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

Nîmes : Éditions Champ Social ; Matrice, 2014, 504 p.

Rémi Casanova

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rfp/4854>

DOI : 10.4000/rfp.4854

ISSN : 2105-2913

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 30 septembre 2015

Pagination : 139-143

ISSN : 0556-7807

Référence électronique

Rémi Casanova, « BÉNÉVENT Raymond & MOUCHET Claude. *L'école, le désir et la loi. Fernand Oury et la pédagogie institutionnelle. Histoire, concepts, pratiques* », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 192 | juillet-août-septembre 2015, mis en ligne le 30 septembre 2015, consulté le 25 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/4854> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rfp.4854>

Notes critiques

BÉNÉVENT Raymond & MOUCHET Claude. *L'école, le désir et la loi. Fernand Oury et la pédagogie institutionnelle. Histoire, concepts, pratiques.* Nîmes : Éditions Champ Social-Matrice, 2014, 504 p.

Voici un livre important et volumineux, intéressant à plus d'un titre, stimulant aussi bien pour les historiens que pour les pédagogues d'aujourd'hui et à venir, pour les chercheurs que pour les militants ou praticiens de la pédagogie institutionnelle. À la fois scientifique et engagé, revendiqué comme tel (p. 19), ce livre est certes un hommage reconnaissant ; il est aussi une pierre indispensable à quiconque veut comprendre et poursuivre l'édifice entrepris par les frères Oury – Fernand, l'instituteur, et Jean, le psychiatre, un des représentants typiques de la révolution psychiatrique d'après-guerre (la « psychothérapie institutionnelle ») et fondateur de la clinique de La Borde, à Cour-Cheverny.

Voici donc un livre original au titre sans doute compliqué – en trois parties – mais finalement compréhensible, d'une difficulté dont on sort heureusement par la lecture et par un sommaire qui semble répondre, en trois parties également mais de façon intriquée, au cheminement auquel nous invitent les auteurs.

Un ouvrage qui n'est pas seulement l'approche biographique la plus aboutie aujourd'hui de Fernand Oury, mais qui est surtout un livre tissant des liens et montrant excellemment l'articulation entre histoire de vie – même publique –, construction idéologique, praxis politique et pratiques pédagogiques. Un livre qui inscrit les auteurs dans une filiation et la poursuit, dont la lecture peut se faire de plusieurs façons et par différentes entrées ; une lecture qui pourra donc ravir les sens et l'intellect selon son état, plongeant aussi avantagement dans la bibliographie que dans le

cahier de photographies, dans les anecdotes que dans les profondes et judicieuses analyses. Un ouvrage très pédagogique, logiquement et patiemment construit autour d'une démonstration complexe, moins chronologique qu'il n'y paraît : celle d'un homme qui marque l'histoire de la pédagogie et celle d'une pédagogie qui pourrait, aujourd'hui autant qu'hier, révolutionner les rapports sociaux.

Le livre est composé de trois parties suivies d'une brève et utile conclusion. Une liste des abréviations usuelles dans le cours de l'ouvrage, une bibliographie non exhaustive, un cahier de photographies viennent compléter l'ouvrage et participer du dévoilement des intentions des auteurs. Une conversation entre Jean Oury et Lucien Martin de même qu'une introduction invitent à une vaste lecture qui pourrait s'effectuer d'un trait comme elle pourrait se faire par picorage.

Il s'agit, on le devine en le feuilletant, d'un ouvrage riche de très (trop ?) nombreuses citations et notes de bas de page, qui aurait pu certes être mieux mis en page, dès le sommaire et tout au long de l'écrit, mais qui est agréable y compris dans son format peu conventionnel. On se formalisera d'autant moins que le propos est très utile et riche de points jusqu'ici peu clairs ou peu connus.

La première partie est consacrée à Fernand Oury, dans une « biographie intellectuelle d'un pédagogue artisan » (p. 23-142). Cette longue biographie, essentielle, montre l'influence d'un milieu sur les engagements, ce qui n'est pas inutile même lorsqu'il s'agit de la pédagogie institutionnelle. Mais elle est plus que cela : en laissant entrevoir la famille Oury dans ses fragilités et son intimité, elle donne à comprendre la connivence, la complicité, les correspondances pour ne pas dire la gémellité même des mouvements fondés

par les deux frères Jean et Fernand. Là, même si l'on retrouve cette approche tout au long de l'ouvrage en filigrane, les auteurs auraient pu certainement creuser davantage encore, tant il est vrai qu'il n'est pas de pédagogies sans pédagogues, et qu'il n'est pas de pédagogues sans histoire de vie.

