Raymond Bénévent & Claude Mouchet, *L'école, le
désir et la loi. Fernand Oury et la pédagogie
institutionnelle. Histoire, concepts, pratiques*

Jean-Marc Lamarre

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/7174>

DOI : 10.4000/ree.7174

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Université de Nantes

Référence électronique

Jean-Marc Lamarre, « Raymond Bénévent & Claude Mouchet, *L'école, le désir et la loi. Fernand Oury et la pédagogie institutionnelle. Histoire, concepts, pratiques* », *Recherches en éducation* [En ligne], 22 | 2015, mis en ligne le 01 juin 2015, consulté le 22 juin 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ree/7174> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.7174>

Recherches en éducation est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

L'école, le désir et la loi. Fernand Oury et la pédagogie institutionnelle. Histoire, concepts, pratiques

Raymond Bénévent & Claude Mouchet

Champ social éditions, Collection Matrice, 2014

Fernand Oury (1920-1998) est un des plus grands pédagogues du XX^e siècle. Instituteur et « artisan pédagogue » (comme il aimait à dire, cf. p.338), il a été à la fois un praticien et un théoricien. A la différence de Freinet qui se méfiait des intellectuels, Fernand Oury, frère du psychiatre et psychanalyste Jean Oury (décédé le 15 mai 2014), a été en contact avec de grands penseurs français de son temps, en particulier Lacan (qui fut son analyste), Dolto, Guattari, Deligny. Critiquant aussi bien l'école-caserne que l'école-nuage, il a fondé la pédagogie sur la notion d'institution, en pensant celle-ci à partir essentiellement des concepts de la psychothérapie institutionnelle. Il se pourrait bien que l'idée d'institution et de *praxis* institutionnelle soit une idée d'avenir, non seulement pour la pédagogie, mais aussi pour les pratiques sociales et politiques, autrement dit pour l'émancipation humaine. La pédagogie institutionnelle (la PI) n'appartient pas au passé, elle est bien vivante, elle est une pédagogie pour l'école d'aujourd'hui : le livre de Raymond Bénévent et Claude Mouchet *L'école, le désir et la loi* en fait la démonstration.

Cet ouvrage de près de cinq cents pages, paru dans la collection Matrice de Jacques Pain (qui a réédité les classiques de la pédagogie institutionnelle publiés pour la première fois par François Maspero dans la fameuse « Série pédagogique » dirigée par Fernand Oury, Aïda Vasquez et Émile Copfermann) est, à ce jour, le travail le plus complet et le plus approfondi sur le parcours de Fernand Oury et sur l'histoire, les concepts et les pratiques de la pédagogie institutionnelle d'orientation psychanalytique. Ce livre est à la fois scientifique et engagé – un engagement qui ne nuit pas à la scientificité du travail. Pour faire l'histoire de la pédagogie institutionnelle d'Oury, outre les œuvres mêmes d'Oury (écrites en collaboration avec d'autres), les auteurs se sont appuyés notamment sur les ouvrages déjà consacrés à cette pédagogie, sur les livres de Raymond Fonvieille (qui fut l'autre grand acteur de la rupture du groupe parisien de l'ICEM avec Freinet), sur des inédits d'Oury (cf. par exemple, p.164, 172, 422), sur les revues pédagogiques (en particulier *L'Éducateur* – la revue de l'ICEM, *L'Éducateur d'Île-de-France* –

la revue de l'Institut Parisien de l'École Moderne (IPEM), *Éducation et techniques* – la revue du Groupe Techniques Éducatives (GTE), nom du groupe parisien après son exclusion de l'ICEM), sur les archives de Jean Oury et sur des entretiens avec Jean Oury, Joëlle Oury (la fille de Fernand) et des acteurs de la pédagogie institutionnelle (Catherine Pochet, etc.).

Ils confrontent ces différentes sources entre elles, en particulier les textes parus dans les revues de l'ICEM avec leur reprise dans les livres d'Oury (cf. p.72-74). En ce qui concerne les ruptures entre Oury et Freinet puis entre Oury et Fonvieille, les auteurs prennent parti pour Oury, mais ils s'efforcent d'établir les faits avec objectivité ; sur l'histoire du GTE, ils examinent de façon critique la version donnée par Fonvieille dans *Naissance de la pédagogie autogestionnaire*.

L'école, le désir et la loi s'ouvre sur une conversation entre Jean Oury et Lucien Martin qui pose des jalons : les moments importants dans le parcours de Fernand (Hispano-Suiza, Saint-Alban, l'IMP d'Herbault, etc.), les rencontres décisives (Raymond Petit, militant trotskyste à l'usine Hispano-Suiza ; Félix Guattari, élève dans la classe d'Oury quand celui-ci débute comme remplaçant dans un lycée professionnel ; Tosquelles, Freinet bien sûr, Vasquez, Pochet, etc.) ; il se termine par un ensemble de documents photographiques, les dernières photos – un stage PI en 2012 – attestant de l'actualité de la pédagogie institutionnelle. Les deux premières parties de l'ouvrage sont consacrées à la biographie intellectuelle d'Oury et à la genèse de la pédagogie institutionnelle, la dernière partie expose les concepts et les pratiques de cette pédagogie, en particulier le système des institutions.

