

vous avez dit ...

pédagogie

**Les courants de la pédagogie
contemporaine
I – La pédagogie institutionnelle**

Marie-Paule Matthey

**n° 49
novembre 1998**

Sciences de l'éducation *Université de Neuchâtel*
Espace Louis-Agassiz, 2000 Neuchâtel
(032) 720 86 06 & 720 83 41 FAX (032) 721 37 60
E-mail: marc@lettres.unine.ch
Internet <http://www.unine.ch/sed/>

VOUS AVEZ DIT ...

P É D A G O G I E

**Les courants de la pédagogie
contemporaine
I – La pédagogie institutionnelle**

Marie-Paule Matthey

**n° 49
novembre 1998**

**UNIVERSITÉ DE NEUCHÂTEL
SCIENCES DE L'ÉDUCATION
Espace Louis-Agassiz 2000 Neuchâtel
Tél. (032) 720 86 06 & 720 83 41 Fax (032) 721 37 60
E-mail : pierre-marc@lettres.unine.ch
Internet [http ://www.unine.ch/sed/](http://www.unine.ch/sed/)**

Les courants de la pédagogie contemporaine :

I. La pédagogie institutionnelle

PRÉAMBULE	3
INTRODUCTION	3
Les figures de l'école.....	5
Le rôle du maître : l'influence du style éducatif.....	7
PREMIÈRE PARTIE : ECOLE ET DÉMOCRATIE.....	9
1.1 Qu'est-ce la démocratie ?.....	10
1.2 La démocratisation des études.....	12
1.2.1 Fonction égalitariste, uniformatrice et élitiste	12
1.2.2 Les influences du milieu socioculturel des élèves	13
1.2.3 Théorie des influences structurelles.....	14
DEUXIEME PARTIE : LA PÉDAGOGIE INSTITUTIONNELLE	14
2.1 Les débuts de la pédagogie institutionnelle.....	15
2.2 Les influences	17
2.3 L'orientation psychothérapique en pédagogie.....	18
2.3.1 L'apport de la psychanalyse.....	18
2.4 L'orientation de l'autogestion pédagogique.....	19
2.4.1 L'apport de Carl Rogers ou la non-directivité	21
2.4.2 Les quatres canaux de l'influence éducative positive selon M. Lobrot.....	23
TROISIÈME PARTIE : LA PÉDAGOGIE INSTITUTIONNELLE DANS LA PRATIQUE	24
3.1 Le concept de Loi.....	25
3.1.1 De l'effet des lois	26
3.2 Le conseil de classe : une institution dans la classe	27
3.2.1 Un exemple d'organisation du conseil dans l'enseignement primaire	29
3.3 Les effets de la parole	30
3.4 D'autres institutions et concepts pertinents	31
CONCLUSION.....	35
BIBLIOGRAPHIE	37
VOUS AVEZ DIT...PÉDAGOGIE.....	39

PREAMBULE

Dans une perspective générale, je m'intéresse aux courants de la pédagogie contemporaine, des pédagogies autogestionnaire et institutionnelle en particulier. Je mettrai en évidence la pertinence de ce modèle pour l'exercice de la pédagogie de l'école actuelle. Je pars de l'analyse des législations romandes. Depuis les années 1973-74, le plan d'études romand définit pour l'école primaire les objectifs de l'apprentissage *pour que l'enseignement réponde aux exigences d'acquisition de connaissances nécessaires à l'intégration des élèves dans la vie sociale et professionnelle, par un enseignement progressif et adapté aux capacités de chacun.*¹

Il n'est pas question de pédagogie, mais uniquement d'objectifs à atteindre. A travers ces objectifs, le lecteur reconnaîtra la finalité instrumentale de l'école, à savoir la priorité de la transmission des connaissances.

L'article 10 de la loi sur l'organisation scolaire du 31.10 1986 nous renseigne également sur la finalité de l'école neuchâteloise et la direction pédagogique qu'elle sous-tend. "*1. Les écoles primaires et secondaires dispensent l'instruction en favorisant notamment l'acquisition des connaissances nécessaires à l'intégration à la vie sociale et professionnelle.*² *Elles contribuent, en collaboration avec la famille, à l'éducation et à l'épanouissement de l'enfant par le développement de ses facultés, de ses goûts et de son sens des responsabilités.* ³ *Elles atteignent ces buts par un enseignement progressif, adapté aux capacités des élèves.*"²

Je souligne la vision éducative qui apparaît. Lorsque la législation parle de connaissances nécessaires et de développement personnel, d'épanouissement, de responsabilité, elle induit l'idée de transmission de valeurs. Celles-ci apparaissent dans l'article 5 de cette même loi, c'est le respect des conceptions religieuses, morales et sociales. Cela reste très vague. Il serait intéressant de se pencher sur les valeurs souvent implicites que tout enseignant transmet dans sa pratique et ceci en fonction de ses options pédagogiques personnelles, mais surtout des options enseignées pendant sa formation initiale et continue. C'est à travers l'idée de démocratie à l'école que je souhaite définir au mieux les valeurs que transmet un type de pédagogie. Je me référerai à R. Ballion (1998). Il retrace l'histoire de l'école. Il a le souci de comprendre le rôle actuel de l'école et d'envisager les développements pour l'avenir.

Le propos de ce travail sera l'exposé d'un courant pédagogique, de ses origines, de son histoire et de ses fondements en dégagant les principes qu'il sous-tend en fonction des finalités, des principes démocratiques qui prévalent dans notre société. Il sera question de développement chez l'élève de l'autonomie, de la responsabilité en tant qu'individu et citoyen, du respect des différences entre les enfants. Cette image de l'homme m'intéresse dans la pédagogie institutionnelle car je fais l'hypothèse qu'elle est, entre autres, une pédagogie démocratique. A ce titre, elle apporte un éclairage important par rapport aux finalités du système scolaire évoquées ci-dessus.

INTRODUCTION

La pédagogie institutionnelle s'inscrit dans la continuité des pédagogies actives, en particulier de la pédagogie de Célestin Freinet. Fernand Oury, Bernard Bessière et Raymond Fonvieille sont des enseignants 'frénétistes'. Ils se sont détachés du 'maître' pour réfléchir aux implications de la pédagogie Freinet dans leur classe. Autrement dit, ils se sont efforcés d'analyser *ce qui se passe dans leurs classes*, dans lesquelles ils appliquent les techniques de leur prédécesseur. Celles-ci sont l'expression libre (orale et écrite), le journal, la correspondance interscolaire, l'imprimerie. Ces classes fonctionnent en coopérative. Les élèves participent chaque semaine à un conseil de coopérative. Il deviendra le conseil de classe dans la pédagogie institutionnelle pour décider des activités scolaires, de la répartition des équipes de travail (production du journal, enquêtes) ou des contenus scolaires. Les élèves suivent un programme

¹ Grille horaire et programme. Département de l'Instruction Publique du Canton de Neuchâtel, 1990.

² Extraits de la législation scolaire, Département de l'Instruction Publique du Canton de Neuchâtel, 1987.

à leur rythme, individuellement ou en groupes de niveau. Ils ont à leur disposition du matériel, des fiches d'exercices autocorrectives, des brochures. Ce matériel est en général créé par les enseignants. Pour être en lien avec leur environnement, ils produisent quelque chose, le journal par exemple. Ils mènent des enquêtes à l'extérieur de la classe. Je définirai la pédagogie Freinet et la pédagogie institutionnelle comme des *pédagogies actives en prise avec la vie*.

Oury, Bessière, Fonvieille et d'autres moins connus fonderont en 1961 le *Groupe des Techniques Educatives* (GTE). Ils se référeront à la psychanalyse, à la psychosociologie, à la dynamique de groupe (Lewin & al.), à la non-directivité (Rogers), en privilégiant l'une ou l'autre de ces sciences. Différents groupes se constitueront à partir du GTE. Deux orientations principales se dégageront. La pédagogie institutionnelle d'obédience psychothérapique, se référant à la psychothérapie institutionnelle, est représentée par Fernand et Jean Oury, Aïda Vasquez pour ne citer que les plus connus. Un deuxième courant, celui de l'autogestion pédagogique, s'appuie en particulier sur l'analyse institutionnelle. Il est représenté, entre autres, par Georges Lapassade, Michel Lobrot, René Lourau. Il se réfère à la psychosociologie. Quelle que soit l'orientation théorique, les pratiques seront très proches et la pédagogie institutionnelle sera toujours un aller et retour entre la pratique et la théorie.

Mis à part le contenu pédagogique de ce courant, ce qui m'intéresse, en particulier, c'est le continuum entre théorie et pratique, essentiel à mon sens pour une enseignante et chercheuse en sciences de l'éducation. J'é mets l'hypothèse que ce courant est porteur à la fois de changement, d'évolution, d'adaptation à la réalité sociale et de démocratie. Mon intention est de rechercher ses fondements socio-historiques, mais également de voir les prolongements possibles dans le contexte actuel. Si ce courant est peu représenté dans les pratiques aujourd'hui, c'est qu'il a été marginalisé dès les années septante par son pouvoir de remise en question de l'institution scolaire aux niveaux des rapports enseignant/enseignés, des structures sélectives, du rapport à un savoir transmis verticalement, plutôt qu'à une activité constructive du sujet.

A travers mes lectures et rencontres, j'ai découvert que des établissements scolaires et des enseignants français et belges s'inspirent aujourd'hui du courant institutionnel, même s'ils n'en revendiquent pas directement l'appellation. Ces pratiques restent marginales. La Suisse romande a connu, dans les années septante, un engouement pour ce type de pratiques. J'en retrouve des traces dans les différentes expériences menées dans l'enseignement privé et public, à cette époque, dans les cantons romands. Elles sont relatées, entre autres, dans deux ouvrages. Elles sont évoquées dans un Bulletin du GRETI. Ce sont les actes d'un colloque organisé par l'école de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève en 1973³. Philippe Poussière en donne également un aperçu dans sa thèse de doctorat soutenue à l'Université de Lausanne en 1984.

Dans l'enseignement public du canton de Genève, le Département de l'Instruction Publique accepte la création en 1976 d'une Unité Coopérative d'Enseignement (UCE) au niveau primaire à l'Ecole des Bossons à Onex. Ces classes sont proposées par le Groupe Genevois pour une Ecole Moderne (GGEM) et soutenues par la Société Pédagogique Genevoise (SPG). Cette unité s'inspire de la pédagogie de l'école Freinet. Elle associe les enfants, les parents et les enseignants pour construire ensemble un enseignement basé sur une "école de la vie".

De 1968 à 1974, l'Unité d'Enseignement Secondaire (UES) regroupe 8 collèges, 82 enseignants et 35 classes. Les enseignants élaborent un projet pédagogique dans un esprit coopératif et institutionnel. Ils visent la modification du rapport de pouvoir entre enseignants et enseignés en aidant les élèves à s'organiser, à se prendre en charge et à faire l'apprentissage de l'autonomie. Les élèves travaillent principalement en groupe et la transmission des savoirs se fait par décroisement en visant l'interdisciplinarité.

Pour répondre à l'absentéisme et au manque d'intérêt et de motivation des élèves, le Collège Voltaire, en 1971, puis de 1972 à 1976, propose aux élèves de prendre une plus grande place dans la gestion et

³ *Pédagogie institutionnelle, mythe ou réalité*. Bulletin du GRETI, 1973.

l'organisation de leurs études. En 1973, l'école active de Malagnou, établissement privé, s'inspire d'abord de l'Ecole Moderne au niveau primaire puis s'oriente vers l'autogestion pédagogique pour établir un projet d'école secondaire.

Dans le canton de Vaud, à Lausanne, le Collège de l'Elysée pratique, en 1969, une pédagogie se proposant de modifier les relations entre maîtres et élèves. De 1972 à 1980, dans plusieurs classes, les enseignants vont initier une participation des étudiants à la vie de l'école .

De 1972 à 1974, à Neuchâtel, une expérience d'organisation collective de la vie de la classe et des objectifs pédagogiques va avoir lieu dans 4 classes de l'école secondaire des Terreaux.

A Broc, dans le canton de Fribourg, l'école de Bouleyres est un internat catholique, réservé tout d'abord aux garçons de 11 à 16 ans depuis 1948. Dans les années septante, les Pères de la Salette s'interrogent sur le sens du travail des élèves. Participant à de nombreux stages de formation, ils décident en 1972 de fonctionner selon les principes communautaires et pratiquent avec leurs élèves une pédagogie basée sur la prise de décision de tous les membres. Elèves et enseignants définissent ensemble l'orientation du travail et partagent également les biens de la communauté.

Parallèlement à ces expériences, certains enseignants suivent des cours de formation à l'Université de Genève ou proposent des stages pour échanger leurs pratiques. Ils se constituent en assemblée. Ils créent le *Groupe de Réflexion et d'études sur l'Education et les Techniques d'Instruction* (GRETI) et une association A.R.I.A. (*Analyse, Relation, Institution, Autogestion*) pour la promotion de la pédagogie institutionnelle. Dans un procès verbal de la *convention constitutive de l'A.R.I.A.*⁴, on apprend encore que les premières expériences d'autogestion pédagogique datent de 1967 et que le terme de pédagogie institutionnelle n'apparaît qu'à partir de 1971. J'ai peu de documents me permettant, à l'heure actuelle, d'aller plus loin dans l'évocation de ce courant en Suisse. Je remarque, cependant, que ces pratiques sont toutes influencées par l'esprit coopératif en référence à Freinet et par le principe de l'autogestion issu de la pédagogie institutionnelle. Elles proposent la participation des élèves à la vie collective de la classe et à l'élaboration des objectifs d'acquisition des connaissances. Elles visent la responsabilité et l'autonomie de l'élève.

Avant de chercher à savoir dans quelle mesure la pédagogie institutionnelle se pratique aujourd'hui, il faut savoir qu'on ne peut pas parler d'une seule pratique. Plusieurs orientations ont été prises puis abandonnées. Il s'agit de répondre aux questions : *Qu'est-ce que la pédagogie institutionnelle ? Quels sont les précurseurs et les origines de ce courant ?* Nous avons vu qu'il n'y a pas une pédagogie institutionnelle, mais deux orientations distinctes, autogestionnaire et psychothérapique.

La particularité des sciences de l'éducation est sa diversité d'approches scientifiques qui éclairent le facteur éducation. Pédagogue de formation, j'emprunterai à l'histoire et à la sociologie quelques faits d'analyse et de compréhension sans pour autant être ni historienne, ni sociologue. Pour penser l'éducation aujourd'hui et poser les fondements d'une école de l'avenir, il est intéressant de prendre conscience des conceptions véhiculées à travers l'histoire ; elles agissent comme des vérités. C'est en renonçant, momentanément, à notre image idéalisée de l'école faite de croyances et de certitudes que nous pouvons réellement comprendre la situation de l'école actuelle, son rôle et ses finalités. Il s'agit de montrer les différents modèles hérités du passé. Pour cela, je me référerai aux différentes analyses de Touraine, Ballion et Lobrot.