Le premier chapitre (p. 23-36) s'intitule « Les années de formation » et se propose de montrer les influences multiples qui ont entraîné, dès cette époque, des choix éducatifs et politiques forts. On ne pourra ainsi pas comprendre les considérations des frères Oury si on ne prend pas en considération les cicatrices laissées par la guerre, que le père de Fernand, Jean et Paul était une « victime de 14 » et que « c'est resté profond » comme le dit Jean (p. 25). Cet « héritage traumatique », différemment vécu par chacun des frères, distribuera des rôles au sein de la fratrie. De même, les auberges de jeunesse apparaissent ici aussi importantes que le milieu cosmopolite et ouvrier que décrivent parfaitement les auteurs : en fait, les influences sont multiples et l'école de la rue Roussel à La Garenne où les frères Oury rencontrent de fortes figures identificatoires d'instituteurs ne sera pas sans impact sur l'avenir du jeune Fernand.

Cet impact, nous le retrouvons au deuxième chapitre intitulé « Premiers pas dans le métier d'instituteur (1939-1955) » (p. 37-76). Là se construit déjà une pédagogie originale, « pratique pédagogique spontanée » déjà coopérative, où Fernand Oury attribue des responsabilités aux élèves, où même, déjà, « un conseil de responsables » est mis en place. Cette pédagogie est nourrie des expériences de vie sociale. Il est notable que Fernand Oury songe, selon la formule devenue célèbre à « changer le métier » (p. 53) plutôt que de changer de métier. Il faut dire que sa rencontre avec Freinet, lors d'un stage quelques années plus tôt, en 1949, l'a marqué profondément : mais, déjà, se pose la question : « comment transplanter tout ça dans une école de banlieue ? ». Alors il expérimente, et de conseil d'équipe en conseil de classe, il constitue dans la pratique une « éthique de la prise de décision » (p. 65). La réalité de la forme scolaire l'incite à la « fuite hors de l'enseignement élémentaire » (p. 74) et à se tourner vers l'enseignement spécial (1955), posant avant l'heure une question cruciale et récurrente dans les débats pédagogiques : la pédagogie institutionnelle ne trouverait-elle à se développer que dans l'enseignement spécialisé ? La rencontre fondamentale avec l'Institut coopératif de l'école moderne (ICEM) de Célestin Freinet n'y répond pas encore mais ce dernier, à travers

ses articles parus dans *L'Éducateur*, pose aussi la question urbaine comme un enjeu d'avenir de la pédagogie nouvelle.

Le troisième chapitre (p. 77-100) s'intitule « De l'école de ville à l'école-caserne (1955-1958) ». Les auteurs y montrent finement le cheminement de Fernand Oury qui en vient à critiquer de plus en plus fortement la forme scolaire, participant parfois sans le savoir d'un large mouvement intellectuel et politique de critique des institutions. L'école de ville porte des spécificités (p. 81), celles de l'école traditionnelle ; elle ne peut engendrer que l'école-caserne dans la forme qu'elle épouse, avec les inadaptations qui en découlent (p. 95). Petit à petit, elle devient un analyseur de la société. Mais pour Freinet, il n'y a pas d'école-caserne, et l'utilisation de l'expression devient même un enjeu de pouvoir, préfigurant la rupture à venir, même s'il devient acquis, comme une concession, que la transposition des classes coopératives du rural à la ville ne peut se faire automatiquement.