Bénévent et Mouchet commencent par retracer les années de formation d'Oury. Notons d'abord l'importance de l'environnement culturel

et politique lié à l'usine Hispano-Suiza de Bois-Colombes : « des sympathies trotskystes sans affiliation » (p.32), l'engagement dans le mouvement des Auberges de Jeunesse, les « caravanes ouvrières » – fréquentées aussi par Guattari (cf. l'hommage de celui-ci à Raymond Petit : *Raymond Petit et le groupe Hispano*, dans Felix Guattari, *Psychanalyse et transversalité*, Maspero, 1972). Nous connaissions déjà les débuts d'Oury dans le métier d'instituteur par le récit autobiographique « Mémoires d'un âne » (*De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*, p.49-75). Les auteurs s'appliquent à démêler dans ce récit ce qui correspond à l'expérience d'alors et ce qui relève de la reconstruction après-coup. Selon eux, Oury a terminé son apprentissage du métier plus tôt qu'il ne le dit lui-même et « il est en pleine possession des moyens que les techniques Freinet lui ont permis de découvrir dès 1953 [date de la lettre à Freinet] » (p.37). Un des apports du travail de Bénévent et Mouchet est de montrer qu'Oury est très tôt – c'est-à-dire avant la rupture avec Freinet et même pour une bonne part avant sa rencontre avec lui – en possession des éléments principaux de sa pédagogie. Lorsqu'en 1949, il rencontre Freinet, Oury est déjà un pédagogue novateur et c'est dès la période qui va de 1954 (Herbault) à 1958 qu'il met en relation la pédagogie avec la psychanalyse grâce en particulier à l'apport fondamental de Jean Oury et de la psychothérapie institutionnelle. Alors qu'il n'avait pas encore entendu parler de Freinet (« En 1945, dans ma classe, on avait fait un journal. J'avais réinventé. Jamais entendu parler de Freinet. », dit-il dans un entretien avec Martin paru dans la livraison de novembre-décembre 1982 de la revue *Esprit*), Oury expérimente (mais sans théoriser) en juillet 1940 à l'Île-Saint-Denis, commune située près de Saint-Denis où il fait ses premières expériences pédagogiques, une organisation du travail basée sur une loi de la classe et un « conseil des responsables » (réunion du maître avec les élèves responsables de la classe). En juillet 1946, il visite l'internat de La Bastide à Beau-Soucy (Essonne) ; il y prend connaissance d'une organisation complexe avec des rôles différents et il y voit une imprimerie qui est utilisée dans un but éducatif et une monnaie intérieure qui sert une fois dans l'année lors d'une foire. N'arrivant pas à importer dans sa classe une part de ce qu'il a vu fonctionner à Beau-Soucy (« Trente heures par semaine je fais taire et obéir [...] », écrira-t-il dans *De la classe coopérative...*, p.72), il cherche alors, dans une sorte de fuite, à réaliser hors de l'école ce qu'il n'arrive pas à réaliser dans l'école. Oury traverse, entre octobre 1947 et juillet 1949, une crise à la fois personnelle et professionnelle, et il se retrouve devant le dilemme : ou changer de

métier ou changer *le* métier (cf. p.53). C'est dans ce contexte qu'il rencontre Freinet, à Cannes, en 1949, lors d'un stage d'été. Le même été, il invente, à Groix, en colonie de vacances, le conseil (cette fois avec tous les enfants) ; il l'expérimente à la fois en classe (dans son CE2 de La Garenne puis dans sa classe de perfectionnement à Nanterre) et en colonie de vacances (notamment à l'IMP d'Herbault). De 1949 à 1954, Oury introduit dans sa classe les techniques Freinet et, dans le même temps, il impose dans *L'Éducateur* le thème de l'école urbaine (l'école-caserne). En 1955, après un stage au Centre de Beaumont, il prend en charge, et ce jusqu'en 1963, une classe de perfectionnement à Nanterre ; après quoi il devient, jusqu'à la fin de sa carrière, formateur d'enseignants spécialisés.