Les figures de l'école

Robert Ballion (1994) décrit les trois figures scolaires qui traversent notre siècle. *L'école traditionnelle* se réfère à l'école républicaine française jusque dans les années soixante. A la suite des politiques de démocratisation des études, une deuxième forme apparaît. Il s'agit de *l'école moderne*, celle que nous

⁴ 18 mars 1973 au Centre paroissial de la Croix d'Ouchy.

connaissions actuellement. Elle correspond à la période de développement économique. L'école se transforme depuis les années nonante. C'est la forme de *l'école contemporaine*, une école en construction. Le tableau⁵ ci-dessous les synthétise en faisant apparaître les différentes fonctions de l'école, la forme de son organisation, le rôle de l'état et des usagers dans le rapport qu'ils entretiennent avec l'institution.

	Fonction Dominante	Rôle de l'Etat	Formes d'organisation	Type d'usager	Rapport de l'usager à l'école
Ecole Traditionnelle jusqu'en 1960	Intégration nationale	Etat éducateur	Institution	usager assujéti	Soumission
Ecole Moderne de 1960 à 1990	Insertion Economique	Etat développeur	Organisation Prestataire de services	consommateur d'école	Intérêt
Ecole contemporaine	Formation du sujet	Etat facilitateur	Communauté	citoyen d'une démocratie de proximité	Appropriation

Le modèle républicain est centré sur l'intégration nationale. Sa fonction principale est éducative. Elle consiste à former les membres d'une nation. L'Etat a la tâche *d'instaurer le citoyen* en lui inculquant des valeurs (instruction civique). Il définit les normes scolaires, les programmes et les méthodes pédagogiques. L'usager est contraint de se soumettre à ces normes en adoptant les comportements et les attitudes que l'école attend de lui. Il est assujéti à une réalité *qui va de soi* et sur laquelle il n'a aucune prise.

Dès les années soixante, l'école cesse d'avoir une finalité uniquement éducative en se centrant sur des finalités instrumentales au niveau individuel et collectif. La visée principale est l'acquisition de connaissances et de compétences ayant pour objectif l'insertion professionnelle. L'école a pour mission la formation de la collectivité pour assurer le développement économique de la société, en augmentant les compétences de chacun et de tous. Les objectifs du développement économique sont alors définis en termes de structures d'orientation et de sélection. L'école devient une organisation prestataire de services. Elle agit comme une entreprise qui produit un bien de consommation, l'éducation. L'usager se comporte, alors, en consommateur de biens éducatifs, au nom de son droit à l'éducation pour tous, instauré par les politiques de démocratisation des études. Il poursuit des buts personnels en accumulant des connaissances, mais surtout des diplômes. C'est un passage obligé pour avoir une place, la meilleure, au sein de la société.

Aujourd'hui, en 1998, les lycéens manifestent dans les rues françaises. Ils réclament des moyens pour accéder à la formation. En Suisse, les étudiants des universités romandes se mettent en grève (novembre 1998). Ces derniers manifestent contre l'augmentation des taxes et craignent le démantèlement des universités soumises aux exigences de l'économie. D'une part, ces manifestations montrent que les étudiants ont intériorisé les normes de consommation et leur droit à l'éducation pour tous. D'autre part, elles sont, à mon sens, un signe du démantèlement du système éducatif ; celui-ci n'est plus en mesure de remplir son rôle instrumental. D'autres symptômes montrent aussi la perte de légitimité de l'école. Les jeunes ne se reconnaissent plus en elle. Ils l'expriment par leur manque de motivation, leurs comportements violents ou à risques. Une partie de la jeunesse est marginalisée par son manque de formation d'une part ou ses conduites d'incivilité d'autre part.

Ce constat conduit Ballion à redéfinir les finalités de l'école en termes de formation du sujet et d'acteur. Seule, la finalité instrumentale n'a plus sa raison d'être sans une visée éducative. La formation n'est plus garantie par un emploi. L'instrumentalité de l'école exige une modification des pratiques et des

⁵ BALLION, R., *La démocratie au lycée*, Paris, ESF, 1998, pp. 58-59

mentalités, mieux adaptées à la diversité des apprenants. Le danger guettant la société est la perte de la cohésion sociale. L'école doit restaurer le citoyen, non pas en exigeant sa soumission à l'institution, mais en lui offrant un espace d'exercices réels de la démocratie. Ballion parle d'une école à construire en tant que communauté définie comme "un ensemble humain qui n'est pas simplement fonctionnel mais qui regroupe des individus qui tirent une part de leur identité de leur appartenance au groupe et sont unis entre eux par une solidarité qui tient à ce qu'ils possèdent quelque chose en commun."⁶ L'élève serait alors considéré comme le citoyen d'une démocratie de proximité. Il serait un acteur soumis aux contraintes qui fondent le contrat social tout en s'affirmant en tant qu'individu autonome et libre.

Le rôle du maître : l'influence du style éducatif

Kurt Lewin est américain d'origine allemande. Il naît à Mogilno (Prusse) en 1890 et meurt aux Etats Unis en 1947. Professeur de psychologie à l'Université de Berlin (1926), il émigra aux Etats-Unis à l'avènement du nazisme (1932). Il délaissa les sujets classiques de la psychologie (volonté, association, perception) pour étudier le comportement humain d'une manière dynamique. Lewin part du principe que les théories doivent être applicables, c'est-à-dire expliquer, puis modifier les phénomènes sociaux. On lui doit la théorie de la dynamique de groupe. Elle consiste à dire que tout individu est inséré dans un groupe plus large ; ce sont les relations à l'intérieur du groupe qu'il s'agit d'analyser. Il y a interdépendance entre les individus. Lorsqu'un individu change, c'est l'ensemble des relations qui se modifient. C'est ce qu'on retrouvera dans l'approche systémique. Ses recherches portent d'abord sur de petits groupes de travail, *les training group (Tgroup)*. Par ses recherches, il vise la transformation de la société américaine à travers l'action sur les individus et les groupes.

Avec ses collaborateurs Lippitt et White⁷, il mène une recherche, dans les années quarante, concernant l'influence du style éducatif de l'animateur sur les relations dans le groupe. Cette recherche est souvent citée. Elle est une référence incontournable dans les ouvrages de pédagogie. Les auteurs déterminent trois attitudes de l'animateur (autocratique, démocratique, laisser-faire). Ils mesurent leur influence sur les relations affectives et les apprentissages d'un groupe de jeunes garçons. Ils tendent à montrer l'impact du type d'animation sur la formation et le changement des structures des groupes. Ils tentent de découvrir les principes sous-jacents aux comportements des enfants. Les attitudes de l'animateur concernent plusieurs points : le sens de la gestion de la classe, les techniques qui déterminent le type d'activités choisies, les différentes étapes de l'apprentissage, le processus de prise de décision concernant l'organisation du travail, le climat des groupes, la participation des enfants et l'attitude 'affective' de l'animateur (les félicitations, les encouragements, le ton). Les trois styles éducatifs se présentent comme tels :

- l'animateur 'autocratique' (gestion autoritaire⁸) prend toutes les décisions pour le travail et son organisation. Il ne justifie jamais les objectifs et il détermine les différentes étapes de progression des apprentissages sans aucune explication. Il assigne à chacun son travail et il intervient pour expliquer, démontrer, mais il n'intervient pas dans les relations entre les élèves. Son attitude est impersonnelle, peu démonstrative, même s'il se permet des critiques ou des éloges à l'égard des élèves.
- L'animateur 'démocratique' (gestion institutionnelle) encourage et aide le groupe à prendre des décisions, à faire des choix de techniques, de méthodes qu'il n'impose pas mais suggère en cas de besoins exprimés par le groupe. Les enfants sont libres de choisir leurs partenaires, de former des groupes et de décider ensemble les tâches à accomplir. L'animateur est le plus 'objectif' et 'réaliste' possible dans ses éloges ou ses critiques. Il participe aux activités du groupe sans pour autant prendre part au travail de manière massive.

⁶ Id. p. 62

⁷ LIPPITT, R., WHITE, R.K., "An experimental study of leadership and group life" (1943) in : LEVY, A., *Psychologie sociale, textes fondamentaux*, Paris. Dunod, 1965.

⁸ Selon les articles, les termes utilisés sont différents : autocratique ou autoritaire, démocratique ou institutionnel, laisser-faire ou non-directif.

- L'animateur 'laisser-faire' (gestion non-directive) laisse toute la liberté aux groupes pour décider, s'organiser, choisir les techniques. Il ne participe pas, mais fournit du matériel et répond aux questions, s'il y en a. En aucun cas il ne participe aux discussions des groupes qu'il laisse se débrouiller seuls. Il ne fait pas de commentaires sur le travail réalisé à moins que les enfants lui en fassent expressément la demande. Il ne fait aucune tentative pour interférer dans la vie des groupes.

Lippitt et White procèdent à deux types d'expériences ; elles ont lieu dans un club d'enfants (uniquement des garçons) d'une dizaine d'années qui participent à des activités parascolaires (activités manuelles). La première expérience consiste à soumettre les enfants à deux attitudes, autocratique et démocratique. Dans la deuxième expérience, tous les groupes passent alternativement par les trois types d'attitudes (autocratique, démocratique et laisser-faire). Lors de l'échantillonnage, les chercheurs ont pris la précaution méthodologique pour que les groupes soient égaux. En cours d'activité, ils observent les enfants, minute par minute. Ils retranscrivent toutes les interactions et leurs impressions. Les séquences sont enregistrées en vidéo. Par la suite, ils s'entretiendront avec les enfants et leurs familles. Les variables observées sont les comportements hostiles ou agressifs, le temps passé à la tâche et les différences de rendement lorsque l'animateur est présent, absent ou qu'il vient de rentrer.

Les résultats : le nombre de comportements agressifs ou hostiles

Dans l'expérience du groupe 'autocratique', ces comportements agressifs ou hostiles sont trente fois plus élevés que dans le groupe 'démocratique'. Les agressions physiques le sont huit fois plus. Il n'y a pas de comportement agressif contre le leader, mais à l'égard du bouc-émissaire du groupe. Il s'agit d'un chercheur, qui joue, durant l'expérience, le rôle d'un employé. Il n'intervient à aucun moment. Il balaie, tout en observant les enfants.

Dans la deuxième expérience, ils distinguent deux types de réaction des groupes soumis à l'animateur 'autocratique' : un groupe exprime de l'agressivité, un autre est passif. Les psychosociologues mettent en évidence plusieurs facteurs expliquant les réactions apathiques ou agressives. Ils constatent une explosion agressive lorsqu'il y a un changement de type de leader, une montée d'agressivité lorsque 'l'autocrate' quitte la pièce. Ils observent que l'apathie se manifestent par une absence de sourires ou de plaisanteries.

	Attitude Autoritaire / Agressivité	Attitude autoritaire/ passivité	Attitude démocratique	Attitude laisser-faire
Comportements agressifs	30	2	20	38

Le tableau ci-dessus montre que les comportements agressifs sont majoritaires dans les groupes 'laisser-faire' et 'autoritaire'. Ils expliquent le peu de comportements hostiles dans le groupe 'autoritaire/passivité' par l'influence répressive de l'animateur. A la fin de l'expérience, 19/20 garçons interrogés disent préférer le leader 'démocratique' et 7/10 le leader 'laisser-faire'.

En conclusion, les auteurs isolent quatre facteurs sous-jacents aux comportements agressifs.

1. La tension générée par 'l'autocrate'. Il a six fois plus d'indications directives que le 'démocrate'.
2. Le peu de liberté de mouvement généré par le système autocratique est source de tension. Dans le groupe 'laisser-faire', c'est l'interférence de l'espace des uns et des autres qui en est la source.
3. La rigidité de la structure du groupe permet peu à l'individualisme de s'extérioriser. Son expression est réduite par l'influence du groupe.
4. Ils mentionnent également l'influence du style de vie (culture) du groupe en tant que modèle culturel. Celui-ci détermine le type d'agression exprimée par le groupe.

Autres résultats : le temps passé à la tâche et le vécu affectif du groupe

Cette étude montre encore que le travail n'excède pas la moitié du temps d'une activité en moyenne. L'autre moitié consiste dans les échanges affectifs entre ces membres. Les auteurs observent alors que le temps passé à la tâche est nettement supérieur à la moyenne (74 %), dans le groupe 'autocratique/passivité', lorsque l'animateur est présent, alors que la productivité chute (29 %) dès qu'il s'absente. Elle passe de 52 % dans le groupe 'autocratique/agressivité' à 17 %. Par contre, dans le groupe 'laisser-faire', la présence de l'animateur agit négativement sur la productivité des enfants (31 %), alors qu'elle augmente sensiblement lorsqu'il s'absente (49 %). Dans le groupe 'démocratique', le temps passé à la tâche est stable et dans la moyenne. Elle passe de 49 % à 47 % lorsqu'il est absent. En résumé, l'animateur 'autocrate' obtient un score supérieur dans un groupe docile et dépendant (passivité). Il est dans la moyenne dans le groupe 'agressif', car il passe du temps pour asseoir son autorité. L'animateur 'laisser-faire' agit peu sur la productivité du groupe, il semble même être un gêne. L'animateur 'démocratique' obtient le moins de fluctuation dans son groupe. D'autres observations nous renseignent sur le climat dans les groupes. Ce sont des discussions sur le travail en cours, des attitudes amicales, des sourires des enfants du groupe 'démocratique' ; en quittant leur stage, ils emportent l'objet fabriqué, alors que dans le groupe autocratique, ils détruisent les objets. Dans le groupe 'laisser-faire', ils les laissent sur place. L'apparente efficacité de l'animateur autocrate engendre des frustrations, de l'agressivité à l'égard du 'balayeur' et peu d'initiatives. Les enfants soumis à une attitude 'laisser-faire' montrent leur désintérêt pour la tâche⁹.

Cette expérience mérite toujours qu'on s'y intéresse aujourd'hui. Elle apporte un éclairage très intéressant sur l'influence éducative des différents modèles d'animation et leur efficacité instrumentale ou éducative. Cependant, il est important d'émettre quelques réserves quant à sa validité dans toute société ou à l'école. En effet, il faudrait la transposer dans nos sociétés européennes (culture). La société américaine n'est pas homogène, il y a des sous-cultures déterminant les attitudes et les comportements valorisés. Le contexte est différent de la situation scolaire (type d'apprentissage, structure, obligation scolaire etc.). Michel Barlow (1991) a refait cette expérience, dans sa classe, dans les années quatre-vingt. Il arrive aux mêmes conclusions. Il rappelle, cependant, que "*le modèle démocratique est sans doute le plus difficile à mettre en œuvre. Il consiste à laisser les participants très libres sur le fond, tout en les aidant à un niveau formel, méthodologique. [...] Tout cela exige une certaine ascèse de la part de l'animateur (renoncer à imposer ses propres idées, s'adapter avec souplesse aux désirs et au vécu de ses interlocuteurs.*"¹⁰ Si le type démocratique semble être le plus agréable pour les élèves et le plus éducatif, il correspond à certains types d'activités. Ce n'est pas, selon lui, la panacée. Les deux autres styles éducatifs peuvent avoir une influence objective en fonction de l'activité envisagée.