C'est qu'il semble manquer quelque chose pour permettre à Fernand Oury d'asseoir sa pédagogie. Le chapitre 4, « Fernand Oury et l'inconscient : de la démarche personnelle à la conviction professionnelle (1949-1962) », nous donne la clé. Des pages 101 à 142, nous suivons l'évolution de Fernand Oury qui finit par faire de l'inconscient, via l'influence de son frère médecin psychiatre Jean et de sa cure auprès de Jacques Lacan, un des éléments clés de sa pédagogie. Il pose pourtant préalablement une question de principe à laquelle les faits répondent : « de quel droit présupposer une continuité, ou en tout cas une influence des démarches privées sur les principes ou concepts pédagogiques, et ce d'autant que Fernand Oury n'en a fait état dans aucun de ses écrits publics [...] ? » (p. 101). En effet, le « confluent d'Herbault » (p. 107) semble être la réponse évidente, là où « pédagogie, soin psychique et psychanalyse » se rencontrent. Le processus est particulièrement bien décrit et nous invite à comprendre comment « Fernand Oury, lui, persiste à faire son chemin en marchant » (p. 115). C'est ainsi que les auteurs analysent un texte majeur de 1957, « Nos classes thérapeutiques ». La « nidation progressive » (p. 116) dont il est question est alors celle qui permet d'aboutir à la conclusion de « la puissance de l'insu : du thérapeutique par surcroît » (p. 129) : la classe moderne a des vertus thérapeutiques, de surcroît ! Et la coopérative remplace le thérapeute (p. 133). C'est ainsi que 1958 peut être considéré comme une année décisive car, à côté des effets thérapeutiques de la classe moderne, Fernand Oury aura décelé l'importance de l'inconscient

et la dynamique du transfert, la fonction décisive du milieu dans les effets de reconstruction collective et individuelle, le rôle instituant de l'enseignant, et la fonction déterminante des institutions (p. 140).

La deuxième partie de l'ouvrage s'intitule « Les traumatismes de la naissance ». Elle s'étend de la période 1961 à 1966. En 150 pages environ, les auteurs montrent finement comment la rupture avec Freinet était inscrite dans la rencontre même de deux personnalités, au-delà certainement du succès de l'IPEM, bureau parisien de l'ICEM, auquel participait activement Fernand Oury.

C'est ainsi que le chapitre 5 (p. 143-179), intitulé « La sortie du mouvement Freinet », montre de façon décisive les enjeux, notamment démocratiques, qui menèrent, en mars 1961, toute une partie des militants de l'IPEM à quitter l'ICEM. Les enjeux sont très bien détaillés par les auteurs, qu'ils soient organisationnels (p. 149) ou pédagogiques (p. 157). Au cœur de ceux-ci se situent d'une part le regard psychanalytique que pose maintenant Fernand Oury sur la problématique scolaire et d'autre part la rivalité personnelle qu'il laisse percevoir en termes de pouvoir au sein du groupe et d'autorité sur la question pédagogique. Le passage concernant un des points de fixation du conflit, relatif à la tension « buts économiques-finalités pédagogiques » (p. 154) est à cet égard très éclairant : il aboutit au refus de Raymond Fonvieille de se soumettre à l'autorité de l'ICEM et annonce la rupture proche. Les nombreuses archives mobilisées dans cette partie de l'ouvrage permettent un regard nouveau sur les enjeux de ce moment crucial pour l'histoire de la pédagogie coopérative, en même temps qu'elles en rendent vivants les auteurs, montrant leur intelligence mais aussi leur caractère parfois brutal et excessif.

Le chapitre 6 (p. 180-236), consacré au « Groupe Techniques Éducatives » (GTE), marque ainsi la tentative de créer, avec Raymond Fonvieille, l'espace propice au développement d'un mouvement pédagogique démocratique en même temps qu'il en montre l'échec relatif : comme si l'histoire devait se répéter, aux rivalités personnelles se joignent les influences théoriques et idéologiques qui en viennent naturellement à modifier les contours des pratiques pédagogiques. Fernand Oury y aurait fait preuve de rigidité bureaucratique (p. 194) tandis que Raymond Fonvieille aurait tenté d'orienter les GTE au profit de ses vues par l'intervention de la personne de Georges Lapassade, considéré comme « un loup dans la bergerie » (p. 208) notamment par ses préconisations sur la formation. Mais le plus

important ne réside peut-être pas dans cette nouvelle scission annoncée, celle-ci étant bien connue quoique finalement assez floue dans les responsabilités réelles : les différents courants qui en sont issus n'ont pas été avarés de réflexions et d'analyses à ce sujet. Le tournant réside certainement dans le fait que « le maître mot était désormais celui de "recherche" » (p. 203), ce qui ne manquera pas, dans ses effets, de marquer l'esprit de la pédagogie institutionnelle. L'esprit de la recherche restait celui qui était l'objet de toutes les attentions depuis longtemps (« que se passe-t-il dans la classe ? » ; « quels sont les phénomènes complexes qui déterminent la valeur éducative des groupes d'enfants ? »). En revanche, sa présentation et ses modalités de mise en œuvre n'ont pas manqué d'interroger par leur opacité (p. 205).