Jean Houssaye avait déjà souligné l'importance des expériences d'Oury dans les colonies de vacances (cf. J. Houssaye, « À l'origine de la pédagogie institutionnelle : les colonies de vacances », dans Martin, Meirieu et Pain (dir.), *La pédagogie institutionnelle de Fernand Oury*, Matrice, 2009). Bénévent et Mouchet montrent, en s'appuyant sur des écrits d'Oury en 1954 (archives Jean Oury), que l'expérience d'Herbault (1952-1955) a été décisive : Oury commence à nouer dans sa pratique et sa pensée la pédagogie, la psychothérapie institutionnelle et la psychanalyse. En septembre 1947, Jean Oury arrive à l'hôpital de Saint-Alban, en Lozère, comme interne auprès du psychiatre catalan Tosquelles (ancien militant du POUM, condamné à mort par Franco) ; en décembre 1948, il y accueille son frère qui est gravement dépressif. La psychanalyse entre alors dans la vie personnelle (décision de commencer une analyse avec Lacan) et professionnelle de Fernand Oury. Celui-ci, à Saint-Alban, découvre, outre une presse Freinet, des collectifs soignants influencés par la psychanalyse et un travail d'« aseptie de l'ambiance » (selon l'expression de Tosquelles et de Jean Oury) qui deviendra la psychothérapie institutionnelle (ce nom sera proposé par les psychiatres Daumézon et Koechlin en 1952, cf. p.122). « Dès lors, dans le sillage de son frère Jean, [...] Fernand ne cessera plus de fréquenter ces lieux [en particulier la clinique de La Borde à Cour-Cheverny], tentant de ménager des ponts entre ces deux modèles de structuration de la *praxis* qui s'ouvraient à lui simultanément : la pédagogie Freinet d'une part ; la pratique des soins psychiques en institution, soutenue par les concepts de la psychanalyse, d'autre part », écrivent les auteurs (p.107). En juin 1952, Jean Oury commence à travailler à Herbault (Loir-et-Cher), un établissement pour enfants et adolescents débiles légers ou moyens ; il y fait

venir Fernand pour encadrer la colonie de vacances de l'IMP durant l'été 1953 (l'expérience sera renouvelée en 1954 et 1955). Oury met en place la *Charte des droits et des devoirs*, le *Nylon* (du nom de ce textile solide et facilement lavable !), assemblée hebdomadaire de la collectivité, le *Permis de circuler*, institution créée par Oury dès 1951 à la colonie de La Bassine (Tarn) et qui est une première mouture du système des ceintures dans la pédagogie institutionnelle, les *TOG*, travail obligatoire gratuit, à la fois services et sanctions (sur cette confusion, cf. p.110). À Herbault, ce ne sont pas les techniques Freinet qui prédominent, mais des dispositifs démocratiques articulant loi et liberté dans la perspective d'un devenir-sujet des enfants. « L'obéissance à la loi collective, écrit Oury en 1954 à Herbault, devient non une humiliation (la preuve d'une abdication), mais un honneur (la preuve d'une possibilité de choix : ce sont les hommes qui obéissent aux lois acceptées, non les chiens. [...]). Le but des enfants et du moniteur devient commun : rendre le plus possible d'enfants libres et responsables. Faire des hommes avec des enfants. Ça s'appelle l'éducation. » (p.109-110). Ce texte semble d'inspiration rousseauiste (Oury aurait-il lu, à cette époque, l'*Émile* ?), mais les auteurs y voient surtout une influence de la psychanalyse. « L'essentiel de la révolution, de nature finalement éthique, tentée par Fernand Oury est peut-être là : non pas induire pour elle-même une mutation des comportements, mais attendre cette mutation d'un remaniement de la *motion désirante* elle-même [...] » (p.113).

Bénévent et Mouchet analysent avec finesse l'évolution d'Oury dans sa prise de conscience de ce qui est humanisant et thérapeutique dans « la classe moderne ». Ils pointent le rôle décisif de Jean Oury dans les années 1957-1958. Fernand Oury constate que sa classe est thérapeutique, mais, en bon militant de l'ICEM, il attribue cet effet uniquement aux techniques Freinet et au rapport de l'enfant au maître, alors même que, depuis l'expérience d'Herbault, il est déjà attentif à la dynamique intrapsychique de l'enfant et aux relations entre enfants. Dans son intervention lors de la réunion organisée en septembre 1957 par l'IPEM sur le caractère thérapeutique de « la classe moderne », Jean Oury déclare que les techniques Freinet sont importantes par les échanges qu'elles rendent possibles : « le plus important dans la technique Freinet, c'est peut-être la modification radicale du milieu qu'elle permet. [...] Qu'est-ce qui me semble surtout thérapeutique ? Le volume des échanges joue à mon sens un rôle prépondérant » (cité p.121). Ce qui est thérapeutique, ce sont les dynamiques relationnelles entre enfants – ce que Jean puis Fernand Oury éclairciront par les notions

