encore du départ et de l'arrivée d'élèves à la fin et au début de l'année scolaire.

L'évocation des divers lieux de parole présents dans les classes a laissé entrevoir une articulation possible entre la fonction phorique et d'autres fonctions que Delion nomme sémaphorique et métaphorique (Delion, 2011, 2018). J'ai montré à plusieurs occasions que la phorie pouvait devenir un objet commun aux élèves et aux adultes. La reprise de cet enjeu dans des lieux de parole spécifiques se différencie d'une parole portée uniquement par l'enseignant·e. L'adulte seul·e peut faire fonction voire incarner l'action spécifique tel un « pare-excitation externe » (Kaës, 2013, p. 154) et priver le groupe d'une telle fonction. Mais l'activité de reprise en situation de groupe et dans le groupe comme fonction métaphorique – j'avais identifié une fonction que j'avais nommée « fonction de rattrapage » au conseil de la classe de Lucile – me paraît désormais essentielle en ce qu'elle met « à la disposition de l'*infans* les moyens de se représenter sa propre expérience, de l'introduire à la capacité de penser et de se penser » (*Ibid.*). L'*infans* pourrait être dans la situation évoquée non seulement l'enfant mais aussi le groupe comme le montrerait le rapprochement de l'étymologie latine « in farer » celui ou celle « qui ne parle pas » ou grecque « phémi » celui ou celle « qui ne sait manifester sa pensée par la parole » et le statut du groupe incapable de s'exprimer (Bion, 2002a, p. 61). La présence d'un autre est ainsi requise pour suppléer au psychisme du jeune enfant. Le porte-parole dans sa fonction est un concept imaginé « pour traiter la question de la parole dans les ensembles intersubjectifs » (Kaës, 2013, p. 153). Il fait fonction de « mère du groupe » comme capacité à « parler les états du groupe » (*Ibid.*) en analogie à la fonction de rêverie de la mère de Bion, « un facteur de la fonction alpha » (Bion, 2003, p. 54).

Durant plusieurs entretiens, j'ai été interpellé par la conviction de plusieurs enseignantes (Hélène, Lucile, Claude et Marie) à l'endroit de l'attention des élèves entre eux. Les entretiens m'invitent à considérer la capacité d'attention des élèves vis-à-vis des un·e·s des autres c'est-à-dire « l'activité qui va à la rencontre des impressions des sens » (Bion, 2003, p. 23). Cette capacité s'étaie donc sur la capacité à déchiffrer des signes²³² et à les retenir. « La notation et la mise en réserve des résultats de l'attention sont également des phénomènes que l'on peut étudier au moyen de la fonction alpha » (*Ibid.*). Il semblerait que l'on puisse assimiler

²³² Elle pourrait renvoyer à la formalisation du « cahier de pédagogie institutionnelle adaptée » (Canat, 2015, p. 97).

l'activité de Lucile à un apprentissage de la lecture des signes à partir d'une langue non scolaire. « Le sujet qui assume une fonction phorique, écrit Kaës, est un porteur de signes » (Kaës, 2013, p. 166). Il devient sémaphore. L'usage du sémaphore interroge car l'objet sémaphorique renvoie à la tour ou au mât en divers points de la côte ou des ports ou encore au système de bras pour le chemin de fer articulé à un code. Le terme contient à la fois son support physique et le code retenu et partagé pour transmettre à l'intérieur d'un groupe professionnel des informations. Le sémaphore se rapproche de l'objet fantasmé par la théorie de la communication en ce sens qu'il est constitué de signaux reliant directement le code et la chose. Là où le signifiant, dans son acception psychanalytique, est ce qui représente le sujet pour un autre signifiant et où le signe représente quelque chose pour quelqu'un.

Kaës permet de faire un pas de plus dans la compréhension de l'activité psychique et la fonction maternelle dans sa dimension de porte-parole. Il avance en reprenant Aulagnier (1975) que

« les objets d'expérience et de rencontre que la mère propose à l'enfant et qu'elle associe à des paroles ne peuvent exercer leur pouvoir de représentabilité et de figurabilité auprès de l'*infans* que s'ils ont été marqués par l'activité de la psyché maternelle qui les dote d'un *indice libidinal*, et par là d'un statut d'objet conforme aux "besoin" de la psyché » (Kaës, 2013, p. 156).

Contrairement à l'objet-code sémaphorique, la « détermination à travers le signe est une détermination interprétante : c'est la position de l'interprétant et la contrainte qui pèse sur lui, qui sont les objets spécifiques des deux logiques du vague et du général » (Balat, 1992)²³³. Or, la logique du vague contraint l'interprétant à « l'enquête sémiotique » (*Ibid.*). Toute la difficulté relève de la nature de l'enquête et de la lecture des signes. Que l'on se remémore les propos lors de la situation princeps²³⁴ pour prendre la mesure des mouvements transférents/contre-transférentiels et la difficulté à ne pas aboutir à une objectivation de la personne. Face à mon incrédulité quant à la position d'enfant sémaphore, j'ai été jusqu'à interroger Lucile, « *mais cela se voit à ce point* » lui demandais-je étonné. Elle me répondit par la proximité des corps et les équipes de table, soit par le corps et un groupe²³⁵. Dans une classe, la proximité des corps des élèves entre eux permet de rendre vraisemblable que le non-

²³³ Balat, M. (1992). Assumer l'abduction. Dans M. Balat, G. Deledalle, et al. (Eds), *L'homme et ses signes*. Actes du Congrès de l' AIS (1989). [en ligne].

<http://balat.fr/Assumer-l-abduction.html> (06/08/2020).

²³⁴ Le lecteur ou la lectrice retrouvera la situation évoquée dans la partie 1.1. *Paroles de... Retour sur une situation groupale* de la présente thèse.

²³⁵ Les effets de corps sont sans doute trop absents d'une recherche sur les groupes. La mitoyenneté physique devrait être envisagée en rapport avec les effets de groupe dans des ensembles architecturaux où les distances physiques sont limitées et les circulations proscrites.

verbal puisse être considéré comme « des mises en sens » (Rouchy, 2014, p. 62). Delion pense la fonction sémaphorique comme une fonction qui « engramme les signes-indices de l'angoisse et de la défense contre l'angoisse » (Delion, 2011, p. 192). Il me paraît envisageable qu'une partie des « signes-indices » trouve son support dans le corps des professionnel·le·s. La fonction sémaphorique nécessite donc un déchiffrage porté par un groupe comme pour l'objet-code sémaphorique quoique sa lecture ne sera pas directe mais empruntera le support des personnes réunies avant de pouvoir potentiellement donner lieu à une compréhension de ce qui agissait le(s) porte(s) sémaphore.

Un second point interroge l'usage du sémaphore en ce qu'il me laisserait imaginer une prééminence donnée à la vision. La pratique analytique n'invite pas à une clinique du regard. Néanmoins, les expériences recueillies durant les entretiens me poussent à ne pas disqualifier le regard pour penser « un regard qui veille sur l'enfant, mais qui reste "en veille" » (Rey-Flaud, 2013, p. 123), ouvert à l'événement. Il me semble qu'à partir de la rubrique des félicitations du conseil, Lucile travaille à rendre le regard disponible pour voir, entendre l'inattendu et en témoigner. Dans les cas de psychothérapie psychanalytique ne permettant pas d'appliquer le cadre analytique, l'« actualité de la rencontre devient alors l'enjeu de la séance de psychothérapie, et la psychothérapie l'exercice du processus d'internalisation dans son actualité » (Green, 2000c, p. 42). Cela rejoint l'édification d'un environnement interne rendu possible par l'expérience d'être seul·e en présence d'un·e autre. Selon Green, cela suppose pour le thérapeute d'avoir intériorisé le cadre « afin qu'il reste toujours présent » et rende possible « l'incorporation d'une présence » (*Ibid.*, p. 42). Dans le cadre scolaire, la « littérature comportementale et somatique » (Canat, 2015, p. 96) singulière et groupale des élèves peut devenir le contenu du déchiffrage sémaphorique. Elle nécessite de la même manière que pour le thérapeute que le cadre soit intériorisé mais par plus d'un. Avoir des élèves plusieurs années de suite crée la durée nécessaire au processus et rend possible sa présence dans la continuité sans que l'adulte soit le seul à assurer ce que j'ai nommé une « fonction de halage ». Il en va de l'élaboration d'une langue propre au groupe dans lequel certains comportements peuvent faire signe dans et au groupe. Les informations prélevées deviennent « concrètes et pour ainsi dire cinématographiques, plutôt que moralistes et pseudo-littéraires » (Tosquelles, 1984, p. 156). Le groupe devient le support de la fonction sémaphorique.

Je ferai une incise à cet endroit car la notion de cadre, repérée par la psychanalyse (Beillerot, 2001, p. 173), est venue sinon se substituer au terme d'institution du moins prendre sa place. La référence à la pensée winnicotienne invite à la saisie du concept de cadre comme le rappelle Green (2013, p. 53). La notion de cadre est apparue dans le cas de cures dites difficiles (Pechberty, 2000, p. 177) ou en lien avec la psychose. Le signifiant cadre met l'accent sur les limites et sur leur matérialisation. Il souligne le rôle de tiers entre deux protagonistes. Le cadre est devenu interne et psychique (Green, 2000c) ce qui suppose donc un cadre externe et matériel renvoyant souvent au dispositif. Le mot « institution » quant à lui, renvoie à une organisation stable ne permettant pas de penser la double face du signifiant soit le hors-champ de l'Établissement²³⁶ c'est-à-dire un espace de projection et de rêverie évitant la stase de l'Établissement. En ce sens, l'Institution devient proche d'un imaginaire symbolisé en référence à Castoriadis (1975). La matérialité du cadre pourrait jouer le même tour que la racine étymologique du mot institution et le réduire à sa fonction d'encadrement. Or, c'est bien dans le mouvement du champ et du hors champ, de l'Établissement et des institutions, de l'Institution et des groupes, soit un mouvement d'institutionnalisation qu'il convient d'entendre ma recherche.

Vers la fonction métaphorique

Dans la totalité des entretiens, les enseignant·e·s prennent à leur charge une activité de rêverie de la classe qui se manifeste par une recherche d'ajustements réguliers et constants pour trouver des entrées propices à la vie des élèves, du groupe et des groupes vectorisées par les apprentissages. Le lieu organisé en plusieurs groupes, des outils voire des institutions est revêtu d'une « rêverie institutionnelle » (Canat, 2015, p. 92) rendant possible un processus d'institutionnalisation (F. Oury, 2004). Cinq des professeur·e·s instituent des temps dans lesquels ce processus est l'affaire du groupe lui-même à partir notamment du conseil ou de la réunion du groupe et de la classe. L'enjeu de temps collectifs d'échanges sur la vie quotidienne et les apprentissages vient mettre en exergue la parole et son lien avec les affects. Je note que la parole est présente dans l'ensemble des entretiens soit comme médium favorisé entre l'élève et l'enseignant·e, soit entre les élèves eux-mêmes, soit comme je le relève dans le groupe lui-même. L'enjeu autour de la parole ne se réduit pas à sa fonctionnalité. Pour Green, le transfert est « un acte double, en deux volets, mais s'effectuant en une seule opération : un “transfert sur la parole” et un “transfert sur l'objet” » (Green, 2000c, p. 37). Ce dernier pense

²³⁶ Cabassut (2017) laisse entendre que « l'institution est le hors-cadre de l'Établissement » (Cabassut, 2017 p. 40). Dans la logique de son argumentaire, il est plus logique de parler de hors-champ de l'Établissement.

l'affect dans une double potentialité : celle de la liaison à la chaîne discursive ou celle de « la rupture de la chaîne, qui redonne au Ça sa puissance originelle » (Green, 2002, p. 178). Faut-il entendre dans le potentiel surgissement des affects hors de la parole, une des causes de la difficulté à soutenir des lieux d'échanges ?

Quoi qu'il en soit, les entretiens de Claude et d'Aurélié révèlent la difficulté à soutenir de tels espaces sans être soi-même soutenu²³⁷. Je mets en liaison cette difficulté à soutenir et l'affleurement de la question des parents d'élèves durant les entretiens. La question du lieu propre en lien avec la filiation se pose et renvoie à « un malaise dans l'institutionnalisation » (Geffard, 2018). Je fais l'hypothèse que les praticien·e·s ont également à soutenir un processus de singularisation de leur « Je professionnel » (Blanchard-Laville, 2019) et à être soutenu dans ce processus afin de s'autoriser et à se déprendre d'un Surmoi enseignant qui aurait intériorisé un regard persécutant reporté par les parents d'élèves. Il viendrait se jouer dans la fonction enseignante la projection de son propre rapport aux figures parentales. Giust-Desprairies (2019) montre que la création d'un collectif, socialement institué, fait fonction de contenant « pour loger des anxiétés attachées aux attentes parentales » (Giust-Desprairies, 2019, p. 38) des auteurs du groupe en question. Il y aurait une piste à poursuivre dans ce sens afin d'étayer ce propos.