Nous reviendrons sur ce modèle d'animation comme l'attitude que la pédagogie institutionnelle développe dans ses classes en définissant notamment le caractère éducatif du rôle de l'enseignant dans une classe institutionnelle.

Première partie : Ecole et démocratie

Depuis la fin des années 80, de nombreux ouvrages sont consacrés à l'idée de démocratie dans l'école en développant des thématiques telles que l'éducation à la citoyenneté, la gestion des relations, la participation des élèves, l'autonomie, la responsabilisation. Ces concepts dénotent des finalités éducatives, cherchant à promouvoir l'idée d'un individu ayant acquis non seulement des savoirs, mais également capable de se prendre en charge en tant que citoyen. L'école est en constant changement et doit s'adapter à la réalité sociale. Aujourd'hui, elle est face à de nouveaux défis : la montée de la violence, le manque de participation des élèves, la crise économique. La réussite scolaire n'est plus, à proprement parler, signe de réussite sociale. En confrontant la position de différents auteurs, je tenterai

⁹ Les données de ces expériences se trouvent dans plusieurs ouvrages cités dans la bibliographie : LEVY (1965), KAYE et ROGERS (1971), PALMADE (1983), BARLOW (1991).

¹⁰ BARLOW, M., *Le groupe éducatif : une réalité politique*, Lyon, Chronique sociale, 1991, p. 44

de montrer quelles sont aujourd'hui les composantes de la démocratie et de l'école. Le point de départ de ma réflexion est une question dialectique : *comment l'école peut-elle concilier d'une part les particularités de l'individu et d'autre part les nécessités sociales ?* Cette question apparaît profondément contradictoire en pédagogie puisque l'école, par sa structure, laisse peu de place à l'individu, à son développement personnel, son épanouissement ainsi qu'à la gestion des relations ou la résolution des conflits par exemple.

Les modèles pédagogiques se centrent soit sur l'individu, soit sur le social. Le social étant fait d'individus, la question posée est l'accession de l'individu à l'être social. Je pars du postulat que l'école est l'institution par excellence qui peut remplir cette fonction, tout en lui reconnaissant son caractère contradictoire, car l'égalité procède de la démocratie. En m'intéressant au courant institutionnel, je cherche un modèle pédagogique visant le respect de l'élève, avec ses particularités psychologiques et socioculturelles. Il tient compte d'un individu qui aurait tendance à poursuivre des buts personnels et un être social qui participe à la vie sociale, soit la gestion collective de la classe. En recherchant les principes respectant les intérêts de l'individu et du social, je fais l'hypothèse que la pédagogie institutionnelle offre des outils dans la perspective d'une école démocratique telle que la définit Ballion (1998), se référant à Touraine¹¹. Pour l'un et l'autre, la démocratie est *la gestion collective de l'individuation*. Une telle définition montre bien que l'opposition individu/société est le cœur même de la démocratie.

1.1 Qu'est-ce la démocratie ?

Du point de vue politique, Touraine (1994) définit la démocratie *comme "[...] un ensemble de garanties institutionnelles qui permettent de combiner l'unité de la raison instrumentale avec la diversité des mémoires, l'échange avec la liberté."*¹² Ces garanties, en tant que procédures et règles, agissent comme une protection contre le totalitarisme. Elles ne sont que des moyens. Elles ne suffisent pas à atteindre sa fin, c'est-à-dire la reconnaissance de l'individu ou de groupes, l'expression de leurs opinions, la défense de leurs intérêts, la représentation des intérêts de la majorité. Touraine s'interroge sur le contenu culturel et social de la démocratie. D'une part, il s'intéresse à la légitimation du pouvoir à travers une idéologie, car l'esprit démocratique doit permettre la limitation des pouvoirs comme une condition première. D'autre part, la démocratie doit répondre aux demandes de la majorité. Une société, toute démocratique qu'elle soit, peut être tentée par le monopole du pouvoir. En accumulant les ressources économiques et politiques, elle impose sa volonté aux électeurs. Ils n'ont finalement plus d'autres choix que d'entériner les décisions des puissants. L'effondrement des idéologies socialistes et du totalitarisme nous fait croire que la démocratie triomphe comme l'unique organisation sociale viable. Cependant, c'est à l'économie de marché que s'adonne le monde plutôt qu'à une réelle organisation politique et sociale démocratique. Touraine nous le fait remarquer : la démocratie n'existe réellement que dans une dizaine de pays au monde. Les déchirements auxquels on assiste aujourd'hui (Rwanda, ex-Zaïre, ex-Yougoslavie) montrent que cette quête n'est pas facile. Si ceci est un autre débat, il nous faut retenir que l'idéal démocratique ne se détermine pas de façon simple. Il est intéressant d'analyser les principes démocratiques. Ils posent une question dialectique : comment tenir compte du respect des libertés personnelles et de l'organisation de la vie sociale ? Touraine apporte une réponse.

La majorité est multiple et diversifiée. La société, pour être démocratique, doit tenir compte de tous, en respectant leurs différences ; ce qui fait dire à Touraine que *"La démocratie n'existe pas en dehors de la reconnaissance de la diversité des croyances, des origines, des opinions et des projets."*¹³ Pour être à la hauteur de son idéal démocratique, une société se base sur trois principes : la garantie contre le monopole du pouvoir, la participation d'un plus grand nombre aux processus de décision, dans tous les domaines organisés tels que l'école, l'hôpital ou l'entreprise, et, finalement, que les choix des citoyens soient de réels choix.

¹¹ Baillon se réfère à TOURAINE, A., "L'avenir du système éducatif français, son rôle dans le maintien de la cohésion sociale et les perspectives d'accès à la formation et au travail de l'an 2000", *Sauvegarde de l'enfance*, n° 1, 1995.

¹² TOURAINE, A., *Qu'est-ce que la démocratie*, Paris, Fayard, 1994, pp. 11-12

¹³ Id, p. 26

Cependant, au nom du respect des différences et de leur expression, Touraine voit trois dangers pour la démocratie. En donnant la liberté à certains groupes sociaux, ils peuvent se constituer en groupes d'intérêt qui, se basant sur l'identité culturelle, défendent des intérêts nationalistes ou communautaires. On assisterait, selon lui, au cloisonnement de la société et à un immobilisme, ou encore à une crise sociale. Le risque du monopole du pouvoir conduirait les individus à se soumettre au pouvoir de la raison, c'est-à-dire d'une raison tenue pour une vérité universelle et décrétée par une minorité gouvernante ou politique. Il s'agit, alors, de combiner pensée rationnelle, liberté personnelle et identité culturelle dans le but de vivre ensemble. La démocratie naît d'un paradoxe. L'individu *n'est pas toujours porteur d'une culture démocratique*, car il est à la poursuite de ses désirs, de ses intérêts personnels. Ceux-ci ne se concilient pas toujours avec l'intérêt du plus grand nombre. Touraine définit les dangers qui guettent la démocratie dans les termes suivants :

*"Ces trois combats définissent la culture politique sur laquelle repose la démocratie : elle ne se réduit ni au pouvoir de la raison, ni à la liberté des groupes d'intérêts, ni au nationalisme communautaire : elle combine des éléments qui tendent constamment à se séparer et qui, quand ils sont ainsi isolés, se dégradent tous en principes de gouvernement autoritaire. [...] Parce que la modernité repose sur la gestion difficile des rapports de la raison et du sujet, de la rationalisation et de la subjectivation, parce que le sujet lui-même est un effort pour associer la raison instrumentale à l'identité personnelle et collective, la démocratie se définit le mieux par la volonté de combiner la pensée rationnelle, la liberté personnelle et l'identité culturelle."*¹⁴

La démocratie procède ainsi de trois principes : l'individualisme, le particularisme (identité culturelle) et l'universalisme (rationalisation). Principes qu'il s'agit de défendre par des garanties, des lois et des règles institutionnelles, et dont la gestion est au cœur de l'activité démocratique afin d'assurer l'organisation collective. Il nous reste à voir comment ces trois principes peuvent être appliqués à l'école.

L'*individualisme* postule que tout individu est sujet en tant qu'apprenant d'une part et membre d'une collectivité, la classe, le collège ou l'école d'autre part. Il est considéré comme un acteur, un partenaire de son éducation du moment où il participe au processus éducatif dont il est le principal bénéficiaire. Le principe du *particularisme* permet de tenir compte des différences psychologiques, sociales, culturelles entre les individus. Le dernier principe fondamental, l'*universalisme* consiste en la gestion collective d'une société. La classe est une micro-société. La gestion de la classe procède de ces trois principes universels : *"[...] l'action rationnelle, c'est-à-dire à la fois l'appel au raisonnement scientifique, le recours au jugement critique et l'acceptation de règles universalistes qui protègent la liberté des individus. Ce qui rejoint la plus ancienne tradition démocratique : l'appel à la fois à la connaissance, et à la liberté contre tous les pouvoirs."*¹⁵ Dans cet esprit démocratique, l'homme est considéré comme un individu-sujet défini par Touraine comme un *"acteur, par l'association de sa liberté affirmée et de son expérience vécue assumée et réinterprétée. Le sujet est l'effort de transformation d'une situation vécue en action libre : il introduit de la liberté dans ce qui apparaît d'abord comme des déterminants sociaux et un héritage culturel."*¹⁶

Un autre concept relevant de la démocratie est la notion d'égalité. *"L'égalité, pour être démocratique, doit signifier le droit de chacun de choisir et de gouverner sa propre existence, le droit à l'individuation contre toutes les pressions qui s'exercent en faveur de la 'moralisation' et de la 'normalisation'."*¹⁷ Je distinguerai les différentes conceptualisations de l'égalité dans la mesure où on peut parler d'égalité juridique et politique par opposition à l'égalité réelle, matérielle. Les individus, s'ils sont égaux en droits, selon le premier article de la Déclaration des droits de l'homme (*Les hommes naissent et demeurent libres et égaux en droits*), ne le sont réellement dans aucune société, même démocratique. L'égalité matérielle n'existe pas. C'est une utopie. Tout au plus, l'idéal démocratique peut-il prétendre à réduire les inégalités matérielles.

¹⁴ Id, p. 28

¹⁵ Id, pp. 27-28

¹⁶ Id, pp. 23-24

¹⁷ Id, p. 26

Dans le discours politique, économique et social, Lalande distingue, dans le même sens, l'égalité fondamentale et distributive. L'égalité fondamentale renvoie aux droits de l'homme. L'égalité distributive est la distribution des biens économiques, des chances sociales et du pouvoir politique.

Les individus ne sont pas fondamentalement égaux devant l'école. L'influence du milieu socio-économique et culturel est importante dans la réussite scolaire. L'école ne prend pas en compte les différences entre les individus, puisqu'elle détermine ce que tout élève doit apprendre, comment et à quel moment il doit l'apprendre. Je choisis de prolonger la notion d'égalité par celle d'équité, dans le sens défini par Lalande, comme un "*sentiment sûr et spontané du juste et de l'injuste, en tant surtout qu'il se manifeste dans l'appréciation d'un cas concret et particulier.*"¹⁸ L'équité pourrait être réalisée à l'école pour autant que les acteurs (enseignants, administrateurs, politiques) puissent apprécier la situation des individus dans le sens de ce qui est dû à chacun et se donner les moyens de la réaliser. J'ajouterai qu'il ne s'agit pas de donner à chacun selon ses besoins ; ce que, pourtant, certains pourraient justifier comme une égalité, puisque les élèves sont répartis dans les différentes filières du système scolaire ou bénéficient de la multiplication des mesures de soutien scolaire, langagier, psychologique. Ces mesures sont déterminées par l'institution scolaire. Elle définit les besoins des individus plutôt par leur manque que du point de vue de leurs différences. *Donner à chacun selon ses besoins* est une mesure contraire à l'idéal démocratique. C'est une mesure économique, dans la mesure où cela répond aux exigences scolaires, dans le sens de la quantité de savoir à acquérir et du niveau à atteindre. En résumé, l'école définit les normes scolaires sans tenir compte des individus-sujets, libres de conduire leur existence et de définir eux-mêmes leurs besoins. En abordant dans le chapitre suivant la démocratisation des études, nous verrons les différentes implications du caractère utopique de l'égalité en tant que volonté égalitariste et uniformatrice.

1.2 La démocratisation des études

1.2.1 Fonction égalitariste, uniformatrice et élitiste

Dans le système actuel, l'égalité scolaire est entendue comme l'accès à tous à la scolarisation. Lobrot (1992) démontre le paradoxe qu'il y a entre cette égalité et la fonction élitiste et sélective de l'école. Les différences entre les individus sont inhérentes au développement des élèves, richesse que l'école va par ailleurs expliquer en terme d'inégalités qu'il faudra combler par un enseignement égal pour tous. Tous les individus sont soumis aux mêmes normes, valeurs, programmes, alors qu'ils n'ont pas tous les mêmes dispositions psychologiques, sociales et culturelles pour intégrer les savoirs et les normes scolaires. Lobrot démontre que l'école est inégalitaire. Elle ne l'est pas parce qu'elle opère une sélection volontaire, mais au contraire parce qu'elle pêche par un égalitarisme à outrance. C'est parce que l'école soumet tous les individus aux mêmes normes, valeurs, aux mêmes contenus, programmes et méthodes pédagogiques qu'elle ne considère pas l'individu avec ses différences. Elle tend à faire entrer tous les individus dans le même moule et elle n'y parvient pas. En se rendant compte de cette impossibilité, l'école crée des classes spécialisées et sépare les élèves dans les filières différentes. L'intention première de la société est de promouvoir l'égalité comme un principe de base, soit l'accès à tous à la scolarisation, tout en procédant à une ségrégation. Lobrot s'oppose à l'explication de Baudelot et Establet¹⁹. Ces deux sociologues pensent que les classes dominantes, par le biais de l'école, sélectionnent les individus volontairement. Ils prétendent que la fonction idéologique de ségrégation sociale est une des fonctions objectives de l'école. Un autre point de vue est celui de Bourdieu et Passeron²⁰. Pour eux, l'école véhicule une idéologie égalitariste et unificatrice, alors que le système sélectionne les individus parce qu'il le veut bien.

¹⁸ LALANDE, A., *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*, Paris, PUF, 1991 (17^e éd.), pp. 95-96

¹⁹ Lobrot se réfère à BAUDELLOT, C., ESTABLET, R., *L'école capitaliste en France*, Paris, Maspéro, 1974.

²⁰ Lobrot se réfère à BOURDIEU, P., PASSERON, J.-C., *Les héritiers*, Paris, Ed. de Minuit, 1964.