psychanalytiques de transfert et d'identification. Les techniques Freinet ne sont, selon les expressions des auteurs (p.122), que « la cause occasionnelle » de l'effet thérapeutique et « la cause réelle » en est la qualité relationnelle du milieu : ce qui interdit toute fétichisation des techniques Freinet. Fernand Oury en vient à subordonner le concept d'activité à celui d'échange. « Cette classe où l'échange constitue la base de la pédagogie, écrit-il en 1958, doit être très désaliénante. » (cité p.128) Les auteurs soulignent le déplacement qu'opère Oury grâce à son frère Jean. Ils écrivent : « Les techniques Freinet, toujours nécessaires, ne le sont plus parce qu'elles sont actives ; ni parce qu'elles induisent seulement l'expression du sujet, mais parce que les échanges qu'elles supportent et qui les supportent tissent un « milieu » humain et social qui est le véritable vecteur, moyennant les dynamiques transférentielles, de leur effet thérapeutique. » (p.128-129). Approfondissant la question du pouvoir désaliénant et thérapeutique de « la classe moderne », Oury repère que c'est le conseil de coopérative (qu'il nomme pour la première fois *institution*) qui a un effet humanisant et thérapeutique : « en substituant à l'action de l'adulte celle du groupe d'enfants, la coopérative thérapeutique permet d'*influer sur les sujets chez qui la relation enfant adulte est perturbée* [souligné dans le texte]. Cette catégorie d'enfants demande chez l'éducateur des qualités de psychothérapeute qu'on ne peut demander à un instituteur. [...] Peut-être le mot instituteur va-t-il changer de sens ? Chargé d'instituer les enfants, c'est-à-dire de les adapter par l'endoctrinement ou le conditionnement à un type d'institution prévu par la société, peut-être l'instituteur va-t-il devenir essentiellement créateur d'institutions ? » écrit Oury en septembre 1958 dans la brochure de l'IPEM *Action psychologique de la coopérative dans la classe moderne* (cité p.132 et 134). Oury vient de découvrir l'essentiel de ce qui va devenir la pédagogie institutionnelle : ce ne sont ni les techniques Freinet proprement dites, ni le milieu, mais les institutions, et en premier lieu le conseil, qui ont une action humanisante et thérapeutique. L'année 1958 est donc, comme l'établissent les auteurs, l'année décisive dans la constitution de la pédagogie institutionnelle. Oury repense la coopérative et le conseil en allant au-delà de ce que Freinet lui-même en a dit ; certes il met en œuvre les techniques Freinet, mais celles-ci, dès 1958, n'ont plus dans la pédagogie institutionnelle une position architectonique. La séparation d'avec Freinet devient inévitable. Cette rupture a des raisons pédagogiques (le problème de l'école de banlieue méconnu par la majorité rurale de l'ICEM, celui de la présence de l'inconscient dans la classe) et des raisons

organisationnelles (l'absence de démocratie dans l'ICEM, le refus de Freinet de lui donner des statuts). Mais les « parisiens » se font des illusions sur l'état de leurs relations avec Freinet, ils déniaient la profondeur des divergences, ils croient en la possibilité d'une discussion sérieuse. Oury et Fonvieille sont exclus du mouvement Freinet au congrès de Saint-Étienne des 25-30 mars 1961.

Le GTE se constitue en mai 1961, animé par Oury et Fonvieille (qui en devient le président). Instituteur à Gennevilliers, Fonvieille (1923-2000) a suivi une classe, à partir de la rentrée 1955, du CP au CM2, puis il prend en charge une classe de fin d'études. Le GTE s'ouvre dès le début à des non-instituteurs. Fonvieille reprochera à Oury d'avoir, avec son frère, imposé dans le GTE une orientation psychothérapeutique ; cependant, selon les auteurs, nombre de ces critiques n'ont pas été faites en 1961, mais datent seulement du moment de la rédaction de *Naissance d'une pédagogie autogestionnaire*, à savoir 1989. En lien avec des universitaires (Lapassade, Lobrot et Loureau), Fonvieille constitue en 1965, avec Bessière (un jeune instituteur de l'école de Gennevilliers) et Lobrot, le Groupe de Pédagogie Institutionnelle (GPI) qui met en relation le pédagogique avec le politique à travers l'idée d'autogestion. En 1966, le GTE se dissout. Bénévent et Mouchet retracent, dans la deuxième partie du livre, l'histoire du GTE qui échoue à se constituer en un mouvement pédagogique démocratique. En février 1962 se tient à Montry (Seine-et-Marne) un colloque du GTE auquel participent Jean Oury, « acteur dominant de ce colloque » (p.190) et Guattari. Le document pédagogique qui en est issu défend une pédagogie du groupe qui prend appui, non seulement sur la psychanalyse, mais aussi sur la théorie sartrienne des groupes dans la *Critique de la raison dialectique* et le structuralisme de Lévi-Strauss. Dans une conférence prononcée le 15 novembre 1962 et intitulée *Quelques problèmes de groupes en pratique psychiatrique et pédagogique* (ce texte, publié en décembre 1962 dans *Éducation et techniques*, sera republié en 1971 par Émile Copfermann, dans la Petite Collection Maspero, dans le livre *Pédagogie : éducation ou mise en condition ?*), Jean Oury développe les concepts de transferts latéraux, de rapports duels et de rapports triangulaires, concepts qui seront repris par Fernand. « Un changement dans le champ du collectif de la classe, dit Jean Oury, peut entraîner un remaniement "intrasubjectif" fondamental pour l'avenir d'un enfant. [...] Il faudrait ouvrir un chapitre où nous traiterions de la notion de transfert dans le groupe avec tous les corollaires qu'on peut y trouver, depuis la dynamique des transferts latéraux jusqu'aux jeux des rapports