Le vécu de l'exception de la place dans les dispositifs groupaux de type conseil trahit-il une ambiguïté sur son sens et sur la place à tenir pour le/la professeur·e ? L'ambiguïté de la place d'exception relève-elle « du fait de la tiercéité, de l'altérité, du pouvoir de nomination » (Cabassut, 2009, p. 48) ? « Ou bien s'avère-t-elle exceptionnelle du fait de transformer l'altérité en étrangeté » (*Ibid.*) ? Dans le contexte groupal, la question prend tout son sens et devient moins évidente. Elle revient à lui articuler la résistance à l'intériorisation – force inhérente à la modification du moi – et la capacité à porter le cadre. Elle revient également à questionner la possibilité du déplacement et donc de la séparation que la fonction phorique contient en creux. Benslama rappelle le propos du grammairien Du Marsais selon lequel la

²³⁷ La communication, *Questionner la place du professeur dans le conseil : quarante ans après, qu'est-ce qui peut faire sens dans le dialogue entre Catherine Pochet et Fernand Oury pour les enseignants d'aujourd'hui ?*, intégrée au symposium : « Conseils d'élèves, conseils municipaux : interroger les formes de participation des enfants et la médiation des adultes », Mercredi 3 juillet 2019, Congrès international de l'AREF, Bordeaux, s'inscrit dans une recherche en lien avec Université Fédérale de Toulouse, UMR EFTS et le réseau Repercité, qui questionne à partir d'étude de cas les variations des médiations des adultes dans les conseils d'élèves et discuter de l'ambivalence du positionnement de l'enseignant.

métaphore est « le passage du propre à la demeure empruntée » (Benslama, 1997, p. 42). Le dispositif vient interroger les conclusions des travaux de Freud (1921) concernant le groupe et la fonction du meneur. Ce dernier les résumait dans les *Nouvelles conférences à l'introduction de la psychanalyse* comme il suit :

« J'ai essayé d'appliquer la différenciation entre moi et surmoi à l'étude de la psychologie des masses. Je suis arrivé à une formule comme : une masse psychologique est une réunion d'individus qui ont introduit la même personne dans leur surmoi et qui, sur la base de cette communauté, se sont identifiés les uns aux autres dans leur moi » (Freud, 1984b, p. 94).

Le collage et l'adhésivité aux images du meneur ou à un idéal amènent à la normalisation et à la constitution d'un faux self (Winnicott, 2012, p. 83) plus qu'à l'appropriation de ses propres coordonnées psychiques. Pour Green, il ressort que, dans le cadre d'une thérapie psychanalytique, l'« identité de l'analyste dépend de sa capacité mentale à aller et venir, entre les diverses modalités représentatives, et à effectuer le passage entre le dedans et le dehors, le réel et le fantasme pour constituer le symbolique (Lacan) » (Green, 2000c, p. 45). La fonction métaphorique exige un dispositif permettant selon la formule aristotélicienne « le transport à une chose du nom qui en désigne une autre » (de Certeau, 1990, p. 163). La situation princeps de la présente thèse montrait combien les traces déposées par Gabriel sur les autres enfants étaient empreintes d'affects négatifs à son encontre. La proposition de P.-L. de l'aider était peu recevable dans le cadre d'une constellation négative peut-être parce que lui-même venait d'un ailleurs qui faillit lui coûter sa place autour de la table. Le seul effet sur cette intrication a été le rappel de la Loi commune dans un lieu tendant à la mettre en pratique quotidiennement. La classe à plusieurs cours comme espace d'intergroupe pourrait favoriser les effets de passages entre des groupes et donné lieu à penser leur métaphorisation. Il convient de reconnaître que la présente recherche ne permet pas d'inaugurer cette piste. Les effets de passage notamment chez Claude sont lisibles mais pris dans l'imaginaire puissant propre à l'enseignante.

Néanmoins, les fonctions enseignantes et éducatives paraissent rendues ou du moins partagées avec le groupe des élèves. Tout autant qu'elles lui ont été imposées par la classe à plusieurs cours, l'enseignant·e construit les conditions pour se libérer des fonctions de surveillance et de dépositaire unique du savoir (Imbert, 1976, p. 190) ainsi que d'une fonction de halage. Il faut relever tout de même que les enseignant·e·s montrent un désir particulier à l'attention des élèves les plus vulnérables et à la manière de vivre ensemble. Cette dynamique s'appuie sur

les classes à plusieurs cours, mais ne crée sans doute pas ce désir même si les dynamiques psychiques sont transformées notamment par l'effet d'une temporalité plurielle et une présence plus proche auprès des élèves. L'accueil de la singularité et de l'hétérogénéité du groupe paraît favorisé dans la classe à plusieurs cours, mais la tentation de la relation duelle est latente dans les discours de plusieurs enseignant·e·s venant rejouer sur la scène contemporaine le mode individuel médiéval. Elle se rejoue également comme manière d'assurer une fonction de contact avec des élèves éloignés de la forme scolaire ou des pairs.

Pour terminer, je souhaiterais revenir sur l'absence de réflexion sur la fonction enseignante dans sa dimension de transmission de connaissance et son lien avec le groupe. En 1991, dans un entretien avec Castoriadis, Giust-Desprairies pointe un point commun à l'ensemble des écoles nouvelles et des innovations pédagogiques qu'elle étudie : « une déficience au niveau de la transmission des savoirs » (Castoriadis, 1999, p. 260). La déficience finit par constituer « deux blocs : ceux qui opteraient pour la didactique et ceux qui tiendraient à développer la personne et le citoyen » (*Ibid.*). Mon inscription dans une clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation et de la formation ne peut ignorer que c'est à partir de l'enseignement-apprentissage de l'objet mathématique que s'est construite une partie des éléments théorisés et utilisés dans ma recherche. D'un autre côté, la théorie pédagogique issue de la pédagogie institutionnelle renvoie l'enseignement-apprentissage à la pédagogie Freinet ou à l'enseignement spécialisé. Or, une interprétation de la pédagogie Freinet tend à disqualifier la transmission du savoir par l'enseignant·e selon la forme scolaire instituée. Cela ne revient pas tout à fait à la même chose de dire que la transmission du savoir est disqualifiée mais vient poser la question à nouveau de la place, de la position et de la fonction du professeur·e dans un groupe où la vie ensemble s'institue collectivement. Plusieurs éléments dans les entretiens montrent l'évolution et les changements dans les places et les positions des enseignant·e·s. Il ressort également que les praticien·ne·s tiennent un rôle important dans la fonction d'enseignement et de transmission. La lecture et le développement de projets culturels et ou artistiques ressort des entretiens. Ils semblent être un moyen de lier « langue scolaire et sociale et langue singulière des sujets-élèves » (Canat, 2015, p. 96). Il serait nécessaire de prolonger l'étude pour comprendre les passages entre les différentes places et positions occupées dans les classes et comment les enseignant·e·s les occupent dans une classe-groupes.

BIBLIOGRAPHIE

nb : dans la bibliographie ci-dessous, il y a été ajouté, le cas échéant, la date de rédaction ou de première publication de l'article ou du livre dans sa langue originale.

Aichhorn, A. (2000/1925). *Jeunesse en souffrance*. Nîmes : Champ social éditions.

Agamben, G. (2014/2006). *Qu'est-ce qu'un dispositif ?*. Paris : Éditions Rivages & Payot.

Alexander, R. (2003). Pédagogie, culture et comparaison : visions et versions de l'école élémentaire. *Revue française de l'éducation*, 142, 5-19.

Altet, M. (2013/1997). *Les pédagogies de l'apprentissage*. Paris : PUF.

Amram, M. et d'Ortoli, F. (2010). *Fernand Oury : un homme est passé*. Vincennes : Fremeaux et associés. 105 min.

Anzieu, D. (1966). Étude psychanalytique des groupes réels. *Les Temps Modernes*, 242, 56-73.

Anzieu, D. (1999/1975). *Le Groupe et l'Inconscient*. Paris : Dunod

Anzieu, D. et Martin, J.-Y. (2007/1968). *La dynamique des groupes restreints*. Paris : PUF.

Ardoino, J. (1980). *Éducation et relations : Introduction à une analyse plurielle des situations éducatives*. Paris : Gauthier-Villars.

Ardoino, J. (1999/1977). *Éducation et Politique*. Paris : Éd. Economica.

Ardoino, J. (2004/1963). *Propos actuels sur l'éducation*. Paris : L'Harmattan.

Ardoino, J. et Berger, G. (2010). Forme scolaire ou processus éducatif : opposition et/ou complémentarité. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 9, 121-129.

Ardoino, J. et Lourau, R. (1994). *Les pédagogies institutionnelles*. Paris : PUF.

Ardoino, J. et de Peretti, A. (1998). *Penser l'hétérogène*. Paris : Desclée de Brouwer.

Arendt, H. (2015). *La langue maternelle*. Paris : Association Culturelle Eterotopia France.

Ariès, P. (1973). *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*. Paris : Éditions du Seuil.

Assoun, P.-L. (2002). *Le vocabulaire de Freud*. Paris : Ellipses.

Astolfi, J.-P. (2008). *La saveur des savoirs – Disciplines et plaisir d'apprendre*. Paris : ESF éditeur.

- Augé, M. (1992). *Non-Lieux. Introduction à une anthropologie de la surmodernité*. Paris : Éditions du Seuil.
- Augier, M. (2014). *Un monde de camps*. Paris : La découverte.
- Aulagnier, P. (2003/1975). *La violence de l'interprétation. Du pictogramme à l'énoncé*. Paris : PUF.
- Avron, O. (2012). *La pensée scénique*. Toulouse : Éditions Érès.
- Avron, O. et Rouchy, J.-C. (2013/1). Le visible-invisible psychique individuel et groupal. *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, 60, 65-74.
- Bachelard, G. (1993/1938). *La formation de l'esprit scientifique*. Paris : J. Vrin.
- Badiou, A. (2015). *À la recherche du réel perdu*. Paris : Librairie Arthème Fayard.
- Baïetto, M.-C. (2009/1982). *Le désir d'enseigner. La conduite de la classe aux prises avec l'inconscient*. Paris : L'Harmattan.
- Balat, M. (1992). Assumer l'abduction. Dans M. Balat, G. Deledalle, et al. (Eds), *L'homme et ses signes*. Actes du Congrès de l' AIS 1989. [en ligne]. <http://balat.fr/Assumer-l-abduction.html> (06/08/2020).
- Balestrière, L. (2008). *Freud et la question des origines*. Bruxelles : Éditions De Boeck Université.
- Balzac, H. de. (1997/1842). *Le père Goriot*. Paris : LGF.
- Bardin, L. (2007/1977). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF.
- Barthes, R. (2002). *Comment vivre ensemble. Cours et séminaires au Collège de France (1976-1977)*. Paris : Seuil IMEC.
- Beaumat, A. (2013). Milieux de socialisation et subjectivation du jeune enfant. Dans A. Baubion-Broye, et al. (Eds), *Penser la socialisation en psychologie* (pp. 229-241). Toulouse : Éditions Érès.
- Beaumat, A., Le Blanc, A. et Mieyaa, Y. (2019). Socialisation biographique. Dans C. Delory-Momberger (Eds), *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique* (pp. 166-169). Toulouse : Éditions Érès.
- Beillerot J., Blanchard-Laville, C. et Mosconi, N. (2000). *Formes et formations du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan.
- Beillerot, J. (2001). Analyse des pratiques et analyse institutionnelle. Dans C. Blanchard-Laville, et D. Fablet (coord.) (Eds), *Sources théoriques et techniques de l'analyse des pratiques professionnelles* (pp. 171-178). Paris : L'Harmattan.