Selon Lobrot, la société vise, par l'école, l'homogénéisation et l'uniformisation tout en opérant une sélection impitoyable. Elle s'appuie sur la valeur de l'école en tant qu'un bien social pour tous. Puisque tous les individus y passent et peuvent avoir accès aux études, s'ils en ont les capacités, l'école paraît égalitaire. Plusieurs études récentes sur le redoublement dans les cantons de Genève (Hutmacher 1993) et Neuchâtel (Marc 1996) montrent l'influence du sexe et du milieu socioculturel sur la réussite scolaire. Les élèves de milieux socioculturels défavorisés redoublent plus que les enfants de milieux favorisés, les garçons plus que les filles. En résumé, les enfants qui redoublent le moins, ce sont les filles suisses des milieux favorisés. L'idée d'une école égalitaire se réaliserait dans le système scolaire par le fait que tous les enfants y suivent le même programme. C'est du moins le cas à l'école primaire, puisqu'ensuite les élèves sont répartis dans des filières différentes. Une ségrégation s'opère dès le début de l'école secondaire. Il en résulte deux classes, les bons et les mauvais élèves. Par la suite, la sélection se concrétise par les jugements de valeurs portés sur l'élève, à partir de trois critères : la notation (l'évaluation sommative), l'âge (le retard scolaire si l'élève n'a pas atteint le niveau à un âge donné), le niveau socioculturel des parents, puisque généralement les élèves de milieux défavorisés échouent plus que les autres.

Si Lobrot est d'accord avec Bourdieu et Passeron, Baudelot et Establet pour reconnaître que les inégalités devant l'école résident dans l'influence du milieu socioculturel, il n'en donne pas la même explication. Il s'oppose à leurs visions. Pour lui, il ne s'agit pas d'une inculcation idéologique selon les filières scolaires, ni d'une volonté consciente de la part des classes dominantes de ségrégation par l'école. Il montre que les valeurs, les modèles et les normes des milieux défavorisés ne correspondent pas aux normes de la société industrielle. L'école et les pouvoirs publics n'agissent pas volontairement, mais ils n'entrevoient pas non plus l'apport de ces influences, que Lobrot appelle *structurelles*, parce que, justement, elles ne correspondent pas aux mêmes normes.

1.2.2 Les influences du milieu socioculturel des élèves

Pour Bourdieu et Passeron, les inégalités sont préscolaires. Elles sont déjà là avant que les enfants entrent à l'école. Il s'agit de l'inégale répartition du capital culturel et linguistique entre les enfants de milieux favorisés et défavorisés. Ils n'ont pas, au départ, le même capital culturel scolairement rentable qui déterminera, entre autres, la réussite ou l'échec. Baudelot et Establet vont plus loin ; ils estiment que l'école met volontairement des obstacles artificiels à la réussite des enfants de milieux défavorisés en obligeant, par exemple, tous les enfants à apprendre à lire au même âge. Leur étude montre qu'un quart des enfants échouent en première année. L'école fabriquerait des programmes scolaires avec l'intention de maintenir l'échec. Certains parleront alors de handicaps socioculturels (travaux du CRESAS²¹). Pour illustrer la théorie du handicap socioculturel ou de l'influence structurelle, ces différents auteurs prennent l'exemple de l'influence du langage. Ce critère serait le plus criant d'inégalité pour Bourdieu et Passeron et pour Baudelot et Establet²², car il détermine la réussite scolaire. Alors que tous les enfants semblent être traités de la même manière pour l'apprentissage, Baudelot et Establet expliquent que les enfants des milieux défavorisés sont culturellement handicapés par l'usage de la langue parce qu'ils ne maîtrisent pas '*le beau langage*', au sens bourgeois du terme, condition de réussite. Le fait que l'école ne tienne pas compte des différences de capital linguistique exprimerait la volonté de sélectionner ceux qui savent et ceux qui ne savent pas. L'école se servirait de l'apprentissage de la lecture et de l'écrit pour une ségrégation sociale dès la première année scolaire. Lobrot critique cette vision, non pas parce qu'il rejette l'influence du langage dans la réussite scolaire, mais parce qu'il n'en fait pas un facteur premier sur lequel se baserait tout l'avenir scolaire de l'enfant : "*il n'en est pas moins faux de prétendre qu'elle [l'école] considère celui-ci comme son critère dernier et définitif.*"²³ Il ne tient pas à faire un procès d'intention à l'école, mais tente de montrer, en se référant à plusieurs études, que l'école n'est pas en mesure de détecter ce handicap socioculturel.

²¹ Lobrot se réfère au CRESAS. *Le handicap socioculturel en question*, Paris, ESF, 1978.

²² BOURDIEU ET PASSERON, op. cit. BAUDELLOT ET ESTABLET, op. cit.

²³ LOBROT, M., *A quoi sert l'école ?* Paris, A. Colin, 1992, p. 109

1.2.3 Théorie des influences structurelles

Venons-en plus spécialement à la thèse de Lobrot sur l'influence structurelle. Celui-ci explique les inégalités devant l'école par le fait qu'elle a, avant tout, une fonction égalitariste et uniformatrice.

"Il faut entendre par là l'ensemble des influences qui s'exercent sur l'individu dans son enfance et après, et qui sont pratiquement impossibles à contrôler, car elles dépendent de facteurs plus lointains, souvent imprévisibles, sur lesquels l'être humain n'a que peu de prises et qui se combinent d'une manière aléatoire. C'est par exemple toute l'action que la famille exerce sur l'enfant, qui a une importance déterminante pour son avenir et qui dépend du niveau socio-économique, du niveau culturel, de l'histoire personnelle des parents [...]"²⁴

L'école impose des programmes et des priorités d'apprentissage à tous les niveaux du cursus. C'est particulièrement évident pour l'apprentissage de la lecture qui se fait durant la première année. Passé ce délai, les enfants qui n'auront pas appris à lire seront défavorisés, dans la mesure où cet apprentissage est censé conditionner les apprentissages futurs. Si l'école exerce cette contrainte-là sur tous les enfants, c'est parce qu'il s'agit d'une norme socialement acceptée par la société entière. Cela tient, selon Lobrot, non d'une volonté manichéenne, mais d'une manie planificatrice et normative. L'école impose des programmes en pensant à un élève idéal plutôt qu'en construisant des programmes en fonction des différences entre les individus. La pédagogie est bureaucratique, car l'école est obsédée par sa finalité d'homogénéisation et d'unification des individus. Elle tente de former des êtres dociles et soumis. Lobrot définit ce processus comme le garant du fonctionnement social. La ségrégation ne s'opère pas par une volonté sélective, comme le pensent Bourdieu et Passeron ou Baudelot et Establet, mais par le rejet de la non-conformité.

En résumé, ceux qui réussissent ne le doivent que très partiellement à l'école. Celle-ci leur donne, cependant, le coup de pouce nécessaire. Ceux qui échouent, en particulier les enfants de milieux défavorisés, le doivent à la non prise en compte de leurs dispositions personnelles. Ils échouent parce qu'ils ne disposent pas des conditions structurelles définies par les normes scolaires, utiles à leur réussite ; *"autrement dit, ou bien l'école n'est pas très utile à ceux qui réussissent ou bien elle est nuisible à ceux qui ne réussissent pas."*²⁵

Ce que je retiendrai de l'exposé des idées des uns et des autres, c'est le caractère profondément inégalitaire de l'école. Je partage l'idée de Lobrot, pour qui l'école est l'institution sur laquelle la société peut se fonder pour former des individus libres et citoyens dans le respect de la démocratie. Cependant, je ne néglige pas la critique sociologique. Elle impose une réflexion plus générale et nécessaire aux niveaux des structures sociales et des choix politiques en matière d'éducation.

En tentant de repenser l'école à partir des postulats de la démocratie, je me suis appuyée sur une théorie de l'acteur ou du citoyen définissant les finalités de l'école non pas uniquement dans un sens instrumental de transmission de connaissances, mais également dans sa mission éducative et socialisatrice, soit une pédagogie visant la formation d'individus libres, autonomes, responsables et créateurs.

DEUXIEME PARTIE : LA PEDAGOGIE INSTITUTIONNELLE

Dans la première partie, j'ai apporté différents éclairages à la thématique *école et démocratie*. Mon objectif est de donner les directions possibles que peut prendre la pédagogie pour que l'école ait un sens pour le plus grand nombre. Je m'intéresse dans cette deuxième partie au courant de la pédagogie institutionnelle. Il me paraît être un exemple de pédagogie allant dans le sens de la démocratie. Bien que l'école soit un système très structuré et organisé, Lobrot pense qu'elle peut devenir une institution

²⁴ Id. p. 98

²⁵ Id. p. 119

réellement démocratique. Cela suppose, cependant, qu'elle soit renouvelée de l'intérieur. L'acquisition d'un savoir suppose la participation de l'apprenant. C'est ce que, depuis un siècle, ne cessent de répéter les tenants de la pédagogie et de la psychosociologie. Cela suppose que l'individu soit considéré comme un sujet.

Depuis les années soixante, les flux d'élèves augmentent. Cette augmentation résulte des politiques de démocratisation des études. Dans une multitude d'ouvrages et d'articles, la différenciation en pédagogie a la préférence de nombreux pédagogues à l'heure actuelle. Ce nouveau courant répond à la nécessité pour l'école de s'adapter à un public très diversifié. Ce concept est issu de la psychologie différentielle et a été introduit par Louis Legrand en 1973. Je retiendrai la définition de Meirieu. Pour lui, "*Différencier c'est multiplier les projets possibles pour que les sujets les plus divers puissent s'en saisir, repérer les objectifs différents qui peuvent être considérés afin de proposer à chacun celui qui constituera un progrès décisif pour lui et diversifier les itinéraires permettant son appropriation.*"²⁶ ou encore "*Différencier, c'est avoir le souci de la personne sans renoncer à celui de la collectivité, s'appuyer sur la singularité pour permettre à des outils communs, en un mot être en quête d'une médiation toujours plus efficace entre l'élève et le savoir.*"²⁷ Depuis quelques années, cette tendance se généralise à l'école primaire. Elle répond à un double objectif de lutte contre l'échec scolaire et de gestion de l'hétérogénéité de la population scolaire. Elle est déterminée par l'individualisation. Elle prend en compte les processus cognitifs et les stratégies d'apprentissage des élèves. Elle répond surtout à la visée instrumentale de l'école.

Comme nous venons de le voir, le projet d'école démocratique implique une vision politique du rôle de l'éducation. Le courant autogestionnaire est intéressant par sa mise en perspective de l'aspect *politique*, au sens large, de l'enseignement. Dans les années septante, les tenants de la pédagogie institutionnelle espéraient changer la société en modifiant les relations enseignants/enseignés et en analysant les rapports institutionnels. Le terme *politique* a plusieurs sens. Je retiendrai son sens large par opposition à son sens usuel. Le premier se réfère à "*ce qui a trait à la vie collective dans un groupe d'hommes organisés*"²⁸. Le deuxième renvoie aux actions de l'Etat ou à la *politique politicienne*, c'est-à-dire l'action des partis politiques dans leur lutte pour le pouvoir. S'intéresser à l'acte politique dans l'acte éducatif, c'est s'intéresser aux problèmes de la collectivité. Il s'agit du sens originel : *est politique ce qui concerne les affaires de la cité*. Cela signifie qu'il y a des idées, des valeurs, des finalités sous-jacentes à toute action pédagogique. Le fait de placer l'enfant au centre de l'acte éducatif, de lui donner la parole et le droit *d'être écouté et entendu*, ou encore le fait de le considérer comme *participant* ou *partenaire*, conditionne les options pédagogiques choisies. C'est dans ce sens que je parlerai du caractère politique de l'action pédagogique, car la place accordée à l'enfant concerne la société.

2.1 Les débuts de la pédagogie institutionnelle

L'influence de Freinet est certaine puisque toutes les classes institutionnelles fonctionnent selon ses techniques dont je rappelle succinctement les bases. *Le texte libre* place l'enfant au centre de l'activité pédagogique et postule que l'enfant est une personne, qu'il a des choses à dire et que l'action pédagogique doit partir de lui, en tenant compte de son environnement social. *Le journal scolaire* regroupe les enfants autour d'une activité commune, d'un objet à produire au moyen de *l'imprimerie*. Il est important de souligner l'importance du projet collectif sans lequel la pédagogie institutionnelle n'existerait pas. *La correspondance* entre différentes classes éveille la curiosité, ouvre la classe sur la vie d'autres personnes vivant dans un environnement différent. La classe devient un lieu de vie. Freinet pousse les élèves à observer leur façon de vivre et leur milieu de vie. Ils en font part à leurs correspondants. Cela permet de centrer le travail des enfants sur autre chose que la classe elle-même. Les élèves sortent de la classe et mènent des *enquêtes*. De telles activités peuvent exister grâce à la *coopération*. Cette pédagogie nécessite un organe d'organisation, de planification et de répartition des

²⁶ PH. MEIRIEU, *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*, p. 128. cité par FRELAT-KAHN, 1996, p. 63

²⁷ PH. MEIRIEU, in : "Différencier la pédagogie, des objectifs à l'aide individualisée", *Cahiers pédagogiques*, 1992, p. 3

²⁸ LALANDE, op. cit.

équipes. C'est le conseil de coopérative. La classe fonctionne comme une coopérative ; elle gère également un budget. Les élèves ne travaillent pas toujours en équipe, il est prévu des moments de travail individuel. Les enseignants de l'Ecole moderne ont développé toute une organisation de la classe et élaboré du matériel pour permettre ce type d'activités. Les élèves travaillent librement selon un *plan* en fonction de leur niveau scolaire et de leur rythme d'acquisition.

Je ne peux parler des origines de ce courant sans me référer aux pionniers de la pédagogie institutionnelle. Ce sont des enseignants : Bernard Bessière²⁹, Raymond Fonvieille³⁰ et Fernand Oury³¹. D'autres éminents professeurs et scientifiques se sont joints à leur groupe en apportant un regard psychologique (Aïda Vasquez³²), psychanalytique (P.-F. Guattari³³, Jean Oury³⁴) ou psychosociologique (Georges Lapassade³⁵, Michel Lobrot³⁶, René Lourau³⁷) Bessière, Fonvieille et Oury sont marqués par la mouvance Freinet. Loin de renier la pédagogie de leur 'maître', ils cherchent à savoir *ce qui se passe dans la classe*, de comprendre les changements dans les réactions des élèves grâce à l'introduction des techniques (texte libre, journal, conseil de coopérative...).