Le chapitre 7 (p. 237-290) intitulé « La fin du Groupe Techniques Éducatives » aborde, au-delà de la rupture avec le courant Fonvieille-Lapassade, la réorganisation du courant Oury en *Champignons*, regroupements temporaires, en même temps que la préparation des ouvrages-clés de la pédagogie institutionnelle avec Aida Vasquez. Les divisions du GTE sont exposées à partir d'un article de Georges Lapassade dans *France Observateur* où il raconte comment la classe de transition de Gennevilliers a pu mettre « les élèves au pouvoir » (p. 237) : si la réaction est vive et attendue du côté de l'ICEM parisien (resté fidèle à Freinet), elle l'est tout autant au sein du GTE et aboutit à un texte de compromis « résultat de dures négociations » (p. 240) qui laissera de profondes traces, accélérant certainement l'influence d'Aida Vasquez, « jeune femme de 22 ans [qui] arrive dans la classe de perfectionnement de Fernand Oury à Nanterre » (p. 245) et « la Nouvelle Alliance » (p. 245). Commence alors « le long chemin vers la dissolution » du GTE au cours duquel on retiendra l'intervention de Félix Guattari lors de la conférence du 3 décembre 1964 où il pose une question essentielle sur la possible posture thérapeutique de l'enseignant : « cette intervention n'a cependant pas eu les effets que ce dernier escomptait : montrer que la question des effets thérapeutiques de la pédagogie institutionnelle devait rassembler et non diviser les courants du GTE » (p. 261) : Raymond Fonvieille et Michel Lobrot finissent par démissionner manifestant ainsi l'éloignement puis la séparation du courant autogestionnaire (p. 268).

La troisième partie est consacrée aux « Concepts et pratiques de la pédagogie institutionnelle ». Elle commence à la page 291 et se termine à la page 477. Disons-le tout net : le propos est passionnant, aussi

bien par les exemples donnés que par les éléments de théorisation bien choisis, bien pesés, bien explicités. Il s'agit là d'une mine pour tous ceux qui voudront se plonger au cœur de la pédagogie institutionnelle en actes, même si nous aurions trouvé juste et stimulant d'élargir le champ des praticiens convoqués et de mettre en perspective les pratiques des uns avec celles des autres. Les auteurs auraient ainsi pu aller voir « hors les murs » de la stricte observance et articuler les anciens et les modernes de la pédagogie institutionnelle : on touche là certainement une des limites du livre qui se veut principalement chronologique mais qui, heureusement, ne fait pas l'économie de lectures transversales lorsqu'elles s'imposent.

Le chapitre 8 (p. 292-324), intitulé « *Chronique de l'école-caserne* : des concepts critiques pour une analyse institutionnelle », développe une analogie devenue classique entre analyse institutionnelle en milieu hospitalier (François Tosquelles-Jean Oury) et analyse institutionnelle à l'école (Fernand Oury-Jacques Pain). Paru après les deux livres signés Vasquez et Oury (*Vers une pédagogie institutionnelle* en 1967 et *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle* en 1971), *Chronique de l'école-caserne* peut être considéré comme essentiel et les auteurs ont bien raison de s'attarder sur les « origines, auteurs et visées » (p. 293) de l'ouvrage, en même temps que sur les « invariants de l'école-caserne » (p. 301). L'aventure y est collective et aborde « la schizophrénie enseignante, condition courante des pédagogues » (p. 295) qu'avait connue et évoquée Fernand Oury par ailleurs : « j'ai l'âme presque pure : chaque jeudi, au patronage, je répare les dégâts de la semaine et les gosses revivent » devait-il même écrire (p. 297). C'est que l'école-caserne est « violence et humiliation » (p. 302), fondée sur une relation hiérarchique favorisant la « pédagogie noire » (p. 307). Sur ce constat, il est nécessaire « de lier action de l'enseignant dans sa classe et action politique du citoyen pour la réalisation d'une école du peuple » (p. 309). On mesure peut-être, grâce à ce chapitre essentiel, en quoi la pédagogie institutionnelle est partie prenante d'une « action politique révolutionnaire » plus que d'un « réformisme pédagogique » (p. 309), encore que la discussion que rapportent les auteurs entre Jacques Pain et Fernand Oury (p. 322) autour de l'articulation « lutte pédagogique et combat politique » donne à penser et renvoie pleinement aux enjeux contemporains.