- Béjarano, A. (1972). Résistance et transfert dans les groupes. Dans D. Anzieu, R. Kaës, et al. (Eds), *Le travail psychanalytique dans les groupes. I. Cadre et processus* (pp. 70-140). Paris : Dunod.
- Benameur, J. (2005). *Les Demeurées*. Paris : Denoël.
- Bénévent, R. et Mouchet, C. (2014). *L'école, le désir et la loi – Fernand Oury et la pédagogie institutionnelle*. Nîmes : Champ social éditions / Matrice.
- Benslama, F. (1989). La question du contre-transfert dans la recherche. Dans C. Revault d'Allonnes, et al. (Eds), *La démarche clinique en sciences de l'éducation* (pp. 139-153). Paris : Dunod.
- Benslama, F. (1997). La demeure empruntée. *Psychologie clinique*, 3, 39-48.
- Benslama, F. (1999). La question du contre-transfert dans la recherche. Dans C. Revault d'Allonnes, et al. (Eds), *La démarche clinique en sciences de l'éducation* (pp. 139-153). Paris : Dunod.
- Benslama, F. (2003/4). « Nous ». *Le Coq-héron*, 175, 45-53.
- Benslama, F. (2009/3). Exil et transmission, ou mémoire en devenir. *Le français aujourd'hui*, 166, 33-41.
- Bergouignan, C. et al. (2005). *La population de la France. Évolutions démographiques depuis 1946. Tome 1*. Bordeaux : CUDEP.
- Bergounioux, P. (2006). *École : Mission accomplie. Entretiens avec F. Ciriez et R. Toulouse*. Paris : Les Prairies Ordinaires.
- Bergounioux, P. (2007). *Où est le passé*. Paris : Éditions de l'Olivier
- Bion, W. R. (2002a/1961). *Recherches sur les petits groupes*. Paris : PUF.
- Bion, W. R. (2002b/1963). *Éléments de psychanalyse*. Paris : PUF
- Bion, W. R. (2003/1962). *Aux sources de l'expérience*. Paris : PUF.
- Bion, W. R. (2010/1965). *Transformations. Passage de l'apprentissage à la croissance*. Paris : PUF.
- Bion, W. R. (1974). *L'attention et l'interprétation : une approche scientifique de la compréhension intuitive en psychanalyse et dans les groupes*. Paris : Payot.
- Bizot, A. (2008). Wilfred R. Bion (1897-1979). Dans B. Golse (dir.) (Eds), *Le développement affectif et intellectuel de l'enfant* (pp. 100-110). Issy-les-Moulineaux : Elsevier Masson.
- Blanchard-Laville, C. (2002/2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. Paris : PUF.

Blanchard-Laville, C. (2006). Psychanalyse et enseignement. Dans J. Beillerot et N. Mosconi (dir.) (Eds), *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation* (pp. 121-134). Paris : Dunod.

Blanchard-Laville, C. (2013). *Au risque d'enseigner*. Paris : PUF.

Blanchard-Laville, C. (2019/1). Au « vif » du sujet professionnel dans les métiers du lien. Des apports de la clinique professionnelle chez des sujets engagés dans des métiers du lien. *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, 52, 61-77.

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

Blanchard-Laville, C. et Geffard, P. (dir.) (2009). *Processus inconscients et pratiques enseignantes*. Paris : L'Harmattan.

Bleger, J. (1997/1966). Psychanalyse du cadre psychanalytique. Dans R. Kaës, et al. (Eds), *Crise, rupture et dépassement* (pp. 257-276). Paris : Dunod.

Blanchet, A. et al. (1985). *L'entretien dans les sciences sociales. L'écoute, la parole et le sens*. Paris : Dunod.

Blanchet, A. (1989). L'entretien : la co-construction du sens. Dans C. Revault d'Allonnes, et al. (Eds), *La démarche clinique en sciences de l'éducation* (pp. 87-102). Paris : Dunod.

Blanchet, A. (2003). *Dire et faire dire. L'entretien*. Paris : Armand Colin.

Blanchet, A. et Gotman, A. (2013). *L'enquête et ses méthodes – L'entretien*. Paris : Armand Colin.

Bonjour, P. et Lapeyre, M. (2004). *Le projet individuel, clé de voûte de l'école inclusive*. Ramonville Saint-Agne : Éditions Érés.

Boucheron, P. (1994). Seigneurs, paysans et vie des campagnes en Occident du XI^e au XIII^e siècle. Dans M. Kaplan (dir.) (Eds), *Le Moyen Âge XI^e-XV^e siècle* (pp. 50-84). Paris : Bréal.

Boumard, P. (2011). *Des ethnologues à l'école*. Paris : Téraèdre.

Boumard, P. et Marchat, J.-F. (2013). *Chahuts : ordre et désordre dans l'institution éducative*. Paris : Armand Colin.

Bourdieu, P. (1986). L'illusion biographique. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 62-63, 69-72.

Bourdieu, P. (1993). Comprendre. Dans P. Bourdieu (dir.) (Eds), *La misère du monde* (pp. 1389-1447). Paris : Éditions du Seuil.

Bourdieu, P. (1997). *Méditations pascaliennes*. Paris : Éditions du Seuil.

Bourdieu, P. (2001). *Science de la science et réflexivité*. Paris : Éditions Raison d'Agir.

- Bourdieu, P. (2004). *Esquisse pour une auto-analyse*. Paris : Éditions Raison d'Agir.
- Brockliss, L. (2008). Contenir et prévenir la violence. La discipline scolaire et universitaire sous l'Ancien Régime (XVII^e-XVIII^e siècles). *Histoire de l'éducation*, 118, 51-66.
- Bucheton, D. et Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, 3, 29-46.
- Bugnard, P.-P. (2013). *Le temps des espaces pédagogiques. De la cathédrale orientée à la capitale occidentée*. Nancy : PUN-Éditions universitaires de Lorraine.
- Buisson, F. (dir.) (1911). *Nouveau Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. Paris : Librairie Hachette et C^{ie}. [en ligne]. <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=2345> (31/07/2017).
- Cabassut (2009). *Petite grammaire lacanienne du collectif institutionnel*. Nîmes : Champ social éditions.
- Cabassut (2017). *Bonjour l'institution*. Nîmes : Champ social éditions.
- Canac, F. (2014). *Vers un cadre qui accueille et permet de penser – Regard pluriel sur la question du cadre en éducation*. Mémoire de master 2, Faculté d'éducation, Montpellier. [en ligne]. <http://dumas.ccsd.cnrs.fr/MEM-UNIV-UM2/dumas-01062958v1> (08/03/2020).
- Canac, F. (2015). Itinéraire : passage d'une position d'agent à une position d'auteur. *Cliopsy*, 14, 57-71.
- Canac, F., Grosjean, S. et Magnard, P. (2018). Multiâges. *Cahiers pédagogiques*, 547, 41-42
- Canac, F. (2019). *Questionner la place du professeur dans le conseil : quarante ans après, qu'est-ce qui peut faire sens dans le dialogue entre Catherine Pochet et Fernand Oury pour les enseignants d'aujourd'hui ?*. Communication intégrée au symposium : « Conseils d'élèves, conseils municipaux : interroger les formes de participation des enfants et la médiation des adultes », Congrès international de l'AREF 2019, Bordeaux, France, juillet.
- Canat, S. (2007). *Vers une pédagogie institutionnelle adaptée*. Nîmes : Champ social éditions.
- Canat, S. (2011). Psychanalyse et pédagogie : vers une Pédagogie institutionnelle adaptée aux troubles. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarité*, 54, 17-27.
- Canat, S. (2013). Traumatisme et construction du « moi social » dans la scolarité. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarité*, 62, 79-92.
- Canat, S. (2015). Pratiquer la Pédagogie institutionnelle adaptée (PIA) avec des élèves porteurs de troubles envahissant du comportement (TEC). *Cliopsy*, 14, 89-103.
- Capul, M. (2014/3). Éducation spécialisée et pédagogie spécialisée. *Empan*, 95, 13-16.

- Capul, M. (2015/3). Le déclin de la pratique des groupes dans l'éducation spécialisée. *Empan*, 99, 13-16.
- Casanova, R. et Pesce, S. (dir.) (2010). *Pédagogie alternative en formation d'adultes*. Paris : ESF éditeur.
- Castarède, M.-F. (2013). L'entretien clinique à visée de recherche. Dans C. Chiland (Eds), *L'entretien clinique* (pp. 139-172). Paris : PUF.
- Castoriadis, C. (1974). *Expérience du mouvement ouvrier 2. Prolétariat et organisation*. Paris : Union générale d'Éditions.
- Castoriadis, C. (1975). *L'institution imaginaire de la société*. Paris : Éditions du Seuil.
- Castoriadis, C. (1991). Logique, imagination, réflexion. Dans R. Dorey et al. (Eds), *L'inconscient et la science* (pp. 9-36). Paris : Dunod.
- Castoriadis, C. (1999). *Figures du pensable. Les carrefours du babyrinthe 6*. Paris : Éditions du Seuil.
- Castoriadis, C. (2015). *La société bureaucratique. Écrits politiques 1945-1997 – Tome 5*. Paris : Éditions Du Sandre.
- Certeau, M. de.(1990). *L'invention du quotidien. 1. arts de faire*. Paris : Éditions Gallimard.
- Certeau, M. de. (2002). *Histoire et psychanalyse entre science et fiction*. Paris : Éditions Gallimard.
- Certeau, M. de., Giard, G. et Mayol, P. (1994). *L'invention du quotidien. 2. habiter, cuisiner*. Paris : Éditions Gallimard.
- Charbonnier, S. (2016). La réciprocité comme déterminant de l'espace éducatif : le care permet-il de repenser l'éducation politique à la liberté. *Éducation et socialisation*, 40. [en ligne]. <http://edso.revues.org/1489> (08/02/2016).
- Chartier, R., Compère, M.-M. et Julia, D. (1976). *L'éducation en France du XVI^e au XVIII^e siècle*. Paris : CDU et SEDES réunis.
- Chaussecourte, P. (2010). Temporalités dans la recherche clinique. Autour de la notion psychanalytique d'après-coup. *Cliopsy*, 3, 39-53.
- Chaussecourte, P. (2017a). Autour de la question du « contre-transfert du chercheur » dans les recherches cliniques d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation. *Cliopsy*, 17, 107-127.
- Chaussecourte, P. (2017b). De la mise au travail d'une notion psychanalytique dans un champ connexe : *après-coup* et recherche clinique d'orientation psychanalytique. Dans L.-M. Bossard (coord.) (Eds), *Clinique d'orientation psychanalytique. Recherches en éducation et formation* (pp. 131-150). Paris : L'Harmattan.

- Cherki, A. (1997). Exclus de l'intérieur. Empêchement d'exil. *Psychologie clinique*, 4, 109-115.
- Chiland, C. (2013). *L'entretien clinique*. Paris : PUF.
- Cifali, M. (1994). *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*. Paris : PUF.
- Cifali, M. (2018). L'énigme d'une voix. Dans M. Cifali, S. Grossmann, et T. Périlleux (Eds), *Présence du corps dans l'enseignement et la formation. Approches cliniques* (pp. 153-165). Paris : L'Harmattan.
- Cifali, M. (s.d.). *Entre psychanalyse et éducation : influence et responsabilité*. [en ligne]. <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/cifali/articles/influence.htm> (21/07/2019).
- Cifali, M. (s.d.). *Exigences d'une position clinique*. [en ligne]. [https://mireillecifali.ch/Articles_\(2007-2012\)_files/Exigences%20d%27une%20position%20clinique.pdf](https://mireillecifali.ch/Articles_(2007-2012)_files/Exigences%20d%27une%20position%20clinique.pdf) (28/07/2020).
- Cifali, M. et Imbert, F. (1998). *Freud et la pédagogie*. Paris : PUF.
- Cifali, M. et Moll, J. (1985). *Pédagogie et psychanalyse*. Paris : Dunod.
- Compère, M.-M. (1977). École et alphabétisation en Languedoc aux XVII^e et XVIII^e siècles. Dans F. Furet et J. Ozouf (Eds), *Lire et écrire. L'alphabétisation des Français de Calvin à Jules Ferry*. Tome 2 (pp. 43-99). Paris : Éditions de Minuit.
- Connac, S. (2009). *Apprendre avec les pédagogies coopératives. Démarche et outils pour l'école*. Paris : ESF éditeur.
- Cordié, A. (1998). *Malaise chez les enseignants. L'éducation confrontée à la psychanalyse*. Paris : Éditions du Seuil.
- Cousinet, R. (1974). La vie sociale et le travail par groupes. Dans M. Debesse (dir.) (Eds), *Psychologie de l'enfant* (pp. 163-173). Paris : Armand Colin.
- Cousinet, R. (2011/1949). *Une méthode de travail libre par groupes*. Paris : Éditions Fabert.
- Dancel, B. (2010). L'enseignement primaire. Dans F. Jacquet-Francillon, R. d'Enfert, et L. Loeffel (dir.) (Eds), *Une histoire de l'école – Anthologie de l'éducation et de l'enseignement en France XVIII^e-XIX^e siècle* (pp. 129-138). Paris : Éditions Retz.
- Dardenne, L. (2005). *Au dos de nos images 1991-2005*. Paris : Éditions du Seuil.
- Dardenne, L. (2012). *Sur l'affaire humaine*. Paris : Éditions du Seuil.
- Dardenne, J.-L. et Dardenne, L. (1999). *Rosetta*. Liège : Les Films du fleuve. 95 min.
- Daumézon, G. et Koechlin, P. (1952). Psychothérapie française institutionnelle contemporaine (« *Psicoterapia francesa institucional contemporânea* »). *Anais Portugueses de Psiquiatria*, IV, 4, 271-312.