complémentaires, des rapports duels aux rapports triangulaires [...] » (cité p.200-201). Dans ce texte, Jean Oury ne dit pas aux enseignants, du haut de sa science psychiatrique et psychanalytique, ce qu'ils doivent faire, mais il expose, comme disent les auteurs, le « soubassement métapsychologique de l'activité pédagogique des maîtres des classes nouvelles » (p.202). À partir de 1963, les rapports avec Georges Lapassade vont accentuer les divisions à l'intérieur du GTE. Oury avait proposé à l'universitaire de faire une conférence mais celui-ci ne voulait pas se contenter de discourir, il voulait intervenir en psychosociologue critique des institutions. Georges Lapassade, dans ces années-là, défend une sociologie d'intervention, une sociologie en acte à visée subversive qui provient de la psychosociologie des petits groupes (cf. la dynamique de groupe de Kurt Lewin). L'analyse institutionnelle, telle que la conçoit Lapassade, cherche à mettre à jour, dans les groupes, ce qui est caché ou refoulé par la routinisation et bureaucratisation du groupe, pour permettre aux acteurs de s'interroger sur leur rôle et de se réappropriier le groupe. Lapassade fait parvenir au GTE un texte sur la « formation des éducateurs » intitulé *Problèmes de pédagogie institutionnelle* (cf. p.211). Oury critique vivement l'utilisation par Lapassade de l'appellation de « pédagogie institutionnelle ». L'expression aurait été inventée par Jean Oury qui l'aurait utilisée pour la première fois lors du congrès de l'ICEM de 1958, mais elle ne figure pas dans le résumé que Fernand a fait de l'intervention de son frère. C'est dans l'article de Jean Oury de 1962 (*Quelques problèmes de groupes en pratique psychiatrique et pédagogique*) que l'expression de « pédagogie institutionnelle » apparaît pour la première fois dans un écrit : « j'avais proposé, il y a quelques années, le terme de "pédagogie institutionnelle", à ce courant de transformation du travail à l'intérieur de classes, pensant que ce n'est pas hasard si ces grandes architectures – hôpital et école – posent simultanément des problèmes analogues » écrit Jean Oury. En outre, Fernand Oury, reproche à Lapassade de ne pas prendre en compte la condition réelle de l'instituteur, une condition de « subalterne sans pouvoir » (cité p.218) et de croire que l'analyse institutionnelle pourrait suffire pour transformer cette situation. L'école-caserne ne laisse, selon Oury, aucune liberté à l'enseignant dans l'école ; celui-ci ne peut prendre des initiatives que *dans sa classe*, des initiatives mal acceptées par l'école (cf. dans *Vers une pédagogie institutionnelle*, p.104-108, la distinction entre les *éléments* – sur lesquels le pédagogue peut agir – , et les *données* – qui marquent une limite à son action). En fin de compte, Lapassade, selon les auteurs, a activement contribué à rendre

irréversible l'opposition entre les deux courants du GTE. Fonvieille et Bessière vont trouver chez les « institutionnalistes lapassadiens » (Lapassade, Lobrot et Loureau) de quoi opposer aux frères Oury une pédagogie institutionnelle autogestionnaire. Mais selon Bénévent et Mouchet, Lapassade « laissait de côté les différences fondamentales existant entre des enfants, adolescents et jeunes adultes dans leur rapport à leurs enseignants et celui qu'entretenaient des formateurs et leurs collègues [en italique dans le texte] [...]. Il laissait accroître également que les élèves et leurs enseignants ont le même pouvoir de décision sur l'organisation de l'école, du lycée, de l'université que les enseignants travaillant ensemble sur la base du volontariat dans un mouvement pédagogique » (p.215).

L'arrivée de la psychologue vénézuélienne Aida Vasquez dans le GTE en 1962 va contrebalancer l'influence de Lapassade. La collaboration entre elle et Oury donne un nouvel essor au travail de création de la pédagogie institutionnelle. Engagée dans une thèse sur « l'étude des relations humaines dans la classe » (cf. p.247), Vasquez observe ce qui se passe dans les classes de membres du GTE qui l'accueillent ; elle constate que, comme elle l'écrit dans un article d'octobre 1964, « les effets thérapeutiques se situent toujours dans le cadre des activités scolaires. Le rôle du maître ne peut alors être assimilé purement et simplement à celui du thérapeute » (cité p.253 ; voir aussi p.258-261 l'intervention de Guattari lors de la conférence du GTE du 3 décembre 1964). Oury et Vasquez fondent, en 1963, au sein du GTE, le Groupe d'Education Thérapeutique (GET) pour travailler à partir de monographies d'enfants. « Ainsi en moins de deux ans et demi [...], écrivent Bénévent et Mouchet, la jeune femme qu'était Aida Vasquez s'était révélée comme un complément indispensable à l'action de l'instituteur de Nanterre ; elle avait su lui insuffler l'énergie et la confiance nécessaires pour passer, après l'épisode du GTE, des articles de revues plus ou moins confidentielles à l'édition dans une grande maison d'édition parisienne. Seront ainsi produits deux ouvrages, en 1967 et en 1971 (*Vers une pédagogie institutionnelle* et *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*) qui allaient compter parmi les succès de la littérature pédagogique française de cette seconde moitié du XX^e siècle, où le duo Vasquez-Oury est indissolublement lié. » (p.254-255). Après la dissolution du GTE, Oury renonce à construire un mouvement pédagogique d'envergure nationale. Tout en participant activement aux différentes structures qui se forment (les collectifs locaux des *Champignons* GETs, le *Collectif des Équipes de Pédagogie*