Le chapitre 9 (p. 325-371) s'intitule « Les apports conceptuels de la psychanalyse et de la psychothérapie institutionnelle » et relève, peut-être de façon trop insistante, les apports néanmoins réels et fondamen-

taux de ces deux courants. On pourrait penser – et de ce fait regretter – que les apports de la pédagogie Freinet, tenus pour acquis, sont mineurs dans les pratiques de la pédagogie institutionnelle car ici peu développés et analysés. Il n'en est rien, bien sûr.

À côté des concepts spécifiques à la psychothérapie institutionnelle parfaitement relatés (notamment la question du transfert et du désir dans la psychose p. 346, l'articulation entre aliénation psychique et aliénation sociale p. 347 ou encore l'aseptise de l'ambiance et la chasse à la pathoplastie p. 349), on appréciera particulièrement la discussion provoquée par les auteurs en ce qui concerne « le concept de médiation » (p. 362). Le détour historique qui nous est proposé est particulièrement bienvenu quoiqu'incomplet. La médiation institutionnelle bien connue comme instance tierce est alors utilement complétée par la médiation coopérative pensée comme objet tiers induisant l'entrée dans la règle (p. 366). Quant au symbolique, il est induit par la généralisation des tiers médiateurs dans l'espace pédagogique et relationnel (p. 370), ce qui rend parfaitement compréhensible le fameux « piège à désir » si important et opérant dans les institutions de la pédagogie institutionnelle.

Le chapitre 10 (p. 372-440) est justement consacré à « L'édifice des institutions ». Il montre à quel point les institutions de la pédagogie institutionnelle dépassent largement la question purement pédagogique pour s'inscrire dans une praxis de l'institution. C'est pourquoi les auteurs ont raison d'insister sur le « système ouvert » que représentent les institutions (p. 372) : opérateurs majeurs des transformations collectives et individuelles, activateurs et régulateurs de l'ensemble des échanges sociaux, intellectuels et affectifs, autorisant le transfert tout en le diffractant, fortes de leur capacité instituante intrinsèque, les institutions jouent un rôle structurant dès lors qu'elles conservent la possibilité d'agir sur le désir... L'institution est bien « un acte dans une dynamique » (p. 439).

Les principales institutions sont évidemment bien décrites (à partir de la p. 379) et mises en perspective avec les principaux textes et concepts de la pédagogie institutionnelle. Le recours aux réflexions de Jean Oury montre à quel point son influence est par ailleurs prégnante. On appréciera particulièrement l'articulation, certes classique, mais bien explicitée, de la loi symbolique aux lois de la classe. De même, on comprend bien comment le « désencombrement psychique » lié à la mise en œuvre des institutions participe de la possibilité pour l'enfant d'endosser son statut d'élève.

La place importante laissée à la monographie d'élèves (p.427) est par ailleurs méritée : d'une part parce qu'elle occupe une place spécifique au sein de la pédagogie institutionnelle, d'autre part parce qu'elle est souvent mal comprise voire marginalisée par les praticiens confrontés à de multiples difficultés. La spécificité qui consiste à utiliser les concepts de la psychanalyse tels que le transfert, l'identification, la médiation ou la relation triangulée y est particulièrement bien exposée et peut devenir, pour celui qui s'y attache, un guide à la fois théorique et pratique.