Davis, Z. N. (1979). *Les cultures du peuple. Rituels, savoirs et résistances au 16^e siècle*. Paris : Éditions Aubier-Montaigne.

Davis, M. et Wallbridge, D. (1992/1981). *Winnicott : introduction*. Paris : PUF.

Debarbieux, E., Anton, N., Astor, R.A., Benbenishty, R., Bisson-Vaivre, C., Cohen, J., Giordan, A., Hugonnier, B., Neulat, N., Ortega-Ruiz, R., Saltet, J., Veltcheff, C. et Vrand, R. (2012). *Le « Climat scolaire » : définition, effets et conditions d'amélioration*. [en ligne]. <http://www4.ac-nancy-metz.fr/cpe/CS/climat-scolaire2012.pdf> (02/03/2019).

Debray, R. (2008). *L'intellectuel face aux tribus*. Paris : Éditions CNRS.

Defoe, D. (2003/1719). *Robinson Crusoé*. Paris : Librairie Générale de France.

Deleixhe, M. (2014-2016). L'hospitalité, égalitaire et politique ? *Asylon(s)*, 13. [en ligne]. <http://www.reseau-terra.eu/article1326.html> (14/04/2017).

Deleuze, G. et Guattari, F. (1980). *Capitalisme et schizophrénie 2. Mille plateaux*. Paris : Les Éditions de minuit.

Deleuze, G. (2012). Postface. Bartleby, ou la formule. Dans Melville, (2012). *Bartleby. Les îles enchantées. Le Campanile* (pp. 161-190). Paris : Flammarion.

Deligny, F. (2007). *Fernand Deligny. Œuvres*. Paris : Éditions L'Arachnéen.

Deligny, F. (2008). *L'Arachnéen et autres textes*. Paris : Éditions L'Arachnéen.

Deligny, F. (2013). *Cartes et lignes d'erre. Traces du réseau de Fernand Deligny 1969-1979*. Paris : Éditions L'Arachnéen.

Delion, P. (2011). *Accueillir et soigner la souffrance psychique de la personne, Introduction à la psychothérapie institutionnelle*. Paris : Dunod.

Delion, P. (2018). *Fonction phorique, holding et institution*. Toulouse : Éditions Érès.

Demolins, E. (1898). *L'Éducation nouvelle : l'École des Roches*. Paris : Firmin-Didot. [en ligne]. <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k5524835z/f21.item.texteImage.zoom> (20/09/18).

Demoustier, A. et Julia, D. (1997). *Ratio studiorum : Plan raisonné et institution des études dans la Compagnie de Jésus : édition bilingue latin-français*. Paris : Belin

Desplechin, F. (2015/1). L'identité dans l'exil : entre crainte de l'oubli et fantasme inconscient de trahison. Le travail clinique auprès de demandeurs d'asile. *L'information psychiatrique*, 26, 45-52.

Derrida, J. et Dufourmantelle, A. (1997). *De l'hospitalité*. Paris : Calmann-Lévy.

Devereux, G. (2012/1967). *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*. Paris : Flammarion.

- Diderot (1773). *Le paradoxe du comédien*. [en ligne].
<https://books.google.fr/books?id=gksHAAAAQAAJ&pg=PA21&dq=paradoxe+du+com%C3%A9dien&hl=fr&sa=X&ved=2ahUKEwiu18Gks5rrAhXMy4UKHb7WA08Q6wEwAXoECAIQAAQ#v=onepage&q=paradoxe%20du%20com%C3%A9dien&f=false> (12/08/2020).
- Dolto, F. et Nasio, J.-D. (1990/1987). *L'enfant du miroir*. Paris : Éditions Rivages.
- Dorey, R. (1981). La relation d'emprise. *Nouvelle revue de psychanalyse*, 24, 117-140.
- Douville, O. (1997). Adolescences exilées et monde contemporain. *Psychologie clinique*, 3, 59-71.
- Douville, O. et Sauret, M. J. (2014). À propos de la démarche clinique et de son rapport au singulier. Dans O. Douville (dir.) (Eds), *Les méthodes cliniques en psychologie* (pp. 3-24). Paris : Dunod.
- Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris : Éditions du Seuil.
- Dubois, A. (2011). *Des premières monographies du courant psychanalytique de la pédagogie institutionnelle à la formation des enseignants du second degré aujourd'hui*. Thèse de doctorat non publiée. Université Paris Ouest Nanterre La Défense.
- Dubois, A. (2012). La pédagogie institutionnelle et ses liens avec l'éducation nouvelle (1958-1968). Dans L. Gutierrez, L. Besse, et A. Prost (dir.) (Eds), *Réformer l'école, l'apport de l'éducation nouvelle* (pp. 89-100). Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Dubois, A. (2015). Le « groupe monographique » : un dispositif de formation pour enseignants débutants. *Cliopsy*, 13, 77-93.
- Dubois, A. et Geffard, P. (2015). Fernand Oury, les groupes de la classe coopérative et l'approche psychanalytique (1955-1958). *Cliopsy*, 14, 37-55.
- Ducros, O. (1984). *Le dire et le dit*. Paris : Les Éditions de minuit.
- Dupeyron, J.-F. (2014). Foucault et la forme scolaire. Dans E. Prairat (Eds), *À l'école de Foucault* (pp. 91-123). Nancy : Presses universitaires de Nancy-Éditions universitaires de Lorraine.
- Dupriez, V. et Draelants, H. (2004). Classes homogènes versus classes hétérogènes : les apports de la recherche à l'analyse de la problématique. *Revue Française de pédagogie*, 148, 145-165.
- Dujardin, P. (2011). *La « chose publique » ou l'invention de la politique. Une histoire pour les lecteurs de tous âges*. Lyon : Chronique sociale.
- Durkheim, E. (1911). Pédagogie. Dans F. Buisson (dir.) (Eds), *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. Paris : Librairie Hachette et C^{ie}. [en ligne].
<http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=3355> (04/11/2017).

Enfert, R. d' et Jacquet-Francillon, F. (2010). Dans F. Jacquet-Francillon, R. d'Enfert, et L. Loeffel (dir.). (Eds), *Une histoire de l'école – Anthologie de l'éducation et de l'enseignement en France XVIII^e-XIX^e siècle* (pp.227-234). Paris : Éditions Retz.

Étienne, R. (2009a). « Un conseil de classe unique... En France ». *Carrefours de l'éducation*, 28, 9-22.

Étienne, R. (2009b). Entretien avec Sylvain Connac. *Les Cahiers pédagogiques*. [en ligne]. <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Apprendre-avec-les-pedagogies-cooperatives-Demarches-et-outils-pour-l-ecole> (20/05/2017).

Fanguin, D. (2009). *Le psychisme. Réalité et sujets psychiques*. Ellipses Éditions Marketing.

Faure, D. (2013). La connaissance clinique, une relecture à partir de Michel Henry. Dans V. de Gaulejac, F. Giust-Desprairies, et A. Massa (Eds), *La recherche clinique en sciences sociales* (p. 85-98). Toulouse : Éditions Erès.

Favret-Saada, J. (2009). *Désorceler*. Paris : Éditions de l'Oliver.

Feldman, J. (2002/XL). Objectivité et subjectivité en science. Quelques aperçus. *Revue européenne des sciences sociales*, 124, 85-130.

Ferenczi, S. (2004/1932). *Confusion de langue entre les adultes et l'enfant*. Paris : Éditions Payot & Rivages.

Ferenczi, S. (2006/1908). Psychanalyse et pédagogie. Dans S. Ferenczi (Eds), *L'enfant dans l'adulte*. Paris : Éditions Payot & Rivages.

Ferrant, A. (2008). Le travail de l'emprise : accords et désaccords. *Revue de psychothérapie psychanalyse de groupe*, 51, 81-92.

Ferrant, A. (2011). Emprise et lien tyrannique. *Connexions*, 95, 15-27.

Ferrier, J. (1996). « L'école en milieu rural », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 10, 1-13. [en ligne]. <http://ries.revues.org/3305> (30/09/2016).

Ferrière, (2004/1922). *L'école active*. Paris : Éditions Fabert

Feyfant, A. (2012). Enseignement primaire : les élèves à risque (de décrochage). *Dossier d'actualité Veille et Analyses*, 80. [en ligne]. <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=80&lang=fr> (23/04/2017).

Filloux, J. (1996/1974). *Du contrat pédagogique – Le discours inconscient de l'école*. Paris : L'Harmattan.

Filloux, J.-C. (1974). Psychologie des groupes et étude de la classe. Dans M. Debesse, et G. Mialaret. (dir.) (Eds), *Traité des sciences pédagogiques* (pp. 31-105). Paris : PUF.

Filloux, J.-C. (2000). *Champ pédagogique et psychanalyse*. Paris : PUF.

- Florence, J. (1987). Les identifications. Dans M. David-Ménard, J. Florence, J. Kristeva, G. Michaud, J. Oury, J. Schotte, et C. Stein (Eds), *Les identifications. Considération de la clinique et de la théorie de Freud à Lacan* (pp. 149-215). Paris : Denoël.
- Fonvieuille, R. (1964). À propos des groupes de travail. *Éducation et techniques*, 17, 17-20.
- Fonvieuille, R. (1998). *Naissance de la pédagogie autogestionnaire*. Paris : Éd. Economica.
- Forest, F. (2010). *Freud et la science – Éléments d'épistémologie*. Paris : Éd. Economica.
- Foucault, M. (1966). *Hétérotopies*. [en ligne].
<http://oiselet.philo.2010.pagesperso-orange.fr/OC/Foucault.%20Conference.pdf> (21/07/2019)
- Foucault, M. (1967). *Des espaces autres. Hétérotopies*. [en ligne].
<https://foucault.info/documents/heterotopia/foucault.heteroTopia.fr/> (21/07/2019).
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir*. Paris : Éditions Gallimard.
- Foucault, M. (2004). *Sécurité, territoire, population. Cours au collège de France 1977-1978*. Paris : Seuil/Gallimard.
- François, F. (1998). *Le discours et ses entours. Essai sur l'interprétation*. Paris : L'Harmattan
- Freinet, C. (1969). *Pour l'école du peuple*. Paris : Librairie François Maspero.
- Freinet, E. (1969). *Naissance d'une pédagogie populaire (méthodes Freinet)*. Paris : Librairie François Maspero.
- Freud, S. (1961/1916-1917). *Introduction à la psychanalyse*. Paris : Éditions Payot.
- Freud, S. (1968/1915). *Métapsychologie*. Paris : Gallimard.
- Freud, S. (1971/1929). *Malaise dans la civilisation*. Paris : PUF.
- Freud, S. (1973/1920). Psychogenèse d'un cas d'homosexualité féminine. Dans S. Freud (Eds), *Névrose, psychose et perversion* (pp. 245-270). Paris : PUF.
- Freud, S. (1981). *Essais de psychanalyse*. Paris : Éditions Payot.
- Freud, S. (1984a/1913). L'intérêt de la psychanalyse. Dans S. Freud (Eds), *Résultats, idées, problèmes I* (pp. 187-213). Paris : PUF.
- Freud, S. (1984b/1933). La décomposition de la personnalité psychique. Dans S. Freud (Eds), *Nouvelles conférences* (pp. 80-110). Paris : Gallimard.
- Freud, S. (1985/1919). *L'inquiétante étrangeté et autres essais*. Paris : Gallimard.
- Freud, S. (2001). *Résultats, Idées, Problèmes I*. Paris : PUF.