Institutionnelle, *Genèse de la coopérative* avec des membres de l'ICEM, l'*Association vers la Pédagogie Institutionnelle*), il se consacre principalement à la rédaction d'ouvrages avec successivement Aida Vasquez, Jacques Pain, Catherine Pochet, Françoise Thébaudin. Il devient ainsi, pour tous ceux qui s'engagent dans la pédagogie institutionnelle d'orientation psychanalytique, le référent théorique. Après avoir rencontré en 1973 Michel Amram et Fabienne d'Ortoli, il parraine, avec Françoise Dolto, l'école de La Neuville, ce qui lui offre l'occasion de concrétiser son rêve d'une école expérimentale à visée pédagogique et thérapeutique. Fernand Oury décède, à la clinique de La Borde, chez son frère, le 19 février 1998.

La troisième partie de *L'école, le désir et la loi* porte sur les concepts et les pratiques de la pédagogie institutionnelle : l'analyse institutionnelle de l'école-caserne, l'apport de la psychanalyse et de la psychothérapie institutionnelle, l'édifice des institutions, les effets de l'institutionnalisation de la classe. *Chronique de l'école-caserne* paraît en 1972. Oury (en collaboration avec Jacques Pain) y définit l'école-caserne par son gigantisme architectural, par la prédominance de la relation hiérarchique et par l'humiliation qui en résulte : l'école-caserne prépare les enfants du peuple à la soumission et au travail docile à l'usine et au bureau. Cependant, Oury ne critique l'école-caserne qu'après avoir montré, dans les deux livres écrits avec Aida Vasquez, que d'autres pratiques pédagogiques existent dans des classes urbaines de l'école publique. « Nous avons signalé des possibilités actuelles avant de dénoncer le fait école-caserne » écrit-il dans *Chronique de l'école-caserne* (cité p.300). Oury occupe une position singulière dans les années post-soixante-huit ; il s'oppose aussi bien aux défenseurs de l'école républicaine qui contestent que l'école publique ait un rôle de reproduction des inégalités sociales qu'aux militants révolutionnaires pour lesquels aucune action de transformation de l'école n'est possible dans une société capitaliste. Il affirme l'existence à la fois de « déterminismes sociaux s'exerçant sur l'école et [d'une] autonomie relative des acteurs sociaux. » (cité p.310). Autre particularité de la position d'Oury dans ces années-là : loin de préconiser une pure et simple destruction de l'école-caserne qui ouvrirait sur une liberté laissée à elle-même, Oury dénonce violemment « l'école libérée [...] l'école-nuage, sans limite, sans lieu, sans loi » (*Esprit*, novembre-décembre 1982, cité p.326) et il s'en prend – avec une certaine injustice, selon nous – aux pédagogues libertaires et autogestionnaires (cf. dans la quatrième de couverture, la phrase suivante (de

l'éditeur ?) : « les pédagogues "libertaires" [...] qui laissent la "liberté ensauvagée" à sa propre pente autodes-structrice » ; mais, nous semble-t-il, et quelles que soient les critiques qu'on peut leur adresser par ailleurs, l'école de Summerhill et les classes de pédagogie institutionnelle auto-gestionnaires – celle de Raymond Fonvieille, par exemple – ne sont ni des déserts ni des jungles...). En fait, à travers cette critique d'une école ensauvagée, il est signifié « en creux », comme disent les auteurs, que « la libération par rapport à l'école-caserne ne vaut que si la liberté ainsi conquise se voit proposer [...] un processus concomitant d'autoélaboration. C'est en cet endroit exact que s'est situé, dans la construction de la pédagogie institutionnelle, le double impact de la psychanalyse et de la psychothérapie institutionnelle. » (p.327)

La pédagogie institutionnelle noue entre eux les trois champs constitutifs d'un milieu réellement éducatif : le champ matérialiste des techniques, le champ sociologique des institutions et phénomènes de groupe et le champ psychanalytique de la présence de l'inconscient dans la classe. Les auteurs exposent, sobrement et clairement (sans jargon lacanien et en se référant à l'ouvrage classique : le « Laplanche et Pontalis »), les concepts psychanalytiques dont font usage les théoriciens et praticiens de la pédagogie institutionnelle (inconscient, libido, pulsion, désir, Œdipe, castration, Loi, transfert, identification, sublimation) ; ils les présentent à la fois dans leur signification proprement psychanalytique et dans leurs « résonances pédagogiques » (p.329). Il ne s'agit pas, pour Oury, de vouloir que les enseignants deviennent des « maîtres-psychanalystes », mais d'éclaircir par la psychanalyse ce qui se passe dans une classe institutionnalisée. Les concepts de désir et de Loi sont les deux apports majeurs de la psychanalyse à la pédagogie institutionnelle. « Il nous arrive de résumer notre point de vue : "une pédagogie basée sur le Désir". Désir profond des participants d'être là, d'être à leur affaire, à leur travail. Ce qui permet aux élèves et aux maîtres d'être en classe autrement que comme des figurants obligatoires suppose des investissements libidinaux et leur sublimation dans le travail et le langage grâce à des institutions adéquates. » (*De la classe coopérative ...*, cité p.334 et 359). La Loi n'est pas ce qui fait obstacle au désir, elle en est au contraire l'opérateur, en obligeant l'enfant à renoncer à la toute-puissance du pulsionnel et à découvrir ses propres désirs (cf. p.338-339). Dans la pédagogie institutionnelle, où il s'agit de la classe et non de l'individu en tant que tel, l'apport de la psychanalyse passe aussi par la psychothérapie institutionnelle. La psychanalyse ne peut aider à comprendre la classe qu'à la condition d'« une