Le chapitre 11 enfin (p. 441-478), intitulé « Les effets de l'institutionnalisation de la classe », montre la finalité de la pédagogie institutionnelle : au-delà même de la réussite des élèves sur le plan des apprentissages, une libération aussi bien des maîtres que des élèves. À travers cette finalité, c'est « la résolution du dilemme du pédagogique et du thérapeutique » (p.467) qui s'annonce. Mais pour y parvenir, le développement nous semble quelque peu laborieux. Nous trouvons cette partie peu développée et nous aurions trouvé utile d'y voir plus qu'une vignette clinique si bien développée soit-elle dans une première partie monographique. La seconde partie, « essai de réponse aux impasses des pédagogies frontales », plus dense, répond davantage aux attendus de ce dernier chapitre et annonce bien la troisième partie. La relation duelle, la question du « bon » maître sont clairement et nettement abordées, sans ambages et sans tabou. Enfin, que ce soit par « les effets thérapeutiques de surcroît » (p.468) ou le retour proposé sur les « métaphores du Conseil » (p.471), le propos est convaincant : la pédagogie institutionnelle est bien la possibilité donnée à une libération réciproque des élèves et de l'enseignant (p.477).

Alors, en guise de conclusion, revenons à l'introduction (p.17-22) car on y retrouve les principales influences de Raymond Bénévent et Claude Mouchet. Celle de René Laffite, célèbre auteur d'un « mémento de pédagogie institutionnelle » est particulièrement bienvenue. Elle permet en outre d'échapper aux risques d'accusations de dogmatisme (critiques classiques prononcées à l'égard de la pédagogie institutionnelle) tout en affirmant quelques valeurs et principes et de faire de la pédagogie institutionnelle « une pédagogie pour notre temps » (p. 19). On se félicitera de la part importante qui lui est donnée tout au long de l'ouvrage, il la mérite incontestablement. De même, on approuvera celle accordée à Francis Imbert, y compris dans la bibliographie. Mais on s'étonnera du relatif peu de cas fait de Jacques Pain de même que de

Michel Amram et Fabienne d'Ortoli. Pour le premier, par sa proximité avec Fernand Oury, dans l'aventure de la pédagogie institutionnelle en général et dans celle de cette somme en particulier, il a certainement fait bien plus que de simplement « œuvrer à ce que ce travail devienne un livre » (p.21). Pour les seconds, l'école de la Neuville ne peut-elle pas apparaître, en pédagogie institutionnelle, l'équivalent de la clinique de La Borde en psychothérapie institutionnelle ? Catherine Pochet et Maurice Marteau nous semblent également ne pas occuper une juste place. Peut-être le livre est-il finalement tellement centré sur la « cuisine politique » qu'il risquerait d'en devenir une « histoire des scissions de la pédagogie institutionnelle liée aux ruptures de Fernand Oury »... Laissons-là ce qui n'est que second car bien sûr nous en recommandons la lecture tant pour la rigueur des démonstrations que pour la qualité des documents et citations mobilisés. Et nous donnons une mention particulière au carnet de photos pour ce que nous considérons comme une tentative presque aboutie de rendre palpable l'homme, son environnement, sa pédagogie. Mais nous ne cesserons pas de regretter que la partie clinique, tellement appliquée dans les monographies d'élèves, le soit si peu souvent aux acteurs principaux de l'histoire de la pédagogie institutionnelle.

Enfin, revenons un instant sur la conversation (p.9-16) qui reproduit, à La Borde en décembre 2013, un dialogue entre Lucien Martin et Jean Oury. Et retenons peut-être l'essentiel : « c'est dans l'interstice de nos phrases, de nos paroles, de nos discours, que quelque chose se manifeste de la présence de Fernand Oury ». Ce livre en témoigne assurément...

Rémi Casanova
Université Charles-de-Gaulle-Lille 3

BLANCHARD Marianne. *Les Écoles supérieures de commerce. Sociohistoire d'une entreprise éducative en France*. Paris : Classiques Garnier, 2015, 411 p.

Cet ouvrage a pour objet la sociohistoire d'un groupe spécifique d'écoles supérieures de commerce (ESC) : les écoles de province du réseau des anciennes écoles supérieures de commerce et d'administration des entreprises (ESCAE), gérées par les chambres de com-