- Freud, S. (2002a/1895). Esquisse pour une psychologie scientifique. Dans S. Freud (Eds), *La naissance de la psychanalyse* (pp. 307-396). Paris : PUF.
- Freud, S. (2002b/1895). *Études sur l'hystérie*. Paris : PUF.
- Freud, S. (2002c/1937). L'analyse avec fin et l'analyse sans fin. Dans S. Freud (Eds), *Résultats, Idées, Problèmes II* (pp. 231-268). Paris : PUF.
- Freud, S. (2007a/1913). Sur l'engagement du traitement. Dans S. Freud (Eds), *La technique psychanalytique* (pp. 105-128). Paris : PUF.
- Freud, S. (2007b/1913). Conseils au médecin dans le traitement psychanalytique. Dans S. Freud (Eds), *La technique psychanalytique* (pp. 83-94). Paris : PUF.
- Freud, S. (2010/1913). *Totem et tabou*. Paris : Éditions Points.
- Freud, S. (2012/1900). *L'interprétation du rêve*. Paris : PUF.
- Freud, S. et Breuer, J. (2002/1895). *Études sur l'hystérie*. Paris : PUF.
- Froissat, J. (2007/4). L'école : un deuxième exil pour les enfants bilingues ?. *Journal français de psychiatrie*, 31, 22-25.
- Furet, F. et Ozouf, J. (1977). *Lire et écrire. L'alphabétisation des Français de Calvin à Jules Ferry*. Paris : Éditions de Minuit.
- Fürstenau, P. (1971). Contribution à la psychanalyse de l'école en tant qu'institution. Dans A. Clausse et al. (Eds), *Pédagogie : éducation ou mise en condition ?* (pp. 54-76). Paris : Maspéro
- Gabarron-Garcia, F. (2018). *L'héritage politique de la psychanalyse. Pour une clinique du réel*. Paris : Éditions La Lenteur.
- Gadeau, L. (2014). *Psychanalyse de l'acte éducatif et de soin : une théorie du temps psychique*. Toulouse : Éditions Érès.
- Gagnepain, J. (2010/1994). *Huit leçons d'Introduction à la Théorie de la Médiation*. Institut Jean Gagnepain, Matecoulon-Monpeyroux, 1994-2010. édition numérique – v. 10-03 [en ligne]. <http://www.institut-jean-gagnepain.fr> (12/04/2017).
- Gaillard, G. (2008/2). Liaison de la violence et génération. Une institution aux prises avec le refus de la temporalité. *Cliniques méditerranéennes*, 78, 131-150.
- Garland, C. (2015). *La psychanalyse de groupe. De la psychothérapie au travail de groupe*. Toulouse : Éditions Érès.
- Gardou, C. (2012). *La société inclusive, parlons-en !* Toulouse : Éditions Érès.
- Gaulejac, V. de. (2016/1987). *La névrose de classe. Trajectoire sociale et conflits d'identité*. Paris : Payot & Rivages.

Gaulupeau, Y. (1992). *La France à l'école*. Paris : Gallimard.

Gauthier, J. (1996). *Les écoles populaires Kanak - une révolution pédagogique ?* Paris : L'Harmattan.

Gavarini, L. (2007). *Le contre-transfert comme rapport de places : revisiter la question de l'implication du chercheur*. Communication présentée au Congrès international de l'AREF 2007, Strasbourg, France, août. [en ligne]. http://aref2007.u-strasbg.fr/actes_pdf/AREF2007_Laurence_GAVARINI_462.pdf (19/08/20).

Gavarini, L. (2013). Les approches cliniques d'orientation psychanalytique en Sciences de l'éducation : défense et illustration du « plein emploi de la subjectivité » et de la singularité dans la recherche. Dans Actes du Congrès international de l'AREF 2013, Montpellier, France, août. [en ligne]. <https://aref2013.umontpellier.fr/?q=content/444-4-les-approches-cliniques-d%E2%80%99orientation-psychanalytique-en-sciences-de-l%E2%80%99%C3%A9ducation> (21/07/2019).

Gavarini, L. (2017). Le contre-transfert comme boussole et le *transfert à la psychanalyse* comme équipement pour tenir la place du *répondant* en situation clinique. *Cliopsy*, 17, 83-105.

Geay, B. (1999). *Profession : Instituteurs*. Paris : Éditions du Seuil.

Geffard, P. (2010). *Le tissage des liens professionnels dans la classe coopérative. Dynamiques psychiques en classe et en groupe de praticiens de la pédagogie institutionnelle*. Thèse de doctorat non publiée. Université Paris Ouest Nanterre La Défense.

Geffard, P. (2014). Le groupe de pairs de la pédagogie institutionnelle : un espace psychique partagé ?. *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, 62, 183-195.

Geffard, P. (2015a). « Psychothérapie et pédagogie institutionnelles, c'est la même chose ». *Vers l'Éducation Nouvelle*, 559, 60-69.

Geffard, P. (2015b). Glossaire Techniques Freinet Pédagogie Institutionnelle (T.F.P.I.). *Cliopsy*, 14, 117-124.

Geffard, P. (2017). *Dispositifs institutionnalisés pour la recherche et la formation. Approche clinique d'orientation psychanalytique*. Note de synthèse en vue de l'habilitation à diriger des recherches en sciences de l'éducation non publiée, Université Paris 8, Paris.

Geffard, P. (2018). *Expériences de groupes en pédagogie institutionnelle*. Paris : L'Harmattan.

Geissman, N. (2001). *Découvrir W. R. Bion explorateur de la pensée*. Ramonville Saint-Agne : Éditions Érès.

Giami, A. (1989). Recherche en psychologie clinique ou recherche clinique. Dans R. Revault d'Allonnes, et al. (Eds), *La démarche clinique en sciences de l'éducation* (pp. 35-48). Paris : Dunod.

- Ginet, D. (1975). Le groupe en pédagogie. Dans G. Avanzini. (dir.) (Eds), *La pédagogie au 20^e siècle* (pp. 187-209). Toulouse : Privat.
- Giust-Desprairies, F. (1989). *L'enfant rêvé – Significations imaginaires d'une école nouvelle*. Paris : Armand Colin.
- Giust-Desprairies, F. (2002). Représentation et imaginaire. Dans J. Barus-Michel, et al. (Eds), *Vocabulaire de psychosociologie* (pp. 231-250). Paris : Dunod.
- Giust-Desprairies, F. (2003a). *La figure de l'autre dans l'école républicaine*. Paris : PUF.
- Giust-Desprairies, F. (2003b). Le mythe de l'École républicaine : une fondation identifiante saturée. Dans O. Nicolle, R. Kaës, et al. (Eds), *L'institution en héritage. Mythes de fondation, transmissions et transformations* (pp. 105-136). Paris : Dunod.
- Giust-Desprairies, F. (2007/2). L'enfant dans l'adulte, l'élève dans le maître. *Le Télémaque*, 32, 47-58.
- Giust-Desprairies, F. (2008/2). Gilles Ferry : une pensée pédagogique affranchie. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 6, 303-306.
- Giust-Desprairies, F. (2013). La clinique, une épistémologie pour les sciences de l'homme. Dans V. de Gaulejac, et al. (Eds), *La recherche clinique en sciences sociales* (pp. 15-29). Toulouse : Éditions Érès.
- Giust-Desprairies, F. (2015). Penser le groupe : enjeux historiques et théoriques d'un engagement social. Dans R. Kaës (Eds), *Crises et traumatismes à l'épreuve du temps* (pp. 147-176). Paris : Dunod.
- Giust-Desprairies, F. (2019/2). La fabrique d'un monde à sa main comme projet d'émancipation. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 28, 29-45.
- Go, H.-L. (2007). *Freinet à Vence. Vers une reconstruction de la forme scolaire*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Godelier, M. (1996). *L'énigme du don*. Paris : Flammarion.
- Godelier, M. (2010). *Au fondement des sociétés humaines- Ce que nous apprend l'anthropologie*. Paris : Flammarion.
- Godelier, M. (2015). *L'imaginé, l'imaginaire et le symbolique*. Paris : CNRS Éditions.
- Golse, B. (2008). La naissance de la pensée entre affects et cognition. Dans B. Golse (dir.) (Eds), *Le développement affectif et intellectuel de l'enfant* (pp. 267-288). Issy-les-Moulineaux : Elsevier Masson.
- Goodwin, C. (2016). L'organisation co-opérative et transformation de l'action et du savoir humains. *Tracés*, Hors série, 19-46.

Gotman, A. (1985). La neutralité vue sous l'angle de l'E.N.D.R. Dans A. Blanchet, et al. (Eds), *L'entretien dans les sciences sociales. L'écoute, la parole et le sens* (pp. 149-182). Paris : Dunod.

Gréard, O. (1887). *Éducation et instruction*. Paris : Hachette.

Green, A. (1990). *La folie privée*. Paris : Éditions Gallimard.

Green, A. (1992). La déliaison. Dans A. Green (Eds), *La déliaison. Psychanalyse, anthropologie et littérature* (pp. 9-42). Paris : Les Belles Lettres.

Green, A. (2000a). *La diachronie en psychanalyse*. Paris : Les Éditions de minuit.

Green, A. (2000b). *Le temps éclaté*. Paris : Les Éditions de minuit.

Green, A. (2000c). Le cadre psychanalytique : son intériorisation chez l'analyste et son application dans la pratique. Dans A. Green, O. Kernberg, et al. (Eds), *L'avenir d'une désillusion* (pp. 11-46). Paris : PUF.

Green, A. (2002). *Idées directrices pour une psychanalyse contemporaine*. Paris : PUF.

G.T.P.S.Y. (2015). *Fantasme et institution. Actes du GTPSY 1961*. Paris : Édition d'une.

Guattari, F. (1974). *Psychanalyse et transversalité*. Paris : François Maspero.

Guattari, F. (1980). Entretien. Dans J. Ardoino, J. Dubost, A. Lévy, F. Guattari, G. Lapassade, R. Lourau, et G. Mendel (Eds), *L'intervention institutionnelle* (pp. 109-142). Paris : Payot.

Guattari, F. (2012). *De Leros à La Borde*. Paris : Éditions Lignes.

Guerra, G. (2009/2). De quoi parlons-nous quand nous parlons de psychosociologie ?. *Connexions*, 92, 29-37.

Haenggeli-Jenni, B. (2012) L'Éducation nouvelle : débats autour de définitions conceptuelles et identitaires (1922-1940). Dans L. Gutierrez, L. Besse, et A. Prost (dir.) (Eds), *Réformer l'école – L'apport de l'Éducation nouvelle (1930-1970)* (pp. 19-29). Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.

Haenggeli-Jenni, B. (2017). *L'Éducation nouvelle entre science et militance. Débats et combats à travers la revue « Pour l'Ère Nouvelle » (1920-1940)*. Bern : Peter Lang.

Hamel, J. (1818). *L'enseignement mutuel ou Histoire de l'introduction et de la propagation de cette méthode par les soins du Docteur Bell, de J. Lancaster et d'autres*. Paris : Colas.
[en ligne].

https://books.google.fr/books/about/L_enseignement_mutuel_ou_Histoire_de_l_i.html?id=9MORVPZWrlAC&redir_esc=y (29/07/2017).

Hansel, G. (2010). *Politique d'Emmanuel Lévinas*. Paris : Éditions du Sandre.

Hatchuel, F. (2007/2005). *Savoir, apprendre, transmettre. Une approche psychanalytique du rapport au savoir*. Paris : Éditions La Découverte.

Hatchuel, F. (2010/1). L'école, lieu de passage et de transmission : un regard anthropologique et clinique. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 9, 105-120.

Hatchuel, F. et Geffard, P. (2019). Fonction. Dans A. Vandeveldde-Rougale et al. (Eds), *Dictionnaire de sociologie clinique* (pp. 287-289). Toulouse : Éditions Érès.

Hess, R. (2000). Raymond Fonvieille 1923-2000. *Revue française de pédagogie*, 133, 185-186.

Holton, G. (1981). *L'imagination scientifique*. Paris : Gallimard.

Houssaye, J. (2006). Pédagogies : import-export. *Revue française de pédagogie*, 155, 83-93.

Houssaye, J. (2012/2). La gestion pédagogique des différences entre les élèves : variations françaises. *Carrefours de l'éducation*, 34, 227-245.

Houssaye, J. (2014). *La pédagogie traditionnelle, une histoire de la pédagogie*. Paris : Fabert.

Huguet (1997). Exil intérieur et ennui. *Psychologie clinique*, 4, 11-23.

Illich, I. (1971). *Une société sans école*. Paris : Éditions du Seuil.

Imbert, F. (dir.) (1976). *Le groupe-classe et ses pouvoirs*. Paris : Armand Colin.