reformulation des notions en termes de groupe » et « de penser la psychothérapie en institution ». (*Vers une pédagogie institutionnelle*, cité p.331). Un des apports importants de *L'école, le désir et la loi* est d'établir avec rigueur que les « thèses, concepts ou outils majeurs de la pédagogie institutionnelle [...] plongent leurs racines dans la psychothérapie du même nom » (p.480). La psychothérapie institutionnelle apparaît pendant la Seconde Guerre mondiale quand les psychiatres Tosquelles et Bonnafé prennent conscience que les institutions de soins, telles qu'elles fonctionnent, sont pathogènes et qu'il faut d'abord soigner l'institution elle-même. La psychothérapie institutionnelle marche, selon l'expression de Tosquelles et Jean Oury, sur deux jambes, la jambe freudienne (la clinique des psychoses) et la jambe marxiste (la critique sociale des institutions) ; l'aliénation en effet est double, aliénation psychique et aliénation sociale, et l'une ne doit pas être rabattue sur l'autre (cf. p.348). Tosquelles distingue aussi (distinction fondamentale) entre établissement et institution. Un établissement est pourvu d'une administration, d'un règlement intérieur, de fonctions officielles (soigner, instruire, etc.), de statuts (le statut est la place officielle occupée par un individu, cf. p.350 : la distinction entre fonction, statut et rôle). L'institution, quant à elle, est un lieu d'échanges. Tosquelles donne l'exemple de la famille. Il y a des familles qui sont en fait des établissements (« à chacun son rôle fonctionnel ») et « il n'est pas dès lors surprenant que dans ces familles il n'y ait pas d'échanges. Or la famille a vocation d'être une institution, un lieu d'échanges économiques, sexuels et culturels. Lorsque la famille devient un établissement, il n'est pas étonnant qu'elle "produise" des enfants qui présentent un certain nombre de troubles [...] » (cité p.358). Une institution n'est donc réellement une institution que si elle favorise les échanges, que si elle est institutante d'échanges. D'où la dialectique de l'institué et de l'instituant, des « grands machins » et des « petites machines ». L'essentiel, ce n'est pas le nombre d'institutions instituées, mais le processus d'institutionnalisation qui les anime. « Il s'agit de désinstitutionnaliser-réinstitutionnaliser. Autrement dit, de créer des institutions dans l'institution, de construire des petites machines qui remettent en cause les grands machins », dit Oury en 1983 (cité p.373). L'ancrage de la pédagogie institutionnelle dans la psychothérapie institutionnelle n'est donc pas fortuit, il n'est pas dû au hasard biographique (le lien familial entre Fernand et Jean Oury) ni au fait que Fernand Oury a travaillé dans une classe de perfectionnement – et l'erreur de Fonvieille a été de croire que la psychanalyse et la psychothérapie institutionnelle n'avaient d'intérêt que dans le

travail avec les « cas pathologiques » et non pas avec les enfants « normaux » des classes ordinaires. Que ce soit à l'hôpital ou que ce soit à l'école, il s'agit en fin de compte, dans des contextes différents, de la même *praxis* institutionnelle. C'est le nouage du désir, de la Loi et de l'institution qui fait de la classe un milieu humanisant et thérapeutique, un milieu éthique, porteur des apprentissages scolaires : tel est l'apport majeur de la psychothérapie institutionnelle à la pédagogie institutionnelle. Les institutions, en effet, sont des « pièges à désir », selon l'expression de Francis Imbert (*cf.* p.359) et des pièges pour l'inscription du désir dans la Loi, elles sont des tiers, opérateurs de médiatisation et de triangulation des relations. « 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 », écrivent Vasquez et Oury (*Vers une pédagogie institutionnelle*, cité p.361). Bénévent et Mouchet ont donné comme titre à leur livre : *L'école, le désir et la loi*. En effet, écrivent-ils, « cette mise en rapport du désir et de la Loi [...], dans la mesure où il contredit l'essence de toutes les pédagogies traditionnelles – fondées sur l'inhibition et la répression du désir par l'obligation – est la dimension fondamentale et révolutionnaire de la pédagogie institutionnelle » (p.370). Dans leur présentation de « l'édifice des institutions » (le conseil, le quoi de neuf ?, la monnaie intérieure, les lois de la classe, les ceintures, les métiers), les auteurs ne font pas simplement une description fonctionnelle des institutions, ils s'attachent à les penser, par-delà leur forme instituée, dans leur dynamique instituante. Les techniques Freinet, en tant qu'elles mettent les élèves en activité et qu'elles suscitent des échanges, sont le préalable du travail d'institutionnalisation. « Dans les lois de la classe, *l'assignation au langage* est tout simplement fondatrice » (p.379) et le « je ne me moque pas » qui, comme condition de la parole, est non négociable, « apparaît du coup comme lieu exact où les lois de classe affleurent la Loi symbolique elle-même » (p.380). Le conseil – œil, cerveau, rein, cœur du groupe-classe – selon les métaphores de *Vers une pédagogie institutionnelle* est « l'institution instituante de toutes les autres institutions » (p.364). Bénévent et Mouchet montrent, de façon nouvelle, que l'écriture occupe une place centrale dans le conseil et ils font l'hypothèse que celui-ci a une fonction de scribe et une fonction d'interprétant du groupe-classe (*cf.* p.472). On retrouve cette importance primordiale de l'écriture dans la monographie, cette pratique essentielle de la