En 1960, dans le numéro 34 de *L'Éducateur d'Ile de France*, Fonvieille se demande comment tirer parti du *texte libre* dans toutes les matières scolaires, reprochant à la technique de Freinet "*d'être tirée par les cheveux*" et inadaptée à la vie urbaine. Quant au contenu du *journal*, il lui paraît n'être pas vraiment l'œuvre des enfants et contenir avec la technique de l'imprimerie un asservissement de l'enfant par le travail. Finalement, Fonvieille souhaite faire comprendre aux opposants de l'Ecole Moderne que les slogans, tels que "*Et si la grammaire était inutile*" ou "*Plus de leçons*", sont, avant tout, des techniques qui modifient les rapports entre les individus et le milieu. Ses nouveaux rapports modifient, à leur tour, les données de l'éducation. Les interrogations de ces enseignants passent mal auprès de Freinet, surtout lorsqu'elles deviennent publiques. La rupture est consommée en 1961, lorsque Bessière, Oury et Fonvieille créent le Groupe des Techniques Educatives (GTE) ; c'est le début de ce courant, qui n'est pas encore appelé pédagogie institutionnelle. Une fois la rupture consommée, le GTE va subir diverses influences et principalement celles de la psychothérapie institutionnelle et celle de la psychosociologie venue des Etats-Unis. Les origines sont multiples : l'autogestion pédagogique ou l'école de Genevilliers, la pédagogie de Freinet, l'analyse institutionnelle (AI), les expériences de self-government. Deux orientations se dégageront selon les différentes influences de la psychosociologie, de la psychanalyse et de divers précurseurs.

2.2 Les influences

On ne peut pas parler de pédagogie institutionnelle sans connaître Makarenko, Freud ou Rogers, car chacun a influencé ce courant à des titres différents. Il est toujours difficile historiquement de trouver une filiation unique, car les origines en sont multiples. A la base de la pédagogie institutionnelle, il y a des enseignants, des psychologues, des psychosociologues et des psychanalystes ; chacun s'est inscrit dans l'un de ces courants. Il y a une multiplicité d'influences. Les pionniers de la pédagogie institutionnelle s'en sont inspirés, les ont critiqués, ont éprouvé par la pratique l'ensemble de ces théories. Ils en ont retenu certaines idées et certaines pratiques. Ils ont utilisé différents modèles pour

²⁹ Bernard Bessière était, à l'époque, enseignant dans une classe *préprofessionnelle de niveau*. Il s'adressait à des élèves en échec scolaire, à la fin de leur scolarité obligatoire.

³⁰ Raymond Fonvieille était enseignant dans une classe d'un lycée technique pour des élèves de 14 à 16 ans en difficulté.

³¹ Fernand Oury était éducateur et enseignant spécialisé, en charge d'enfants en difficulté, dans une classe de perfectionnement.

³² Aïda Vasquez, psychologue vénézuélienne, a été une observatrice attentive dans la classe de F. Oury avec lequel elle a écrit les ouvrages de référence de ce courant (cf. bibliographie).

³³ Pierre-Félix Guattari (1930-1992) était psychanalyste à la clinique de La Borde, observateur des classes de F. Oury.

³⁴ Jean Oury, frère de Fernand, était psychiatre à la clinique La Borde et, comme Guattari, observateur des classes de son frère.

³⁵ Georges Lapassade est psychosociologue, chercheur au CNRS dès 1957. Il se consacre à l'analyse institutionnelle.

³⁶ Michel Lobrot est psychothérapeute, actuellement professeur à l'Université de Paris VIII.

³⁷ René Lourau était professeur de lettres dans un lycée technique, proche de Lobrot, fondateur en 1967 du Groupe d'Analyse Institutionnelle (GAI) à la Faculté de Nanterre. Il est actuellement professeur à l'Université de Paris VIII.

comprendre *ce qui se passe dans la classe*. Chaque source mériterait que je leur consacre un chapitre entier en approfondissant les fondements philosophiques et scientifiques. Je m'en tiendrai à une brève présentation pour en montrer l'importance, relative ou manifeste, directe ou indirecte. S'il y a eu, certes, une influence de l'une ou l'autre des sciences sociales ou des courants pédagogiques antérieurs, il est utile de préciser, d'ores et déjà, que les pratiques ont subi des évolutions durant plusieurs décennies.

Anton Séménovitch Makarenko (1888-1939) : un précurseur

Certains pédagogues de ce courant sont très intéressés par la pédagogie soviétique et se sont très certainement inspirés de Makarenko. En effet, C. Freinet en 1925 et F. Oury en 1958 se sont rendus en URSS pour observer un modèle pédagogique qui assurait la formation des enfants du peuple. Ils sont intéressés par les progrès d'alphabétisation du peuple soviétique et par l'éducation offerte à tous. Enseignants, ils travaillent avec des enfants de milieux défavorisés. Freinet est un instituteur de campagne. Fernand Oury travaille avec des jeunes des banlieues, des enfants en échec scolaire. Cependant, ils sont critiques et ne peuvent, en aucun cas, appliquer en France le modèle soviétique. Fernand Oury et Aïda Vasquez s'en expliquent dans le quatrième chapitre de l'ouvrage *Vers une pédagogie institutionnelle*, en 1967.

*"Il ne nous a guère été possible de relier ce que nous avons vu dans les classes observées avec les réalisations de l'école soviétique, notamment dans le domaine qui nous intéresse : l'enseignement primaire élémentaire."*³⁸

En effet, il leur est impossible de considérer que l'école prenne en charge l'éducation de l'enfant en dehors de la famille, comme si elle n'existait pas avec sa mission éducative. A cette époque, en URSS, l'éducation de l'enfant revient à l'Etat. Ils critiquent les méthodes soviétiques très autoritaires et rigides, la prépondérance du maître, les apprentissages progressifs sans lien avec la vie de l'enfant. L'idée du *travail réel*, présente dans l'œuvre de Makarenko, semblable au travail de l'adulte, n'est pas partagée par tous. Les élèves soviétiques produisent des objets ; l'école est une coopérative économique. Cependant, cette notion de travail subsiste dans la pédagogie Freinet et la pédagogie institutionnelle sous la forme de productions. C'est le journal, par exemple, ou un projet à réaliser collectivement. Cette idée oriente les pratiques vers une pédagogie vraiment active et coopérative. Les activités du groupe tendent vers un objectif commun. Les exigences du système soviétique de rendement (apprendre à lire en quatre mois, par exemple) sont incompatibles avec le respect du rythme de l'enfant. Oury et Vasquez retiennent, en particulier dans l'œuvre de Makarenko l'organisation du travail collectif et ils l'expriment en ces termes :

*"Makarenko, par l'introduction de la notion de travail, apporte une méthode active de culture morale par la vie collective : quand, grâce au travail commun, nous remplaçons l'autoritarisme magistral par la discipline coopérative, stricte, indispensable à l'action collective, quand nous entraînons les enfants à établir et à respecter des règles, nous utilisons Makarenko. L'autorité est acceptée parce qu'elle est devenue acceptable : elle grandit l'individu au lieu de le diminuer."*³⁹

La psychanalyse est peu compatible avec l'idéologie communiste, alors qu'elle est justement le modèle revendiqué par Oury et Vasquez. Ils privilégient l'individu alors que le modèle soviétique privilégie la collectivité. Historiquement, ils décrivent les diverses influences, mais ils renoncent à en rechercher une origine. Je dirai qu'il y a une multitude d'apports pédagogiques et scientifiques : la pédagogie nouvelle, Freinet, le plan Dalton, les mouvements de jeunesse (éclaireurs français) et les Centres d'Entraînement aux Méthodes d'Education Active (CEMEA), ainsi que l'apport des sciences humaines. Nous reviendrons sur ce dernier point. Il faut aussi considérer le contexte. Il est important de dire que les influences au sein de la pédagogie institutionnelle sont autant soviétiques qu'américaines. Il n'y a pas de référence unique. On parlera des apports des uns et des autres. Ce qu'il faut retenir, c'est que la pédagogie institutionnelle est une dialectique constante entre la pratique et la théorie, en constante évolution. Je ne sais pas si,

³⁸ OURY, F. ET VASQUEZ, A., *Vers une pédagogie institutionnelle*, Vigneux, Matrice, 1995 (1967), p. 210

³⁹ Id. p. 212

aujourd'hui, on peut dire qu'il existe *une* pédagogie institutionnelle. L'intérêt de ce courant se situe, en particulier, dans la capacité des enseignants de réfléchir à leurs pratiques et de se remettre en question. A la lecture de leurs expériences, je remarque qu'ils sont en prise directe avec la réalité de leurs élèves et de l'école.

2.3 L'orientation psychothérapique en pédagogie

Le courant de la psychothérapie institutionnelle influence la pédagogie institutionnelle. Ses fondateurs sont, principalement, Fernand Oury, enseignant, son frère Jean, psychiatre, et Pierre-Félix Guattari, psychanalyste. Ces derniers tentent de mettre en pratique un nouveau type de psychothérapie en milieu asilaire. Cette approche considère qu'il ne suffit pas de soigner le malade, mais également d'analyser les relations avec le personnel soignant. Les médecins organisent des lieux d'expression pour libérer la spontanéité du groupe. La libération par la parole nécessite une *médiation*, à travers les *institutions*. C'est par le travail que les soignés s'exprimeront plus facilement, car la parole est médiatisée par le travail. Les malades et le personnel se réunissent pour analyser ensemble le rapport soignants/soignés. D'autres moments sont consacrés à l'analyse des rapports entre les soignants. La théorisation et les publications commencent dans les années cinquante et soixante. La pratique précède la théorie. *"La psychothérapie institutionnelle, écrit Jean Oury, se fonde sur l'utilisation, l'agencement de ces multiples institutions, afin qu'il y ait ce qu'on pourrait nommer un 'effet psychothérapique'."*⁴⁰ Il définit le terme institutionnel comme *"un 'indicateur' des 'institutions' qui structurent la vie symbolique et imaginaire de l'établissement et lui confèrent une fonction thérapeutique."*⁴¹ J. Oury et P.-F. Guattari se rendront dans la classe coopérative de Fernand pour y faire des observations, hors du contexte asilaire ; ce qui permettra l'élaboration des théories pédagogiques.

2.3.1 L'apport de la psychanalyse

Certains enseignants institutionnels utilisent la psychanalyse comme un outil pour *éclaircir, expliquer ce qui se passe dans une classe*, en reformulant les notions psychanalytiques en terme de groupe. Il ne s'agit nullement de traiter cliniquement les enfants, ni d'analyser les enseignants. La classe n'est pas un lieu thérapeutique, même si les pratiques peuvent avoir un effet psychothérapique. Vasquez et Oury définissent l'usage des concepts psychanalytiques en ces termes :

*" 'L'école doit être active, c'est-à-dire mobiliser l'activité de l'enfant' et cela doit être entendu dans le sens même où nous avons parlé, de notre point de vue psychanalytique, de mobilisation d'énergie. Dans la classe, les enseignants aimeraient créer un climat de confiance où l'enfant se sentirait autorisé à exprimer davantage, dans toute la force du terme, ce qui est imprimé en lui, au lieu de le serrer anxieusement, lui épargnerait les complications et lui assurerait un développement plus harmonieux."*⁴²

La théorisation de la pédagogie institutionnelle et de la psychothérapie institutionnelle fera l'objet d'un continuel aller et retour entre les pratiques dans la classe et l'asile. La classe de Fernand Oury sera un terrain d'observation favorable, car extérieur pour les médecins. Psychologues, psychiatres et enseignants analyseront au moyen des concepts psychanalytiques *ce qui se passe dans une classe*. Certes, la pédagogie institutionnelle est une pédagogie active, mais elle va plus loin, pas son action analytique et instituante. Fernand Oury la définit comme:

"[...] un ensemble de techniques, d'organisation, de méthodes de travail, d'institutions internes, nées de la praxis des classes actives. Elle place enfants et adultes dans des situations nouvelles et variées qui requièrent de chacun engagement personnel, initiative, action, continuité. Ces situations souvent anxiogènes - travail réel, limitation de temps et de pouvoir - débouchent naturellement sur des

⁴⁰ In : LAMIII, A., *De Freinet à la pédagogie institutionnelle*, Vauchrézien. Ivan Davy, 1994, p. 42

⁴¹ Id. p. 42

⁴² OURY ET VASQUEZ, op. cit, p. 238

conflits qui, non résolus, interdisent à la fois l'activité commune et le développement affectif et intellectuel des participants. De là cette nécessité d'utiliser, outre des outils matériels et des techniques pédagogiques, des outils conceptuels et des institutions sociales internes capables de résoudre ces conflits par la facilitation permanente des échanges matériels, affectifs et verbaux."⁴³

Je reviendrai sur l'utilisation de la psychanalyse lorsque je me référerai aux concepts de *loi* et de *médiation*, à l'analyse de l'expression des enfants. Ces pédagogues nous convient à une lecture des comportements humains en partant des concepts psychologiques et psychanalytiques.

2.4 L'orientation de l'autogestion pédagogique

La psychosociologie américaine des années cinquante marque le courant de la pédagogie institutionnelle. C'est en particulier les notions de *dynamique de groupe* et de *non-directivité*. La première est théorisée par Lewin et l'autre par Rogers. Ces fondements vont être repris en France par Georges Lapassade. Celui-ci pratique la non-directivité dans ses cours à l'université. Il observe les classes de Bernard Bessière et Raymond Fonvieille. Selon ces théories, l'enseignant n'est plus un professeur qui détient, à lui seul, le savoir, mais un animateur qui fait découvrir aux participants la matière, leur rôle, leur implication dans l'institution à la manière d'un psychanalyste. Il conduit ses étudiants vers l'autogestion. Il s'engage dans la problématique pédagogique en définissant l'autogestion pédagogique par opposition à la pédagogie traditionnelle :

*"Dans la pédagogie traditionnelle, dit-il, l'enseignant transmet un message au groupe des enseignés, contrôle l'acquisition et la mémorisation, etc. Dans ce système, les élèves n'ont aucun pouvoir instituant, le maître étant le 'maître absolu' de la classe. En revanche, dans 'l'autogestion pédagogique', l'enseignant devient un consultant à la disposition du groupe (sur les questions de méthode, d'organisation ou de contenu). Il ne participe pas aux décisions, il analyse les processus de décision, les activités instituant ainsi que le travail du groupe au niveau de la tâche. Cela veut dire que 'l'autogestion pédagogique', la 'non-directivité' de l'enseignant s'exerce avant tout vis-à-vis du savoir, institué comme un refus méthodique de s'identifier à ce savoir et donc au refus de 'transmettre' ce soi-disant savoir ; l'autogestion ne devrait pas reposer sur l'idée positiviste selon laquelle les élèves pourraient spontanément 'gérer' le savoir institué, mais au contraire sur la négation de ce savoir et sur l'élucidation du non-savoir qui, plus qu'un savoir illusoire, guide nos actions."*⁴⁴

En utilisant l'approche non-directive, Lapassade brise l'écran entre le savoir et les étudiants. Dans la tradition, le professeur détient le savoir et le transmet. Pour Lapassade, c'est une pédagogie de l'illusion. Si l'enseignement signifie la transmission directive du savoir, il considère alors l'apprentissage comme un entraînement, une réponse conforme à l'attente du maître et non un véritable apprentissage du sujet. L'enseignant non-directif conduit le groupe d'apprenants vers l'autoformation.