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

Imbert, F. (1987). *La question de l'éthique dans le champ éducatif*. Vigneux : Matrice.

Imbert, F. (1992). *Vers une clinique du pédagogique. Un itinéraire en sciences de l'éducation*. Vigneux : Matrice.

Imbert, F. (1994). *Médiations, institutions et loi dans la classe*. Paris : ESF éditeur.

Imbert, F. (1996). *L'inconscient dans la classe*. Paris : ESF éditeur.

Imbert, F. (1994). *Médiations, institutions et loi dans la classe*. Paris : ESF éditeur.

Imbert, F. (2000). *L'impossible métier de pédagogue*. Paris : ESF éditeur.

Imbert, F. (2004). *La pédagogie institutionnelle- pour quoi ? pour qui ?*. Vigneux : Matrice.

Imbert, F. (2010). *Vocabulaire pour la Pédagogie Institutionnelle*. Vigneux : Matrice.

Imbert, F. (2018). *Un itinéraire en pédagogie institutionnelle*. Nîmes : Champ social édition.

J. P. (1971). Comment être un instituteur dans une classe « normale » ? Dans A. Clause et al. (Eds), *Pédagogie : éducation ou mise en condition ?* (pp. 48-53). Paris : Maspéro.

Jacquet-Francillon, F. d'Enfert R. et Loeffel, L. (dir.) (2010). *Une histoire de l'école – Anthologie de l'éducation et de l'enseignement en France XVIII^e-XIX^e siècle*. Paris : Éditions Retz.

Jolibert, B. (1981). *L'enfant au XVIII^e siècle*. Paris : Vrin.

Jouan, S. (2015). *La classe multiâge d'hier à aujourd'hui. Archaisme ou école de demain*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.

Jullien, F. (2009). *Les transformations silencieuses – Chantiers, I*. Paris : Éditions Grasset & Fasquelle.

Jullien, F. (2012). *L'écart et l'entre*. Paris : Galilée.

Kaës, R. (2005/2). Pour inscrire la question du lien dans la psychanalyse. *Le divan familial*, 15, 73-94.

Kaës, R. (2006/1). En quoi consiste le travail psychanalytique en situation de groupe. *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, 46, 9-25.

Kaës, R. (2008). Le deuil des fondateurs dans les institutions : travail de l'originaire et passage de générations. Dans O. Nicolle, R. Kaës, et al. (Eds), *L'institution en héritage. Mythes de fondation, transmissions, transformations* (pp. 45-74). Paris : Dunod.

Kaës, R. (2010/1976). *L'appareil psychique groupal*. Paris : Dunod.

Kaës, R. (2013/2007). *Un singulier pluriel. La psychanalyse à l'épreuve du groupe*. Paris : Dunod.

Kaës, R. (2016/2). L'idéologie est une position mentale spécifique. Elle ne meurt jamais (mais elle se transforme). *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, 67, 11-26.

Kaës, R. (2017/1999). *Les théories psychanalytiques du groupe*. Paris : PUF.

Kannengiesser, V. (2016). Risque d'adhésivité dans la relation entre un enseignant et un enfant qui entre à l'école maternelle. *Cliopsy*, 15, 45-58.

Kant, E. (1992/1785). *Fondements de la métaphysique des mœurs*. Paris : Vrin.

Kantor, T. (1975). *La classe morte*. Festival mondial du Théâtre de Nancy.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1998/1986). *L'implicite*. Paris : Armand Colin.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1999). *L'énonciation : de la subjectivité dans le langage*. Paris : Armand Colin.

Kohn, R. C. (2001). Les positions enchevêtrées du praticien-qui-devient-chercheur. Dans M.-P. Mackiewicz (Eds), *Praticien et chercheur. Parcours dans le champ social* (pp. 15-38). Paris : L'Harmattan.

- Kohout-Diaz, R. (2020/1). Le politique à l'épreuve de l'idéal inclusif. *Empan*, 117, 34-38.
- Kohout-Diaz, R., Noël, I. et Ramel, S. (2020/1). Singulariser pour mieux inclure ? Représentations et pratiques professionnelles d'enseignant·e·s en formation initiale en France et en Suisse. *Spirale*, 65, 45-54.
- Kristeva, J. (1983/1977). Le sujet en procès : le langage poétique. Dans C. Levi-strauss (Eds), *L'identité* (pp. 223-256). Paris : PUF.
- Khun, T. S. (1983/1962). *La structure des révolutions scientifiques*. Paris : Flammarion.
- Lacan, J. (1981). *Le séminaire livre XI. L'identification*. Paris : Éditions du Seuil.
- Lacan, J. (1991). *Le séminaire livre XVII. L'envers de la psychanalyse*. Paris : Éditions du Seuil.
- Lacan, J. (1999/1966). *Ecrits I*. Paris : Éditions du Seuil.
- Lacan, J. (2005). *Mon enseignement*. Paris : Éditions du Seuil.
- Lacan, J. (2013). *Séminaire livre VI. Le désir et son interprétation*. Paris : Éditions de la Martinière.
- Laffitte, P. J. (2015/3). Le concept de Collectif chez Jean Oury. *Chimères*, 87, 193-202.
- Laffitte, R. et le groupe VPI. (1997/1985). *Une journée dans une classe coopérative. Le désir retrouvé*. Vigneux : Matrice.
- Laffitte, R. et le groupe VPI. (1999). *Mémento de Pédagogie Institutionnelle. Faire de la classe un milieu éducatif*. Vigneux : Matrice.
- Laffitte, R. et le groupe VPI. (2006). *Essais de pédagogie institutionnelle – L'école, un lieu de recours possible pour l'enfant et ses parents*. Nîmes : Champ social éditions.
- Lafont, M., Bonnafé, L. et David, C. (1987). *L'extermination douce : La mort de 40 000 malades mentaux dans les hôpitaux psychiatriques en France, sous le régime de Vichy*. Toulouse : AREFPPI.
- Lahire, B. (1993). *Culture écrite et inégalités sociales : Sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- Lahire, B. (2008/2). La forme scolaire dans tous ses états, *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 30, 229-258. [en ligne].
www.rsse.ch/wp-content/uploads/2012/12/SZBW_8.2_Lahire.pdf (29/07/2017).
- Lapassade, G. (1972). T-Group (Taining Group). « Du groupe de diagnostic au groupe de rencontre » *Dynamique des Groupes : les groupes d'évolution. Connexions*, 1-2, 287-290.

- Lapassade, G. (1980). L'intervention dans les institutions d'éducation et de formation. Dans J. Ardoino, J. Dubost, A. Lévy, F. Guattari, G. Lapassade, R. Lourau, et G. Mendel (Eds), *L'intervention institutionnelle* (pp. 145-199). Paris : Payot.
- Lapassade, G. (2006/1970). *Groupes, Organisations et Institutions*. Paris : Éd. Economica..
- Lapeyre, M. (1996). *Clinique freudienne – Cinq leçons*. Paris : Éd. Economica.
- Lapeyre, M. (1997). *Au-delà du complexe d'Oedipe*. Paris : Éd. Economica.
- Laplanche, J. et Pontalis, J.-B. (2002/1967). *Vocabulaire de la psychanalyse*. Paris : PUF.
- La Salle, J.-B. de. (1720). *Conduite des écoles chrétiennes*. Édition du manuscrit français 11. 759 de la Bibliothèque Nationale de Paris.
- Lebrun, J.-P. (2008). *Clinique de l'institution. Ce que peut la psychanalyse pour la vie collective*. Ramonville Saint-Agne : Éditions Érès.
- Lebrun, J.P. (2013). *Oreste, face cachée d'Œdipe. Actualités du matricide*. Toulouse : Éditions Érès.
- Lebrun, J.-P. et Wénin, A. (2008). *Des lois pour être humain*. Ramonville Saint-Agne : Éditions Érès.
- Lebrun, F., Venard, M. et Quéniart, J. (2003/1981). *Histoire de l'enseignement et de l'éducation. Tome II. 1480-1789*. Paris : Éditions Perrin.
- Legros, M. et Ortolí, S. (2016). *Pantopie ou le monde de Michel Serres : de Hermès à Petite Poucette*. Paris : Éditions Le Pommier.
- Lehembre, B. (1989). *Naissance de l'école moderne. Les textes fondamentaux*. Paris : Nathan.
- Lemay, M. (2014). Forces et souffrances psychiques de l'enfant. Tome 1 – Le développement infantile. Toulouse : Éditions Érès.
- Lelièvre, C. et Nique, C. (1994). *Bâtisseurs d'école. Histoire biographique de l'enseignement en France*. Paris : Nathan.
- Lesourd, S. (1997). De l'errance à l'exil : le placement familial. *Psychologie clinique*, 3, 123-131.
- Lévinas, E. (1982). *Éthique et Infini*. Paris : Librairie Arthème Fayard et Radio-France.
- Lévinas, E. (1990/ 1978). *Autrement qu'être ou au-delà de l'essence*. Paris : Librairie générale de France.
- Lévinas, E. (2014/1983). *Le temps et l'autre*. Paris : PUF.
- Lévine, J. et Delevay, M. (2003). *Pour une anthropologie des savoirs scolaires. De la désappartenance à la réappartenance*. Paris : ESF éditeur.

- Lévy, F. (2014). *La psychanalyse avec Wilfred R. Bion*. Paris : Camapagne Première.
- Lewin, K. (1943). Forces behind food habits: methods of change. *Bull. Nat. Res. Comm.*, 108, 35-65.
- Lobrot, M. (1977/1966). *La pédagogie institutionnelle : l'école vers l'autogestion*. Paris : Gauthier-Villars.
- Loison, M. (2007). *L'école primaire française. De l'Ancien Régime à l'éducation prioritaire*. Paris : Vuilbert.
- Lustenberger, W. (1953). *Le travail par groupes scolaires. Histoire – Pratique – Théorie*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Mackiewicz, M.-P. (dir.) (2001). *Praticien et chercheur. Parcours dans le champ social*. Paris : L'Harmattan.
- Magloire, F. (2017). *Destinations*. Le Mesnil Mauger : Éditions Le Soupirail.
- Maingueneau, D. (1987). *Nouvelles tendances en analyse du discours*. Paris : Hachette.
- Maisonneuve, J. (2000/1973). *Introduction à la psychosociologie*. Paris : PUF.
- Mannoni, M. (1976). *Un lieu pour vivre. Les enfants de Bonneuil leurs parents et l'équipe des « soignantes »*. Paris : Éditions du Seuil.
- Marcel, J.-F. (2005). De l'évolution socio-historique du travail de l'enseignant du primaire, *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, 4, 31-59.
- Martin, L., Meirieu, P. et Pain, J. (dir.) (2009). *La Pédagogie Institutionnelle de Fernand Oury*. Vigneux : Matrice.
- Mauco, G. (1993/1968). *Psychanalyse et éducation*. Paris : Flammarion.
- Mayeur, F. (2004/1981). *Histoire de l'enseignement et de l'éducation. Tome III. 1789-1930*. Paris : Éditions Perrin.
- Meirieu, P. (1991a/1984). *Outils pour apprendre en groupe. Apprendre en groupe. Tome 2*. Lyon : Chronique sociale.
- Meirieu, P. (1991b). *Le choix d'éduquer*. Paris : ESF éditeur.
- Meirieu, P. (1996a). *Frankenstein pédagogue*. Paris : ESF éditeur.
- Meirieu, P. (1996b). La pédagogie différenciée : enfermement ou ouverture. Dans A. Bentolila. (dir.) (Eds), *L'école : diversités et cohérence. Les entretiens Nathan - Actes VI* (pp. 109-151). Paris : Nathan.
- Meirieu, P. (2000/1984). *Itinéraires des pédagogies de groupe. Apprendre en groupe. Tome I*. Lyon : Chronique sociale.

Meirieu, P. (2009). Fernand Oury étrangement présent. Dialogue avec la figure majeure de la PI. Dans L. Martin, P. Meirieu, et J. Pain, (dir.) (Eds), *La Pédagogie Institutionnelle de Fernand Oury*. Vigneux : Matrice.

Melville, (2012). *Bartleby. Les îles enchantées. Le Campanile*. Paris : Flammarion.

Memmi, D. et Arduin, P. (1999). L'enquêteur enquêté. De la « connaissance par corps » dans l'entretien sociologique. *Genèse*, 35, 131-145.

M.E.N., (1991). *Les Cycles à l'école primaire*. Paris : Hachette.