pédagogie institutionnelle. « La monographie d'écopier : vraisemblablement le seul langage possible en pédagogie », disait Lacan à Oury en 1972 (cité p.427).

L'école, le désir et la loi est désormais, nous semble-t-il, l'ouvrage de référence sur la pédagogie institutionnelle de Ferdinand Oury. Nous poserons toutefois deux questions au sujet de cette pédagogie, d'une part celle de son lien avec les techniques Freinet, d'autre part celle de son rapport avec les didactiques. La pédagogie institutionnelle, écrivent les auteurs, « entérine intégralement l'apport de la pédagogie Freinet, à la fois dans sa visée et dans ses outils » (p.480) ; mais Oury disait aussi en 1983 qu'« on peut remplacer le journal scolaire par des cerfs-volants ou un atelier de mécanique, à la limite par n'importe quoi » (cité p.372). La *praxis* institutionnelle s'appuie-t-elle nécessairement sur les techniques Freinet ou bien peut-elle s'adosser à toute technique susceptible de mettre les élèves en activité et de susciter des échanges ? La pédagogie institutionnelle crée, grâce aux institutions, un milieu éthique vecteur du désir d'apprendre, mais Oury ne s'interroge guère sur les apprentissages eux-mêmes. La pédagogie institutionnelle est-elle indifférente aux didactiques ? Ou bien y a-t-il la possibilité d'un regard « institutionnel » sur les dispositifs d'apprentissage (par exemple sur les dispositifs de débat en sciences, en français, en éducation morale et civique) ?

La pédagogie institutionnelle de Ferdinand Oury est vivante, comme en témoignent non seulement l'école de La Neuville, mais aussi des écoles publiques qui fonctionnent entièrement selon les concepts et pratiques de la pédagogie institutionnelle, par exemple l'école de Javrezac en Charente et l'école polyvalente de la rue Pajol dans le 18^e arrondissement de Paris (*cf.* sur ces deux établissements publics, Charlotte Hess et Valentin Schaepelynck, « Institution, expérimentation, émancipation : autour de la pédagogie institutionnelle », dans *Tracés*, n°25, 2013). À l'école de La Neuville, « les élèves s'emparent d'une loi de réciprocité des échanges, autre référence à F. Oury, écrivent François Jacquet-Francillon et Camille Suzanne Savio, dans « Notre visite du 28 mars 2013 à l'école de la Neuville » (*Le Télémaque*, n°44, 2013. [...]) Car ce qui nous a frappés, dans les réunions auxquelles nous avons assisté, c'est que toute personne y est à la fois, actuellement ou virtuellement, aidée et aidante, destinataire et destinatrice, questionnée et questionneuse, objet et sujet de la réflexion collective, etc. » Dans ce moment, où le ministère de l'Éducation nationale remet l'éducation morale au programme, il serait bon de relire Oury, car, comme le dit très justement François Jacquet-Francillon, dans son

article « La pédagogie institutionnelle comme éducation morale » (*Le Télémaque*, n°23, 2003), « malgré les apparences, les livres de Fernand Oury sont des ouvrages complets d'éducation morale en régime démocratique. » Enfin, il y a, nous semble-t-il, une actualité sociale et politique de l'idée d'institution et de *praxis* instituante, comme le montre le long chapitre intitulé « La praxis instituante » du récent livre de Pierre Dardot et Christian Laval, *Commun – Essai sur la révolution au XXI^e siècle* (La Découverte, 2014). « Il faut accepter d'apprendre intellectuellement et politi-quement d'un mouvement qui a d'emblée inscrit la question de la création de l'institution au cœur de sa réflexion et de sa pratique : la Psychothérapie institutionnelle (« PI » par abréviation) » écrivent Dardot et Laval dans *Commun* (p.445). Redisons avec Fernand Oury : « peut-être [le professeur] va-t-il devenir essentiellement créateur d'institutions ? »

Jean-Marc Lamarre

Maître de conférences honoraire en sciences de l'éducation, Centre de Recherche en Éducation de Nantes