Lapassade et d'autres ont expérimenté l'attitude non-directive dans les milieux universitaires, les lieux de formation des enseignants et des éducateurs. L'histoire de la pédagogie institutionnelle commence avec l'analyse institutionnelle dans les milieux universitaires. Elle correspondait non seulement à une nouvelle intention pédagogique, mais également à un idéal d'autogestion. L'intention était, en partie, politique, les praticiens avaient la volonté de changer les rapports sociaux dans les institutions. Ces expériences, souvent critiquées, ont cependant permis d'établir des théories intégrées aux pratiques. Le vécu des participants et des animateurs interrogeait la théorie et inversement. Il s'agissait alors de mettre au point une nouvelle forme d'animation de groupe. Raymond Fonvieille (1998) raconte comment ce processus d'autogestion se met en place dans sa classe expérimentale⁴⁵. Ses élèves sont des garçons de 14 à 15 ans qui préparent leur entrée dans l'enseignement technique ou la formation professionnelle. En

⁴³ Id, p. 245

⁴⁴ LAPASSADE. 1971. in : LAMIIIH. op. cit. p. 103

⁴⁵ Ces classes appelées *classes pratiques* deviendront dans les systèmes français des *classes préprofessionnelles de niveau* (CPPN). Fonvieille y travaillera 10 ans et contribuera à ce qu'elles deviennent de réelles classes d'orientation.

fonction de cette population scolaire et du caractère expérimental de la classe, Fonvieille tente de mettre en place de nouveaux rapports avec ses élèves pour leur permettre de surmonter leurs échecs précédents et se préparer à entrer dans la vie professionnelle :

“Je ne savais pas alors que c'était un véritable 'processus d'autogestion' qui était en train de s'instaurer ; je ne savais pas non plus que les questions que je posais, qui se posaient à nous, impliquaient pour y répondre, une amorce d'analyse institutionnelle. Aux questions : “Pourquoi êtes-vous là ?” - “Qu'êtes-vous venus y faire ?” - “Que pourrait-on faire ensemble ?”, comment ne pas évoquer leurs échecs : échec à un concours d'entrée dans un Collège d'Enseignement Technique, renvoi d'un Collège d'Enseignement Général. Ensuite, comment ne pas rechercher les causes de ces échecs ? Des causes sociales perceptibles à travers la lassitude du monde scolaire, l'absence totale de démarches d'orientation ou au contraire une visée précise dont il faut différer l'accès.

“Ils apportaient des réponses, marquées par le sérieux des anciens, d'où se dégageaient deux lignes vite confondues dans un seul objectif : “choisir un métier; trouver l'orientation qui nous conviendrait le mieux”. Pour certains, l'objectif était précis, le choix étant arrêté : réussir le concours d'entrée en CET⁴⁶, auquel ils avaient échoué en juin dernier.

“Pour ceux-là, la réponse à la question : “Qu'allons-nous faire ensemble ?” se trouvait partiellement résolue : il s'agissait de préparer ce concours. A partir de là se présentait une autre analyse : “Quelles exigences fallait-il satisfaire pour le réussir ? - Quels critères étaient retenus pour l'admission ? - Quelles épreuves comportait l'examen”. C'est de l'étude de ces données qu'allait se dégager notre programme et ses contenus. [...] Pour ceux dont le choix n'était pas encore déterminé (et beaucoup qui croyaient le leur bien ancré allaient le remettre en question), quelles démarches mettre en œuvre qui leur permettent de choisir une orientation en connaissance de cause ? Là, ce sont essentiellement des suggestions de visites d'usines ou d'ateliers artisanaux qui ont été apportées.”⁴⁷

Fonvieille définit plus loin le concept d'autogestion en éducation :

“A l'époque le concept d'autogestion était très lié à la gestion de l'économie dont on sait qu'elle a connu des fortunes diverses dans certains pays socialistes qui l'avaient érigé en principe. Ceux qui s'en réclamaient chez nous, en tant que projet social, l'ont abandonné et l'ont transformé en objectif à long terme passant par la recherche ou la conquête de l'autonomie. Et nous voilà revenus sur le terrain de l'éducation. Car il ne s'agissait bien sûr pas dans ma démarche de prétendre gérer l'établissement scolaire, mais seulement de montrer par la pratique - c'est ce que j'appelle 'l'éducation civique' – que, dans un cadre forcément limité, celui dans lequel on a un pouvoir, celui des 'institutions internes' à un groupe, ainsi que les nomme Georges Lapassade, on pouvait prendre des initiatives, modifier les structures habituelles qui ne sont souvent que de routine, et adapter les modes de fonctionnement aux besoins du groupe. Il s'agit bien d'une intervention sur la gestion, qu'on peut effectivement qualifier 'd'autogestion', mais dont le but est avant tout d'éduquer à l'autonomie. Or l'autonomie d'un groupe a besoin de l'autonomie de ses membres. Et cette conquête individuelle passe par la prise de conscience.”⁴⁸

Comme on l'a souligné plus haut avec Michel Barlow, l'attitude démocratique est différente de l'attitude non-directive. Une non-directivité que je dirais totale renvoie à l'attitude de laisser-faire. Les enseignants de la première heure ont construit, peu à peu, un modèle d'intervention dans les classes pour amener les élèves à prendre en charge leurs apprentissages et à gérer les relations dans le groupe.

Ces expériences sont intéressantes dans leur remise en question des rapports de pouvoir dans la relation pédagogique. Chez Fonvieille, il n'y a pas de dogmatisme. L'analyse institutionnelle lui permet d'éprouver les limites de la théorie, d'analyser les rapports institutionnels et de considérer la réalité de la

⁴⁶ Collège d'Enseignement Technique

⁴⁷ FONVIELLE, R., *Naissance d'une pédagogie autogestionnaire*, Paris, Anthropos, 1998, pp. 74-75

⁴⁸ Id., p. 75

gestion d'une classe. D'une part, il est soumis au poids de l'institution qui limite son pouvoir pédagogique et définit son statut. D'autre part, il doit tenir compte des représentations des élèves. Ceux-ci sont peu habitués à participer, à discuter ou à mettre en place des règles, en bref, à avoir leur mot à dire dans la classe. Les difficultés de mise en place d'un processus d'autogestion sont analysées par Lapassade, observateur dans la classe de Fonvieille :

*"Ce jour-là, l'instituteur, voyant le désordre envahir le travail en équipes, déclare aux élèves qu'il arrête sa participation, qu'il ne travaille plus. Devant cette attitude, les élèves comprennent que la situation est grave, le disent et décident de tenir aussitôt un Conseil extraordinaire (sur l'initiative du président de semaine). Au cours de ce Conseil, ils discutent de la responsabilité de chacun, et l'un d'eux déclare qu'en fait les lois de la classe signifient qu'ils ne sont pas capables de se contrôler à chaque instant."*⁴⁹

Lapassade montre les limites de l'autogestion et la nécessité de définir à chaque niveau du système scolaire, le rôle de l'enseignant.

*"Reste à déterminer dans quelle mesure des enfants, compte tenu de leur âge, sont capables 'd'autogérer' leur formation. Autrement dit, le rôle du maître reste à préciser dans sa triple fonction d'enseignant, de médiateur des échanges dans le collectif scolaire et de support affectif. Ce dernier point est particulièrement important. Car on peut se demander si une 'autogestion' qui se confondrait avec le laisser-faire ne confinerait pas à l'état d'abandon et ne se solderait pas par des perturbations liées à l'anxiété."*⁵⁰

Je dirai que le praticien hésite entre l'attitude non-directive, en laissant son groupe se gérer lui-même, et l'intervention, soit en reprenant les rênes de la classe, soit en refusant de participer, comme le fait Fonvieille, lors de ce moment d'agitation. Le rôle du maître est déterminant pour sécuriser les élèves. Il est vrai qu'ils ne sont pas habitués à l'attitude non-directive. Un moment d'angoisse est un passage obligé, jusqu'au moment où les élèves s'habituent à la nouveauté et se sentent en sécurité. Je me pencherai, plus loin, sur la définition de l'attitude non-directive intervenante, proposée par Michel Lobrot.

L'attitude non-directive ne suffit pas, à elle seule, à créer dans l'institution de nouveaux rapports humains, mais elle est un outil. La non-directivité ne se confond pas avec la pédagogie. Elle n'est qu'un moyen. Elle permet à l'enseignant de connaître ses élèves, leurs désirs, leurs intérêts, leurs motivations et de répondre à leurs besoins de formation. Il laisse les élèves apprendre à partir de ce qu'ils sont. C'est d'ailleurs l'un des principes fondamentaux des pédagogies actives. La non-directivité n'est pas le refus de la directivité, mais l'application d'un principe fondateur d'une nouvelle relation pédagogique. L'attitude inverse serait l'autoritarisme, soit une attitude qui vise le changement de l'autre par la contrainte.

2.4.1 L'apport de Carl Rogers ou la non-directivité

Carl Rogers, psychologue américain, a été professeur à l'Université de Chicago de 1940 à 1963. Il initiera de nombreux enseignants américains et français à la pratique de la non-directivité. Ce concept est tout d'abord introduit dans le champ de la psychothérapie puis, dans un contexte d'enseignement supérieur, à l'université aux Etats-Unis. En France, Georges Lapassade introduit ce concept dans la relation éducative. La non-directivité n'est ni une méthode thérapeutique, ni une méthode pédagogique. Selon son auteur, c'est une véritable manière d'être, de vivre, d'entrer en relation. Cela deviendra, pour les pédagogues, une manière de conduire un groupe ou une classe en étant centré sur l'individu et le groupe. L'utilisation de la non-directivité facilite les relations et permet de créer un climat dans la classe, propice à l'apprentissage du sujet. L'apprenant s'approprie les expériences, les valeurs, les savoirs découverts sans contrainte. Rogers s'intéresse aux connaissances que l'individu découvre par lui-même

⁴⁹ Id, p. 163

⁵⁰ Id, p. 165

et qui peuvent avoir une influence sur ses comportements. Il remet en question le processus traditionnel enseigner/apprendre. Jouvenet (1982) définit la non-directivité en pédagogie comme "un ensemble de situations, d'attitudes et de techniques pour mettre des individus en mesure d'apprendre par eux-mêmes, de 's'affirmer eux-mêmes'."⁵¹ L'attitude non-directive nécessite des dispositions personnelles et des techniques. Rogers définit les concepts d'empathie et de congruence. L'empathie est la capacité de comprendre et d'accepter l'autre tel qu'il est. La congruence est la capacité de s'accepter soi-même, d'accepter ses émotions, ses sentiments, ses défauts sans chercher à les masquer dans la relation à l'autre. Dans *Liberté pour apprendre*, Rogers (1976) explique les principes de cette relation.

Etre en relation va signifier écouter l'autre en profondeur, c'est-à-dire non seulement écouter les mots, mais également les pensées, les intonations, les significations qu'il exprime. *Etre en relation* suppose entrer en résonance avec l'autre à tous ces niveaux et *être entendu* sans se sentir jugé ; ce qui permet, selon Rogers, de trouver des solutions à des problèmes, semble-t-il, insolubles. Le fait de parler et d'être entendu permet à son auteur de prendre du recul et d'avoir un œil critique. Dans les relations, l'individu n'entend pas toujours ce que lui dit l'autre, non pas parce qu'il est dans l'incapacité physique d'entendre, mais parce qu'il ne veut pas entendre ce que dit l'autre. La communication n'est pas réelle. Ceux qui ne sont pas entendus sont déçus, frustrés, désabusés ou en colère sans qu'ils puissent exprimer leurs sentiments. Ils se sentent incompris ; ils se réfugient, alors, dans leur monde ou refusent la communication. Dans les cas extrêmes, la relation devient pathologique.

Par sa théorie de la non-directivité, Rogers entend établir dans la relation thérapeutique ou pédagogique une réelle communication entre les membres d'un groupe, soit entre le thérapeute et son patient, soit entre l'enseignant et ses élèves. C'est une philosophie de vie. Elle exige de chacun d'être soi-même, authentique et à l'écoute de ce qui se passe à l'intérieur de soi. Il explique cette authenticité, qu'il appelle *congruence*, dans les termes suivants :

"Par là, j'entends que lorsque ce que j'expérimente objectivement se trouve au même moment présent dans ma conscience, et que ce qui est présent dans ma conscience l'est aussi dans ma communication, alors chacun de ces trois niveaux est en adéquation avec les autres, leur est congruent [...] c'est indispensable à une bonne communication, à une bonne relation."⁵²

L'authenticité peut paraître menaçante pour ceux qui adoptent un comportement de façade. Cette attitude masque, le plus souvent, des peurs ou des angoisses. Par civilité, l'individu garde pour lui ses sentiments, sa colère par exemple. Ces comportements empêchent l'authenticité ; ils compliquent les relations. *Etre réel* peut alors renforcer la relation et rendre la communication plus profonde. C'est ce que Rogers nomme *communiquer sa congruence*.

Dans la relation, *rencontrer l'authenticité de l'autre*, nous dit Rogers, est une chose merveilleuse. Elle donne envie de rencontrer cet individu pour lequel on éprouve une réelle sympathie. Le courage de l'authenticité amène le reste du groupe à être également plus vrai. Cela permet de casser les barrières d'une mauvaise communication. *Les manques d'authenticité* contiennent les sentiments et ne font que reporter à plus tard leur expression, soit contre soi, soit contre les autres. Ils s'expriment souvent avec violence ou agressivité. Cette extériorisation, parfois violente, parce que les sentiments sont contenus, entraîne la rupture de la relation.

Cependant, l'attitude non-directive est difficile. Il faut pouvoir accepter que l'autre puisse être différent, qu'il ait d'autres idées ou d'autres projets. Elle doit permettre aux membres d'un groupe d'être, psychologiquement, libres. L'animateur crée un climat où ils se dirigent seuls. Mais il est difficile qu'ils se sentent libres s'il y a une évaluation ou un jugement. Il s'agit alors de mener un projet, l'élaborer et trouver des solutions avec le groupe. La curiosité intellectuelle est libérée et chacun peut se mettre à la poursuite de ses propres objectifs. La difficulté, dans une telle relation, est d'être prêt à donner cette liberté.

⁵¹ JOUVENET, L.P., *Horizon politique des pédagogies non directives*, Toulouse, Privat, 1982, p. 23

⁵² ROGERS, C., *Liberté pour apprendre*, Paris, Dunod, 1976, p. 225

C'est à partir de sa propre expérience d'individu et de thérapeute que Rogers développe ce qu'il appelle l'*écoute attentive*. C'est une écoute créative, active, sensible, précise, sans jugement ; elle est empathique. L'ingrédient le plus significatif dans cette relation, c'est la *confiance en soi (growth)* et dans les potentialités de l'autre ou du groupe. La relation établie entre l'animateur et le groupe permet l'expression de cette liberté. C'est en s'acceptant soi-même que l'individu peut accepter l'autre tel qu'il est. Un tel climat se construit, peu à peu, dans un groupe. Les individus doivent pouvoir s'exprimer en toute sécurité. L'animateur ou l'enseignant initie ce climat de confiance par son attitude authentique, confiante et capable d'accepter les autres tels qu'ils sont, afin de leur permettre d'être, à leur tour, eux-mêmes.