M.E.N., (2013). *Agir sur le climat scolaire au collège et au lycée*. [en ligne]. https://www.reseau-canope.fr/climatscolaire/fileadmin/user_upload/outilspdf/Guide_climat_scolaire_second_degre2014.pdf (02/03/2019).

Mijolla, A. de. (2017). *L'identification selon Freud. Une notion en devenir*. Paris : Éditions In Press.

Mole, F. (2012). Célestin Freinet au congrès mondial de Nice (1932) : une révolution sociale par l'Éducation nouvelle ? Dans L. Gutierrez, L. Besse, et A. Prost. (dir.) *Réformer l'école – L'apport de l'Éducation nouvelle (1930-1970)* (pp. 63-75). Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.

Moll, J. (2009/1993). Les enjeux de la relation. Dans J. Houssaye (dir.) (Eds), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui* (pp. 165-178). Paris : ESF éditeur.

Moll, J. (2015). *En pédagogie, chemin faisant...* . Paris : L'Harmattan.

Monceau, G. (2006/1). Troublante individualisation des pratiques éducatives. *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 66, 23-30.

Monette, L (2000). Désenchanté, dites-vous ?. Dans A. Green, O. Kernberg, et al. (Eds), *L'avenir d'une désillusion* (pp. 47-56). Paris : PUF.

Monjo, R. (1998). La « forme scolaire » dans l'épistémologie des sciences de l'éducation. *Revue française de pédagogie*, 125, 83-93.

Monjo, R. (2016). Le *care* en éducation : aspects institutionnels et politiques. *Éducation et socialisation*. 40. [en ligne]. <http://edso.revues.org/1489> (17/08/2018).

Moreno, J.-L. (2007/1965). *Psychothérapie de groupe et psychodrame*. Paris : PUF.

Morin, E., Ardoino, J. et Peyron-Bonjan, C. (1995-96). *Complexité. Entretiens*. [en ligne]. <http://peyronbonjan.free.fr/complex8.htm> (16/08/2020).

Mosconi, N. (1988). Pochet (Catherine), Oury (Fernand), Oury (Jean) — « L'Année dernière, j'étais mort. » signé Miloud. *Revue française de pédagogie*, 83, 116-119. [en ligne]. https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1988_num_83_1_2439_t1_0116_0000_2 (19/05/2018).

- Naouri, A. (2017). *Entendre l'enfant*. Paris : Odile Jacob.
- New, R. S. (2013). Les écoles, espaces intentionnels pour l'enfance. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 64, 41-52. [en ligne]. <http://ries.revues.org/3601> (08/09/2017).
- Neyrand, G. (1995). *Sur les pas de la maison verte. Des lieux d'accueil pour les enfants et leurs parents*. Paris : Syros.
- Nicolle, O. (2008). L'institution : temporalité et mythique. Dans O. Nicolle, R. Kaës, et al. (Eds), *L'institution en héritage. Mythes de fondation, transmissions, transformations* (pp. 25-43). Paris : Dunod.
- Niewiadomski, C. Portelance, L. et Perez-Roux, T. (2017). Introduction. Collaborations chercheur(s)-praticien(s) : nouvelles formes, nouveaux enjeux ? *Éducation et socialisation*, 45. [en ligne]. <http://journals.openedition.org/edso/2510> (26/04/2018).
- Nique, C. (1990). *Comment l'école devint une affaire d'État ?*. Paris : Nathan.
- Nique, C. (2000). *François Guizot : l'école au service du gouvernement des esprits*. Paris : Hachette.
- Noirel, G. (2008). *Introduction à la socio-histoire*. Paris : La Découverte.
- Not, L. (1989). *L'enseignant répondant*. Paris : PUF.
- Nuttin, J. (1950). Henri Wallon, Les origines du caractère chez l'enfant. Les préludes du sentiment de personnalité. *Revue Philosophique de Louvain*, 17, 170-171. [en ligne]. https://www.persee.fr/doc/phlou_0035-3841_1950_num_48_17_7926_t1_0170_0000_1 (28/03/2019).
- Ott, L. (2011). *Pédagogie sociale. Une pédagogie pour tous les éducateurs*. Lyon : Chronique Sociale.
- Oury, F. (2004/1980). Institutions : de quoi parlons-nous ? *Institutions*, 34.
- Oury, F. et Pain, J. (1998/1972). *Chronique de l'école caserne*. Vigneux : Matrice.
- Oury, F. et Vasquez, A. (1995/1967). *Vers une pédagogie institutionnelle*. Vigneux : Matrice.
- Oury, F. et Vasquez, A. (2000/1971). *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*. Vigneux : Matrice.
- Oury, J. (1971/1962). Quelques problèmes de groupes en pratique psychiatrique et pédagogique. Dans A. Clause et al. (Eds), *Pédagogie : éducation ou mise en condition ?* (pp. 77-91). Paris : Maspéro.
- Oury, J. (1989-90). *Les groupes, Le Séminaire de Sainte-Anne*. Non publié.
- Oury, J. (1998a). *Il, donc*. Vigneux : Matrice.

- Oury, J. (1998b). *Les séminaires de La Borde 1996/1997*. Nîmes : Champ social éditions.
- Oury, J. (2000). Liberté de circulation et espace du dire. *Vie sociale et Traitements*, 65. [en ligne]. <http://dcalin.fr/cerpe/cerpe15.html> (06/08/2020).
- Oury, J. (2005/1986). *Le collectif. Le Séminaire de Sainte-Anne*. Nîmes : Champ social éditions.
- Oury, J. (2013). *La décision*. Cour-Cheverny : Institutions.
- Oury, J. Guattari F. et Tosquelles F. (1985). *Pratique de l'institutionnel et politique*. Vigneux : Matrice.
- Oury, J. et Bénévent, R. (2009). Le « laboratoire » d'Herbault (1952-1954). Dans L. Martin, P., Meirieu, P., et J. Pain (dir.) (Eds), *La Pédagogie Institutionnelle de Fernand Oury*. (pp. 137-150). Vigneux : Matrice.
- Oury, J. et Depussé, M. (2003). *À quelle heure passe le train... Conversations sur la folie*. Paris : Calmann-Lévy.
- Pain, J. (1998/1982). *La formation par la pratique*. Vigneux : Matrice.
- Pain, J. (2007). Les voies de la pédagogie institutionnelle. Dans S. Canat (Eds), *Vers une pédagogie institutionnelle adaptée* (pp. 7-10). Nîmes : Champ social éditions.
- Pain, J. (2009). La pédagogie institutionnelle de Fernand. Dans L. Martin, P. Meirieu, et J. Pain (dir.) (Eds), *La pédagogie institutionnelle de Fernand Oury* (pp. 93-108). Vigneux : Matrice.
- Pain, J. (2011/2). Au regard de la pédagogie institutionnelle, à quoi sert la psychanalyse ? À quoi sert la parole ? Ce que nous en dit Jacques Pain. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 54, 29-41.
- Pain, J. (2017). *Vers une pédagogie institutionnelle. Dans le livre s'affiche : Mont-près-Chambord, juillet 1966*. [en ligne]. http://reseau-pi-international.org/wp-content/uploads/2018/02/Pain_2017_50ans_VPI.pdf (03/05/2019).
- Panlow, G. (1969). *L'homme et sa psychose*. Paris : Éditions Aubier Montaigne.
- Paturet, J.-B. (1995). *De la responsabilité en éducation*. Ramonville Saint-Agne : Éditions Érès.
- Paturet, J.-B. (2012). *Le transfert à l'usage des enseignants et des éducateurs. Approche psychanalytique*. Montpellier : Sauramps médical.
- Pechberty, B. (1999). Entre le soin et la formation : conflits identificatoires dans la relation pédagogique. *Revue Française de Pédagogie*, 127, 23-35.
- Pechberty, B. (2000). *L'infantile et la clinique de l'enfant*. Paris : Dunod.

- Pedinielli, J.-P. et Rouan, G. (1998). L'entretien psychologique. Dans C. Cyssau (dir.) (Eds), *L'entretien clinique* (pp. 47-54). Paris : In press Éditions.
- Perrault Soliveres, A. (2001). Praticien-chercheur : défricher la nuit. Dans M.-P. Mackiewicz (dir.) (Eds), *Praticien et chercheur. Parcours dans le champ social* (pp. 41-54). Paris : L'Harmattan.
- Perrault Soliveres, A. (2013). Heurs et malheurs du praticien-chercheur : la vie après la thèse... Dans R. C. Kohn (coord.) (Eds), *Pour une démarche clinique engagée* (pp. 105-118). Paris : L'Harmattan.
- Perrenoud, P. (1999). De la gestion de la classe à l'organisation du travail dans un cycle d'apprentissage. *Revue des sciences de l'éducation*, 253, 533-570.
- Petit, A. (1982). *Production de l'école- Production de la société. Analyse socio-historique de quelques moments décisifs de l'évolution scolaire en Occident*. Genève : Librairie DROZ.
- Pey, S. (2018). *Poésie-action. Manifeste provisoire pour un temps intranquille*. Bègles : Le Castor Astral.
- Philibert, N. (1996). *La moindre des choses*. Paris : Les Films d'ici. 105 min.
- Piaget, J. (1939). Examen des méthodes nouvelles. Dans C. Bouglé (dir.) (Eds), *Encyclopédie française : éducation et instruction. tome 15*. (pp. 1-13). Paris: Société de gestion de l'Encyclopédie française, Fasc. 2. [en ligne].
http://www.fondationjeanpiaget.ch/fjp/site/textes/VE/JP39_examenDesMethodesNlles.pdf
 (04/11/2017)
- Pichon-Rivière, E. (2004). *Le processus groupal*. Toulouse : Éditions Érès.
- Piéron, H. (1936). Le problème de l'action de l'hérédité et du milieu dans la formation intellectuelle. *Pour l'ère nouvelle*, 117, 103-112.
- Pirlot, G. Cupa, D. (2012). *André Green. Les grands concepts psychanalytiques*. Paris : PUF.
- Pochet, C. et Oury, F. (1997/1979). *Qui c'est le conseil ?*. Vigneux : Matrice.
- Pochet, C., Oury, F. et Oury, J. (1986). *L'année dernière j'étais mort, signé Miloud*. Vigneux : Matrice.
- Poirié, F. et Lévinas, E. (1996). *Essai et Entretiens*. Paris : Actes Sud.
- Pontalis, J.-B. (1993/1968). *Après Freud*. Paris : Gallimard.
- Pontalis, J.-B. (1997). *Ce temps qui ne passe pas*. Paris : Gallimard.
- Pontalis, J.-B. (2000a). *Fenêtres*. Paris : Gallimard.
- Pontalis, J.-B. (2000b/2). L'affirmation négative. *Libres cahiers pour la psychanalyse*, 2, 11-18.

- Poucet, Y. (1995). *Genèse et caractéristiques de la pédagogie lasallienne*. Paris : Éditions Don Bosco.
- Poussière, P. (2009/1993). La gestion du groupe et les communications dans la classe. Dans J. Houssaye (dir.) (Eds), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui* (pp. 151-164). Paris : ESF éditeur.
- Prades, J.-L. (2014). *Figures de la psychosociologie*. Paris : L'Harmattan.
- Prairat, E. (1994). *Éduquer et punir*. Nancy : Presses universitaires de Nancy.
- Prairat, E. (1997). *La sanction. Petites médiations à l'usage des éducateurs*. Paris : L'Harmattan.
- Prairat, E. (2012/2). La responsabilité. *Le Télémaque*, 42, 19-34.
- Prairat, E. (2013). Le Lieu où l'on enseigne. Entre hétérotopies et conceptions normatives. Dans L. Chalmel. (dir.) (Eds), *Espaces et dispositifs en éducation* (pp. 45-68). Paris : L'Harmattan.
- Prost, A. (1968). *Histoire de l'enseignement en France. 1800-1967*. Paris : Armand Colin
- Prost, A. (1990/1985). *Éloge des pédagogues*. Paris : Éditions du Seuil
- Prost, A. (2004/1981). *Histoire de l'enseignement et de l'éducation. Tome IV. Depuis 1930*. Paris : Éditions Perrin.
- Rabant, C. (1968). L'illusion pédagogique. *L'inconscient*, 8, 47-89.
- Racamier, P.-C. (1973). *Le psychanalyste sans divan la psychanalyse et les institutions de soins psychiatriques*. Paris : Payot.
- Rancière, J. (1995). *La méésentente. Politique et Philosophie*. Paris : Editions Galilée.
- Revault d'Allonnes, C. (1985). E.N.D.R./entretien clinique. Des présupposés aux effets de l'entretien. Dans A. Blanchet et al. (Eds), *L'entretien dans les sciences sociales. L'écoute, la parole et le sens* (pp. 183-190). Paris : Dunod.
- Revault d'Allonnes, C. et al. (1989). *La démarche clinique en sciences de l'éducation*. Paris : Dunod.
- Revault d'Allonnes, C. (2014). Psychologie clinique et démarche clinique. Dans O. Douville (dir.) (Eds), *Les méthodes cliniques en psychologie* (pp. 43-55). Paris : Dunod.
- Rey, A. (dir.) (2005). *Dictionnaire culturel en langue française*. Paris : Dictionnaires Le Robert – SEJER.
- Rey, A. (dir.) (2018). *Le Petit Robert de la langue française*. Paris : Dictionnaires Le Robert – SEJER.

- Resnik, S. (1994). *Espace mental. Sept leçons à l'Université*. Éditions Érès.
- Rey, J.-F. (2015). *Constellations : Henri Maldiney et la psychothérapie institutionnelle*. Cour-Cheverny : Institutions.
- Rey-Flaud, H. (2013). *Sortir de l'autisme*. Paris : Flammarion.
- Riché, P. et Verge, J. (2013/2006). *Maîtres et élèves au Moyen Âge*. Paris : Librairie Arthème Fayard/Pluie.
- Rimbaud, A. (2005). *Une saison en enfer et autres poèmes*. Paris : Hachette.
- Riondet, X. (2014). Vers une contre-histoire du gouvernement des enfants. Dans E. Prairat (Eds), *À l'école de Foucault* (pp. 125-152). Nancy : Presses universitaires de Nancy-Éditions universitaires de Lorraine.
- Robert, Y. (1962). *La guerre de boutons*. Paris : Les Productions de la Guéville. 93 min.
- Rocheblave-Spenlé, A.-M. (1962). *La notion de rôle en psychologie sociale. Étude historico-critique*. Paris : PUF.
- Rocheblave-Spenlé, A.-M. (1963/3). La notion de rôle : quelques problèmes conceptuels. *Revue française de sociologie*, 4, 300-306.
- Rouche, M. (2003/1981). *Histoire de l'enseignement et de l'éducation. Tome I. V^e av. J.-C.-XV^e siècle*. Paris : Éditions Perrin.
- Rouchy, J.-C. (2001). Identification et groupes d'appartenance. Dans F. de Rivoyre (Eds), *Psychanalyse et malaise social* (pp. 121-135). Ramonville Saint-Agne : Éditions Érès
- Rouchy, J.-C. (2005/2). Le groupe « chaînon manquant ». *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, 45, 51-60.
- Rouchy, J.-C. (2009/4). Transmission intergénérationnelle dans le groupe d'appartenance. *Dialogue*, 186, 149-160.
- Rouchy, J.-C. (2014/1). Processus archaïque et psychanalyse du lien. *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, 62, 53-65.
- Roussillon, R. (2007/1995). *Logiques et archéologiques du cadre psychanalytique*, Paris, PUF.
- Roussillon, R. (2013). *Paradoxes et situations limites de la psychanalyse*, Paris, PUF.
- Rouyer, V. et Beaumatin, A. (2002/3). La fonction et le rôle de l'accueillante de crèche du point de vue des mères et des accueillantes. *Devenir*, 14, 283-297.
- Salignon, B. (1993). *Temps et souffrance –Temps/Sujet/Folie*. Saint Maximin : Théâtète Editions.

- Salignon, B. (2008). *Où. L'art. L'instant. Le Lieu*. Paris: Les Éditions du CERF.
- Salignon, B. (2010). *Qu'est-ce qu'habiter ?*. Paris : Éditions de la Villette.
- Salignon, B. (2011). Au-delà des savoirs. Psychothérapie et pédagogie institutionnelles au regard de la psychanalyse. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 54, 11-16.
- Sartre, J.-P. (1985/1960). *Critique de la raison dialectique. Tome 1. Théorie des ensembles pratiques*. Paris : Gallimard.
- Savoie, A. (2007). L'Éducation nouvelle en France, de son irrésistible ascension à son impossible pérennisation (1944-1970). Dans A. Ohayon, D. Ottavi, et A. Savoie (Eds), *L'éducation nouvelle, histoire, présence et devenir*. Berne : Peter Lang.
- Savoie, A. (2010). L'Éducation nouvelle. Dans F. Jacquet-Francillon, R. d'Enfert et L. Loeffel (dir.) (Eds), *Une histoire de l'école – Anthologie de l'éducation et de l'enseignement en France XVIII^e-XIX^e siècle* (pp. 111-117). Paris : Éditions Retz.
- Sauret, M.-J. (1993). *La psychologie clinique : Histoire et discours – de l'intérêt de la psychanalyse*. Toulouse : Presse universitaire du Mirail.
- Sayad, A. (1999). *La double absence. Des illusions de l'émigré aux souffrances de l'immigré*. Paris : Éditions du Seuil.
- Schmitt, J.-C. (2006). « De l'espace aux lieux » : les images médiévales. Dans Actes des congrès de la Société des historiens médiévistes de l'enseignement supérieur public, *Construction de l'espace au Moyen Âge : pratiques et représentations* (pp. 317-346). France, Mulhouse. [en ligne].
http://www.persee.fr/doc/shmes_1261-9078_2007_act_37_1_1928 (23/04/2018).
- Schneider, M. (1998). La parole et le langage en psychanalyse. Dans C. Cyssau (dir.) (Eds), *L'entretien clinique* (pp. 19-34). Paris : In press Éditions.
- Schneuwly, B. (2012). Praticien réflexif, réflexion et travail enseignant : l'oubli de l'objet et des outils d'enseignement. Dans M. Tardif, C. Borgès, et A. Malo (Eds), *Le virage réflexif en éducation* (pp. 73-91). Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Schön, D.-A. (1994). *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Schotte, J. (1969-1970). *Se mouvoir et sentir : le cycle de la forme du fonctionnement vivant. cours*. [en ligne]. <https://sites.google.com/site/cepcoursdeschotte/documents> (23/01/2017).
- Sédat, J. (2014/1). L'hystérique invente la psychanalyse. *Figures de la psychanalyse*, 27, 113-124.
- Sergi, G. (2014/1998). *L'Idée de Moyen Âge. Entre imaginaire et réalité historique*. Paris : Flammarion.

- Serres, M. (1991). *Le Tiers-Instruit*. Paris : Éditions Gallimard.
- Serres, M. (2016). *Pantopie ou le monde de Michel Serres. Entretiens avec Martin Legros et Sven Ortoli*. Paris : Éditions Le Pommier.
- Sibony, D. (1980). *Le groupe inconscient. Le lien et la peur*. Paris : Christian Bourgeois Éditeur.
- Sibony, D. (2003/1991). *Entre-deux. L'origine en partage*. Paris : Éditions du Seuil.
- Sirota, A. (2006). Psychologie sociale. Dans J. Beillerot, et N. Mosconi. (dir.) (Eds), *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation* (pp. 135-144). Paris : Dunod.
- Snyders, G. (1985/1973). *Où vont les pédagogies non-directives ?*. Paris : PUF.
- Stiegler, B. (2004). *Philosopher par accident. Entretiens avec Elie During*. Paris : Galilée.
- Stiegler, B. (2006). *Ars Industrialis – réenchanter le monde : la valeur esprit contre le populisme industriel*. Paris : Éditions Flammarion.
- Stitou, R. (1997). Universalité et singularité de l'exil. *Psychologie clinique*, 3, 13-29.
- Suchaut, B. (2007). Le meilleur compromis pour tous. *Les Cahiers Pédagogiques*, 454. 18-19.
- Svandra, P. (2015). Le care entre éthique, travail et politique. *Recherche en soins infirmiers*, 122. 18-25. [en ligne]. <https://www.cairn.info/revue-recherche-en-soins-infirmiers-2015-3-page-18.htm> (17/08/18).
- Thébaudin, F. et Oury, F. (1995). *Pédagogie institutionnelle. Mise en place et pratique des institutions dans la classe*. Vigneux : Matrice.
- Tisseron, S. (2014). *La main, l'œil, l'image*. Bry-sur-Marne : INA Éditions.
- Toczek, M.-C. et Martinot, D. (dir.). (2004). *Le défi éducatif. Des situations pour réussir*. Paris : Armand Colin.
- Tosquelles, F. (1973). Désir et institution. *Recherches*, 11, 6-21.
- Tosquelles, F. (1984). *Éducation et Psychothérapie institutionnelle*. Nîmes : Champ social éditions.
- Tosquelles, F. (2003/1995). *De la personnalité au groupe : à propos des équipes de soins*. Ramonville-Saint-Agne : Éditions Éres.
- Tosquelles, F. (2016). *Hygiène mentale des éducateurs et leur efficacité. Conditions techniques et conditions matérielles*. Paris : Editions d'une.
- Tournier, M. (1972). *Vendredi ou Les limbes du Pacifique*. Paris : Éditions Gallimard.
- Tournier, M. (1977). *Le vent Paraclet*. Paris : Éditions Gallimard.

- Tournier, M. (1996/1970). *Le Roi des Aulnes*. Paris : Éditions Gallimard.
- Tronto, J. (2009/1993). *Un monde vulnérable. Pour une politique du care*. Paris : Éditions la découverte.
- Vasquez, A. (1964). Quelques idées actuelles sur les groupes d'enfants. *Éducation et Techniques*, 17, 1-16.
- Vasquez, A. (1966). *Contribution à l'étude des relations humaines dans la classe. Étude de classes primaires actives françaises. Pédagogie Institutionnelle*. Thèse de doctorat non publiée, Université Sorbonne, Paris.
- Vasse, D. (1978). *Un parmi d'autres*. Paris : Éditions du Seuil.
- Vasse, D. (1995). *Se tenir debout et marcher. Du jardin œdipien à la vie en société*. Paris : Éditions Gallimard.
- Veyrunes, P. (2017). *La classe : hier, aujourd'hui et demain ?*. Toulouse : Presses universitaires du Midi.
- Vial, J. (1974). Les méthodes pédagogiques étudiées sous l'angle social. Dans M. Debesse et G. Mialaret. (dir.). *Traité des sciences pédagogiques* (pp. 379-418). Paris : PUF.
- Vial, M. (dir.) (2010). *Le travail des limites dans la relation éducative : Aide ? Guidage ? Accompagnement ?*. Paris : L'Harmattan.
- Vidal, J.-P. (2001). Penser le groupe : une difficulté à surmonter dans la formation des enseignants. *Connexions*, 75, 29-51.
- Vincent, G. (1980). *L'école primaire française. Étude sociologique*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- Vincent, G. (dir.) (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- Viriolio, P. (2013). *Le littoral, la dernière frontière*. Paris : Sens & Tonka Éditeurs.
- Wacquant, L. (2002/2000). *Corps et âme. Carnets ethnographiques d'un apprenti boxeur*. Marseille : Agone.
- Wallon, H. (1959). Le rôle de l'autre dans la conscience du moi. *Enfance*, 3-4, 277-286.
- Wallon, H. (2014/1973). *Les origines du caractère chez l'enfant*. Paris : PUF.
- Weber, M. (1992). *Essais sur la théorie de la science*. Paris : Pocket.
- Winnicott, D.W. (1969/1958). *De la pédiatrie à la psychanalyse*. Paris : Éditions Payot.
- Winnicott, D.W. (1975). *Jeu et réalité*. Paris : Gallimard.

Winnicott, D.W. (2012/1958). *La capacité d'être seul*. Paris : Éditions Payot & Rivages.

Yelnik, C. (2005). L'entretien clinique de recherche en sciences de l'éducation. *Recherche et formation*, 50, 133-146.

Yelnik, C. (2012). Le groupe dans le monde scolaire : point de vue psychanalytique. *Cliopsy*, 8, 7-27.

Zazzo, R. (1983). *Où en est la psychologie de l'enfant*. Paris : Éditions Denoël/Gonthier.

Zulliger, H. (1930/1921). *La psychanalyse à l'école*. Paris : Flammarion.

Zulliger, H. (1985/1936). Un manque dans la pédagogie psychanalytique, Dans M. Cifali, et J. Moll (Eds), *Pédagogie et psychanalyse* (pp. 192-205). Paris : Dunod.

Zulliger, H. (1969). *Hordes, bandes, communauté*. Paris : Bloud et gay.

Zulliger, H. (2000/1921). L'épouvante du lien, Dans J.-C. Filloux (Eds), *Champ pédagogique et psychanalyse* (pp. 98-101). Paris : PUF.