2.4.2 Les quatre canaux de l'influence éducative positive selon M. Lobrot⁵³

Dans le prolongement des concepts rogériens, je présenterai le point de vue de Lobrot. Dans la classe ou un groupe, il définit les quatre canaux de l'influence éducative du maître non-directif. Le maître ne renonce pas à son autorité, au sens défini par sa fonction, par ses compétences et son expérience. Il influence ses élèves, mais Lobrot précise : *dans un sens positif, sans aucune contrainte*.

L'offre et la sollicitation : dans sa classe, l'enseignant propose des activités qui invitent ses élèves à la recherche et suscitent le désir. Par ses offres, l'enseignant se met à leur disposition. Ceux-ci acceptent ou non l'activité proposée, car ils ne sont pas contraints. Chaque offre est ouverte et provoque des demandes, qui provoquent à leur tour de nouvelles offres. Il y a une dialectique entre l'offre et la demande. Lorsque le maître met en discussion des propositions, les élèves ou une partie d'entre eux peuvent la refuser car l'offre, pour diverses raisons, ne suscite pas forcément le désir. Ce qu'il faut souligner, c'est qu'une *loi* régit la classe et l'enseignement : *chacun est là pour apprendre*. Ce n'est pas apprendre qui peut être remis en question, mais la manière et les contenus. Si les élèves n'entrent pas dans ce qui est proposé, le maître rappelle la loi et amène les élèves à discuter le sens de leur présence en classe. L'enseignant entraîne ses élèves à s'interroger sur ce qu'ils ont envie d'apprendre et comment ils l'envisagent. Ils sont responsabilisés et font, à leur tour, d'autres propositions. Cette énonciation permet, en général, de restructurer le groupe. Les élèves modifient l'offre faite par le maître. L'offre refusée les conduit à formuler des demandes ; d'autres élèves y répondent par de nouvelles propositions. Le maître est compétent et expérimenté pour évaluer la faisabilité de l'offre. Il aide ses élèves à construire leur projet. Ces échanges ne peuvent pas survenir à n'importe quel moment parce qu'ils paralyseraient la vie de la classe. Il faut *institutionnaliser* l'échange et la construction du projet. Cela se fait particulièrement pour l'organisation d'une production collective, comme une exposition, un voyage, un travail de recherche, etc. Si l'organisation plus générale du travail peut se dérouler de la même façon, le mode en est toutefois défini au début de l'année. Il s'agit des plans de semaine, du travail par groupe ou du travail individuel. Lobrot explique que, dans le système traditionnel, les offres et les demandes sont remplacées par des directives et des obligations. Elles ne permettent pas l'activité constructive du sujet. En fait, il s'agit d'une soumission, que Lobrot définit comme non éducative.

Le canal de la communication : entrer en contact, établir des relations est la base de tout système social. La communication permet la collaboration et la coopération. Communiquer, c'est d'abord le moyen pour le groupe-classe de se constituer, puis de se mettre au travail. La parole doit pouvoir circuler entre les élèves, entre le maître et les élèves. L'enseignant la favorise, la facilite. La classe est également un lieu d'apprentissage du langage. Apprendre à échanger, prendre la parole devant un groupe, structurer sa pensée, exposer ou défendre ses idées sont des objectifs scolaires implicites. Généralement, l'enseignant crée des situations artificielles pour l'expérimenter, alors qu'il existe dans la classe des lieux de parole naturellement favorables et riches d'apprentissages. Le conseil de classe offre, sous sa forme institutionnalisée, un cadre structurant. Il permet d'instaurer dans la classe un climat de confiance et d'expression. Il permet de planifier et d'organiser les activités.

⁵³ Texte d'une conférence de LOBROT faite à La Chaux-de-Fonds en 1968 et non publiée. Cf. LOBROT, M., 1966

Le canal de décision et la coordination : l'action pédagogique suppose des actions concertées. Il devient nécessaire de prendre des décisions, d'organiser et de planifier les activités. Ces domaines sont, le plus souvent, réservés au maître. Dans la pédagogie institutionnelle, le maître fait des propositions à ses élèves. Il ne se substitue pas à eux pour prendre certaines décisions et organiser le travail en classe. Il les aide dans cette tâche. C'est un rôle différent qu'il gère grâce à son expérience, ses compétences et ses connaissances. Décider, organiser, planifier, se prendre en charge sont des processus nécessaires à l'apprentissage. Les élèves sont partagés entre le désir de progression et de conservation. Cela crée une certaine inertie et trouver l'équilibre prend du temps. Le groupe doit passer du temps à se connaître, à communiquer ou à résoudre des conflits. Le maître a besoin de patience pour ne pas projeter sa propre angoisse en voyant sa classe ne pas se mettre au travail tout de suite. Trop d'angoisse de sa part paralyse l'activité du groupe. Le maître apprend, lui aussi, à mener son groupe, il commence par cibler ce qu'il peut négocier avec ses élèves tout en respectant sa fonction institutionnelle. Peu à peu, il acquiert des compétences de gestion du groupe-classe ; il apprend à reformuler ses remarques ; il sait ce qu'il faut éviter et reconnaître les pièges d'une mauvaise communication. C'est le cas, par exemple, lorsque le groupe s'enlise dans des discussions stériles. L'attitude non-directive n'empêche pas le maître de prendre seul certaines décisions, car il est le garant de l'ordre et il est responsable de la protection de chacun de ses élèves. Il garde la responsabilité culturelle et institutionnelle de la classe. Il a le droit de veto lorsque ce que présentent ses élèves est incompatible avec la *loi* de la classe.

Le canal de la coopération et du travail : le maître est, en quelque sorte, au service des élèves. Ce principe lui impose d'oublier quelques instants ce qu'il a vécu en tant qu'élève, les modèles traditionnels de transmission frontale des savoirs. Pour répondre aux besoins des élèves, il faut que le travail vienne du groupe, le maître doit être à l'écoute de ses élèves et bien les connaître. Lobrot donne quelques indications pour une méthode pédagogique de l'écoute en se référant au modèle de Rogers.

- *Le style socratique* : le maître ne répond pas directement, mais diffère sa réponse en posant des questions, afin que l'élève aille jusqu'au bout de sa pensée. Il reformule la question ou la demande de l'élève, il la concrétise. Puis c'est en entrant lui-même dans la problématique qu'il permettra aux élèves de résoudre un problème. *C'est répondre aux questions des élèves par d'autres questions.*
- L'enseignant est *congruent*, il répond avec authenticité. Son expérience est empreinte d'affectivité, elle permettra à l'élève de s'inspirer de lui, de reproduire de son côté sans pour autant s'identifier à lui. Ainsi, les connaissances, l'information, la compréhension et la réflexion sont en prise directe avec le vécu de la classe.
- Pour entrer dans une situation d'apprentissage, élèves et enseignants apportent du *matériel* au sens large. Ce sont, par exemple, des documents ou des instruments. Ils permettent de répondre aux questions des élèves, mieux qu'une réponse toute faite, qui vient du maître et qui ne se discute pas. Ce matériel n'est pas la réponse ou l'activité elle-même, mais une promesse de réponse, une possibilité d'activité. Elle donnera aux élèves la possibilité de faire fonctionner leur intelligence, en utilisant et en manipulant des outils. Tout cela suppose une ouverture sur l'extérieur.

Pour Lobrot, une institution éducative est "*une institution qui permet aux élèves de travailler dans le sens qui leur convient le mieux.*"⁵⁴

Si ces deux orientations peuvent clairement prendre des directions différentes, les pratiques restent, plus ou moins les mêmes ; ce sont les théorisations de ces pratiques qui diffèrent. L'apport des uns et des autres est nécessaire pour comprendre la pédagogie institutionnelle.

TROISIEME PARTIE : LA PEDAGOGIE INSTITUTIONNELLE DANS LA PRATIQUE

Pour illustrer les différentes pratiques actuelles, je me suis référée à quelques auteurs relatant des expériences d'enseignants. J'ai sélectionné les concepts qui me paraissent être à la base du fonctionnement d'une classe institutionnelle. Il s'agit, en particulier, des notions suivantes : *la loi, les institutions, le conseil, la médiation*. Je m'intéresse à l'importance de la parole, en tant que libre

⁵⁴ Id. p. 18

expression de l'individu, et à la définition du rôle du maître. Cette dernière partie me permet de réfléchir à la pertinence d'un tel modèle dans les pratiques actuelles.

3.1 Le concept de Loi

La psychanalyse nous apprend qu'il y a des lois structurantes pour l'individu ; elles sont culturellement et socialement reconnues. Si la finalité essentielle de l'école est l'apprentissage, il faut qu'il y ait un climat permettant cet apprentissage. Ces lois fondamentales sont, par exemple, *l'interdit de la violence*, c'est-à-dire l'interdiction de la destruction de l'autre en tant que sujet (qui inclut plus largement l'interdit de l'inceste dans notre culture), *l'interdit de parasitage*, parce que les élèves doivent se retrouver dans un climat permettant de s'isoler pour travailler individuellement, de collaborer dans le travail en équipe et de protéger leur intégrité. Apprendre, travailler, collaborer nécessitent la mise en place de règles de fonctionnement afin que la classe puisse se réaliser et se développer en tant que groupe social constitué.

Exemple de loi :

La classe est un lieu où on travaille et on apprend

La violence ne s'exprime pas avec les poings, mais avec des mots (interdit de la violence)

Chacun a droit à son intégrité et au calme pour travailler (interdit du parasitage)

Dans une classe, il peut y avoir plusieurs facteurs qui empêchent le groupe d'apprendre. Ils sont soit d'ordre personnel (les difficultés affectives, familiales, psychologiques), soit d'ordre psychosocial (le groupe dans ses interrelations). Face au manque de motivation des élèves, à la passivité ou à l'hyperactivité d'une classe, le maître peut rencontrer de nombreuses difficultés pour mettre son groupe au travail et établir un climat propice à l'apprentissage. C'est une des raisons qui impliquent la nécessité d'établir des règles. En général, ce rôle revient au maître qui, par son autorité et par sa fonction, les impose à la classe. Dans la plupart des cas, l'autorité du maître semble suffire pour que l'ensemble des élèves respectent le règlement. Cependant, ce n'est pas toujours le cas. Ce n'est pas nécessairement dû au manque d'autorité du maître. En effet, un enseignant peut très bien se faire respecter dans une classe et pas dans une autre. Il y a des éléments qui, parfois, lui échappent. Si ce n'est pas une question d'autorité, il faut peut-être analyser le sens de telles attitudes. Il est intéressant de se demander ce qui passe dans la classe. Cette analyse a lieu avec les élèves. Ces derniers ont une partie de la réponse et la capacité de résoudre les problèmes qui surviennent dans une classe.

Dans la pédagogie traditionnelle, on considère que l'élève doit simplement apprendre à se plier à des règles. On part du principe que l'élève est objet dans la relation éducative. La pédagogie institutionnelle part du principe inverse : l'élève est sujet de ses apprentissages et de la vie relationnelle de la classe. C'est à partir de ce principe que la pédagogie institutionnelle institue dans la classe des lieux où les élèves peuvent s'exprimer librement et en toute confiance, en sachant qu'ils ne seront pas jugés. Rogers parlerait d'acceptation inconditionnelle de l'autre ou d'empathie.

Il survient parfois dans la classe des événements qui sont hors du contrôle de l'enseignant. Face à ces débordements, à la violence, au chahut, à la passivité, il peut être démuni. Le recours à une autorité supérieure est une mesure de dernier ressort. S'il a sa place dans le système scolaire, les enseignants peuvent le ressentir comme un échec personnel ou un signe d'impuissance. Cela renvoie l'enseignant à un rôle autoritaire, voire autoritariste. Cependant, avant d'en arriver là, il peut trouver les moyens d'y remédier, il peut essayer de nouvelles stratégies. Il peut, dès le début de l'année, établir les règles avec ses élèves. S'il n'évite pas les débordements, il crée un cadre structurant, permettant à chacun de savoir ce qu'il peut ou ne peut pas faire.

En discutant ces règles en conseil, maître et élèves disposent d'un lieu où les problèmes sont évoqués. Plus qu'un moyen, c'est une philosophie de l'éducation, un état d'esprit, une démarche démocratique dont l'objectif est de créer un climat de dialogue. L'élève y apprend à s'exprimer, à se responsabiliser et à devenir un être humain autonome. La finalité de l'école n'est pas seulement la transmission de savoirs et de savoir-faire, mais c'est également un lieu éducatif. Pour négocier, l'enseignant délègue une partie

de son pouvoir. Les règles de vie dans la classe s'établissent avec les élèves en début d'année et se transforment ou disparaissent parce qu'elles ne sont plus nécessaires. Discuter et décider les règles de classe ne signifie pas que les élèves décident de ce qui est permis ou ne l'est pas. D'une part, des lois régissent la vie de la classe et le maître en est le garant. D'autre part, le maître clarifie, pour lui-même, ce qui peut être décidé collectivement. Son statut lui impose de faire respecter un certain nombre de lois, de règles détenues par l'institution. Les programmes, les examens et les horaires ne se négocient pas. Le maître n'a, par ailleurs, aucun pouvoir au sein de sa classe pour agir sur l'institution. Il peut le faire par d'autres voies dans les commissions scolaires ou les syndicats par exemple. L'essentiel pour le maître est de clarifier son implication dans l'institution par rapport à son statut légal, la hiérarchie et ses collègues. Dès le début, le maître doit exposer à ses élèves les lois fondamentales de l'école avant d'établir avec eux des règles de fonctionnement. Les lois ne changent pas, ce sont les règles qui sont décidées collectivement. Il ne suffit pas de décréter un moment de parole et de prise de décision pour que cela se fasse tout seul. Cela suppose des compétences d'animation et d'analyse chez le maître. C'est un apprentissage pour les élèves. Ils n'ont pas l'habitude d'être responsabilisés et préfèrent, parfois, que tout le pouvoir soit exercé par le maître. Dans un tel processus, il y a des moments de crise ou de remise en question. C'est une étape obligatoire.

3.1.1 De l'effet des lois

La psychanalyse apporte un éclairage intéressant pour comprendre en quoi la loi est un garde-fou nécessaire à la structuration de l'individu. L'énoncé de la loi rend explicite la raison de la présence des uns et des autres dans la classe et des règles nécessaires à la vie collective.

J'ouvre une parenthèse concernant les représentations des enseignants après l'évocation de cette notion de loi. En côtoyant des enseignants et des personnes en formation, je remarque qu'ils s'attendent à ce que tous les élèves partagent, implicitement, les mêmes valeurs et les mêmes règles de comportements. Les élèves devraient être responsables, autonomes, disciplinés, travailleurs, organisés, motivés, impliqués, respectueux, solidaires, curieux. Je pourrais allonger la liste de ces qualités. Si c'est le cas pour une partie des élèves, cela reste un apprentissage pour d'autres. L'école transmet les valeurs sur lesquelles repose la vie collective. Elle doit se doter d'outils pédagogiques afin que la responsabilisation, l'autonomie de l'élève ne restent pas des concepts vides ou des objectifs illusoire. Aucune société ne peut vivre sans lois. Du reste, elles existent implicitement, mais l'adulte ne se souvient pas toujours qu'il a fallu les apprendre en famille d'abord, à l'école ensuite. C'est l'acte éducatif attribué par excellence aux parents. Cependant la structure familiale n'est pas la même que celle de l'école. Les élèves y apprennent à vivre ensemble, il y a des règles, en classe, différentes de celles apprises dans la famille. Si toute société a des valeurs et des normes partagées par une majorité, j'insiste sur les apprentissages des règles propres à l'école. D'une part parce que la structure scolaire a sa spécificité par rapport à la famille ou au monde de travail. Les élèves sont regroupés selon la classe d'âge autour d'un adulte pour acquérir des savoirs, savoir-faire et savoir-être. D'autre part parce que les lois et les règles sociales ne sont pas définitives et qu'elles évoluent. Certes, il y a des principes incontournables, des règles de base. Ils ne sont pas remis en question mais changent et évoluent au fil du temps. L'école doit permettre aux individus de s'adapter à la réalité sociale et d'y participer en tant que sujets. La pédagogie institutionnelle, en proposant, entre autres, de discuter les règles de la classe, aide les élèves à prendre une part active à leur élaboration. Les élèves les intègrent, ils se les approprient et ils leur donnent du sens, tout en s'affirmant en tant qu'individu. La pédagogie institutionnelle répond à trois principes : le respect de l'individu, son particularisme et l'universalité de la vie en société.

Aujourd'hui, de nombreux enseignants, mais ils ne sont pas les seuls, parlent de démission des parents, de société en crise, de perte des repères et des valeurs. Certains enseignants semblent vouloir rejeter leur mission éducative parce qu'ils l'attribuent aux parents. Ils ont l'impression d'apprendre à leurs élèves des comportements et des attitudes qui devraient être transmis par la famille. Ce rejet exprime leur impuissance à répondre à toutes les demandes : les attentes des élèves et des parents, les pressions sociales, économiques et politiques. Cependant, cette réalité ne doit pas empêcher l'enseignant d'exercer son métier en renonçant à éduquer les élèves. Il me semble que l'enseignant risque d'y perdre son désir d'enseigner en se réfugiant dans une attitude protectrice ou défensive, parce qu'il n'a pas les moyens de

remplir la tâche que la société exige de lui. Il reste, néanmoins, que l'école a ses lois et ses règles, différentes de celles de la famille. La loi est à la base de tout fonctionnement d'une société et d'une classe, société en miniature, maintenues parfois artificiellement. Sans lois, il n'y a aucune place pour la négociation. Le maître en est le garant et elles donnent sens à son action pédagogique.

3.2 Le conseil de classe : une institution dans la classe

Une des références historiques au conseil de classe est le conseil de coopérative de Freinet. Celui-ci s'est inspiré de la coopérative Profit. Barthélémy Profit⁵⁵ fut instituteur, puis inspecteur ; il créa des mutuelles scolaires après la Première Guerre mondiale. Pour Profit, la coopérative scolaire est une association d'enfants qui, sous l'égide de personnes amies, travaillent eux-mêmes à améliorer le milieu matériel et le milieu moral qui conditionnent leur action. Elle est plutôt une société d'initiation à la vie productive. Le conseil de coopérative de Freinet deviendra le conseil de classe ou la réunion dans la pédagogie institutionnelle. La distinction se fera peu à peu, tout en rappelant que toutes les classes institutionnelles fonctionnent selon les techniques de Freinet. Selon les auteurs, le conseil aura des définitions différentes. Pour Fernand Oury, le conseil est *"la clé de voûte du système puisque cette réunion a pouvoir de créer de nouvelles institutions, d'institutionnaliser le milieu de vie commun. La forme de la réunion varie évidemment mais toutes nos classes coopératives sont caractérisées par l'importance donnée à ce Conseil."*⁵⁶ Cette définition demande à préciser la notion d'institution :

*"Qu'entendons-nous par 'institution'? La simple règle qui permet d'utiliser le savon sans se quereller est déjà une institution. L'ensemble des règles qui déterminent ce qui se fait et ce qui ne se fait pas en tel lieu, à tel moment, ce que nous appelons 'les lois de la classe', en sont une autre. Mais nous appelons aussi 'institutions' ce que nous instituons : la définition des lieux, des moments, des statuts de chacun suivant son niveau de comportement, c'est-à-dire selon ses possibilités, les fonctions (services, postes, responsabilités), les rôles (présidence, secrétariat), les rites qui en assurent l'efficacité, etc."*⁵⁷

Fonvieille définit le conseil de classe comme *"un organe de décision et de régulation de la totalité des activités scolaires et socioculturelles du groupe-classe."*⁵⁸ Pour Lapassade, le conseil de classe est un lieu d'analyse collective dont l'objectif est l'organisation de la tâche et l'harmonisation des relations du groupe-classe. C'est l'une des institutions de la classe. Elle conduit les élèves vers l'autogestion, soit à être responsables de leur vie et de celle de la classe. Le maître devient un consultant à la disposition du groupe. Il ne participe pas aux décisions, mais analyse ce qui se passe au niveau des décisions et des activités.

A la lecture des expériences passées⁵⁹, le conseil apparaît comme une structure démocratique, dans laquelle le maître est l'égal des élèves. Sa fonction et ses compétences l'obligent à être responsable de ses élèves et de ce qui se passe dans la classe. L'attitude du maître oscille entre la non-directivité totale et la non-directivité intervenante, comme le dit Lobrot (1968). Cela permet au maître de faire des suggestions en fonction des propositions des élèves. Il intervient par son droit de veto, s'il juge que ses élèves se mettent en danger. Le maître non-directif prend des risques, car c'est une attitude difficile. Cela ne l'empêche pas d'être, à un moment donné, plus directif, tout en reconnaissant les principes d'empathie et de congruence. Du reste, par leur pratique, dans les années soixante, Fonvieille et Bessière montrent les limites de la non-directivité tout en lui reconnaissant son importance. Je reprends un extrait qui nous permettra de bien comprendre le rôle du maître dans un conseil relaté par Fonvieille (1998).

⁵⁵ PROFIT (1867-1946) : article paru dans la revue : La pédagogie coopérative, *Cahiers pédagogiques*, n° 347, octobre 1996, p. 52

⁵⁶ OURY ET VASQUEZ, op. cit., p. 82

⁵⁷ Id., p. 82

⁵⁸ FONVIEILLE in : LAMIHI (1994), op. cit., p. 90

⁵⁹ Le récit des expériences passées se réfère en particulier aux pratiques de Bessière et Fonvieille.

“Dans un autre conseil est abordé le rôle du président. Une séance difficile commence : les participants prennent spontanément les exemples de leur argumentation dans l'ici et maintenant de la situation ; on discute en conseil du Conseil : il y a précisément le président qui ... Certains élèves évoquent le film “Douze homme en colère” vu à la télévision. Au bout de quelque temps, le président de séance renonce à donner la parole, à ‘réguler’ le groupe qui proteste de plus en plus fort. C'est alors que le maître décide de reprendre la situation en mains, c'est-à-dire de remplacer le président qui retourne à sa place. L'instituteur va conduire la fin de la séance (après avoir essayé d'intervenir seulement par l'analyse de ce qui se passe dans le groupe, ici et maintenant).”⁶⁰

Plus loin, il commente cet événement :

“Le problème posé est celui du pouvoir pédagogique, du groupe, de l'école-institution, de la Loi. Une analyse complète exigerait qu'il soit rendu compte des différents moments de la séance, des rôles de chaque participant, des sous-groupes. Mais il nous a paru nécessaire de commencer par décrire la relation du maître à sa classe telle qu'on la voit ici. Le maître hésite entre deux attitudes. La première est un ‘non-directivisme’ qui irait jusqu'au ‘laisser-faire’ ; les élèves progressent, dans l'angoisse, vers une autonomie plus grande. La seconde est plus ‘directive’ : l'analyste devient alors animateur, sécurise les élèves et se sécurise lui-même en reprenant la classe.”⁶¹

Georges Lapassade analyse le rôle du maître dans la pédagogie institutionnelle, qu'il juge plus efficace que la pédagogie traditionnelle. Il permet aux élèves de *considérer le travail scolaire comme une activité vivante qu'ils seraient capables de prendre en charge eux-mêmes*. Cependant, il s'interroge sur la capacité des élèves, en fonction de leur âge, d'*autogérer leur formation*. Lapassade montre la difficulté, pour le maître, d'être totalement non directif. Il souligne les trois pôles de son rôle, il est *enseignant, médiateur des échanges et support affectif*. La non-directivité se confond, alors, avec un total laisser-faire, elle a pour résultat l'anxiété des élèves soumis à l'abandon de l'adulte, ce qui entraîne de profondes perturbations dans le groupe. Il s'agit alors, nous dit Lapassade, d'*inventer une pédagogie institutionnelle adaptée à chaque âge. Il s'agit aussi de préparer les maîtres à l'assumer*. La pédagogie institutionnelle est encore aujourd'hui cet aller et retour entre la pratique et les principes de base. C'est en lisant les expériences des enseignants, pionniers de la pédagogie institutionnelle, tels Fonvieille, Bessière et Oury, que le lecteur peut comprendre le fonctionnement du conseil de classe et les raisons pour lesquelles cette institution est décisive pour la gestion des relations et l'organisation du travail.

Dans les lignes suivantes, je me référerai à des exemples de pratiques et d'analyses de situations scolaires actuelles. Il s'agit d'ouvrages⁶² dans lesquels des enseignants livrent leurs expériences. Dans tous les cas, la pratique du conseil est la même, que l'on se réfère au courant autogestionnaire ou à celui d'obédience psychothérapique. Il s'agit, dans tous les cas, d'un organe qui permet aux élèves de s'exprimer, de gérer leur conflit, mais également d'organiser les tâches scolaires. Ce sont les outils d'analyse qui différeront en fonction des références, soit psychanalytiques, soit psychosociologiques. La référence commune est celle de la *loi*. Elle permet de structurer le groupe-classe et l'aide à se prendre en charge. Le rôle de la parole est central pour analyser les relations, comme l'exprime ci-dessous Fonvieille :

“Le premier souci de l'éducateur sera de permettre à l'enfant de s'exprimer. Soulignons l'importance du rôle libérateur que porte en elle cette possibilité donnée à l'enfant de prendre possession de sa langue avec la claire conscience de la puissance qu'elle représente pour qui sait la manier. Son second souci sera de permettre au groupe-classe de communiquer avec le monde extérieur.”⁶³

Pour entrer dans la pratique du conseil d'une classe institutionnelle, j'expose ci-dessous l'un des dispositifs pédagogiques actualisé dans certaines classes.

⁶⁰ FONVIEILLE, op. cit. p. 95

⁶¹ Id, p. 96

⁶² Cf. bibliographie : IMBERT (1994), PAIN (1994), POCHET (1986)

⁶³ FONVIEILLE, op. cit. p. 150

3.2.1 Un exemple d'organisation du conseil dans l'enseignement primaire

Les institutions éducatives se mettent en place graduellement, car l'enseignant ne peut pas tout gérer en même temps et les élèves doivent apprendre à connaître ce nouveau dispositif. Dans un premier temps, il s'agit de renvoyer l'enfant qui raconte quelque chose à l'enseignant au *quoi de neuf*. Lorsqu'il s'agit d'un conflit, il le renvoie *au conseil*. L'enseignant coupe court à la discussion immédiate, mais il ne renvoie pas pour autant l'élève à lui-même. Peu à peu, les enfants poseront des questions sur ce conseil mystérieux et ce sera le moment de l'expliquer : *le conseil est un lieu où on va décider ensemble des choses qui concernent la classe*. Lors de la première réunion, l'enseignant précise son utilité, son rôle et son déroulement. Pendant la semaine précédente, les élèves notent leurs questions, leurs problèmes, leurs propositions dans un cahier ou sur un panneau. Le problème des sanctions n'est pas abordé tout de suite. En général, les enfants aborderont la question. Il s'agit, à ce stade, d'édicter ensemble les règles du conseil puis celles de la vie de classe. Les règles se créent en fonction des besoins. En général, elles sont de même nature et se réfèrent à la *loi*, puisqu'il s'agit de faire fonctionner une classe dans laquelle *on est là pour apprendre*. Elles prennent des formes différentes en fonction de l'âge des élèves. Ce sont, tout d'abord, les règles de respect pour éviter, voire sanctionner, les moqueries, les agressions verbales ou physiques. Elles permettent à l'élève d'être ce qu'il est, sans jugement de valeur, car ce ne sont pas les personnes que l'on critique, mais ses actes. D'autres règles touchent à la propriété privée, à la distribution de la parole ou à l'écoute. Une classe édictera, par exemple, les règles suivantes : *on ne touche pas aux affaires des autres sans demander la permission. On lève la main pour parler, je me tais quand quelqu'un parle*. Ce sont autant de situations que tout enseignant doit gérer dans sa classe pour créer le climat propice aux activités scolaires. Ce sont les mêmes règles pour la gestion du conseil. Elles deviennent très vite une nécessité dans une classe du moment où il faut organiser les échanges ou le travail collectif. Dans la pédagogie traditionnelle, c'est le maître qui les édicte. Dans la pédagogie institutionnelle, elles s'élaborent avec les élèves.

Lors du conseil, les élèves et l'enseignant prennent des décisions, ils font des propositions ou échangent à propos d'un problème plus général concernant la classe. Il est intéressant de prévoir un autre moment dans la vie de la classe pour les échanges libres entre les enfants, afin de ne pas empiéter sur le rôle du conseil. Une fois par semaine, les enfants se réunissent en cercle. Chacun se voit et est à égalité ; le maître fait partie du cercle. Le temps est défini et limité en fonction de la classe. Le conseil peut comprendre plusieurs rubriques soumises à la discussion ; un moment est consacré aux différentes propositions, aux demandes et aux questions portant sur l'organisation et la planification des activités ; dans un deuxième temps, les élèves évoquent les problèmes, les difficultés, les conflits et les critiques. Pour que le conseil ne soit pas uniquement consacré à la gestion des difficultés, il se termine par l'évocation des points positifs et des félicitations.

Un président de séance (le maître au début, puis un élève) est choisi par la classe. Il peut être élu démocratiquement ou choisi par l'enseignant en fonction de ses compétences. Le président change en général chaque semaine, afin que tous les élèves expérimentent cette charge au moins une fois. Les compétences nécessaires pour accomplir cette tâche peuvent faire l'objet d'une discussion en conseil. Le rôle du président est de distribuer la parole. Une autre fonction est celle de secrétaire : un élève note, avant le conseil, le nom de ceux qui veulent prendre la parole. Les élèves ont préalablement inscrit leurs propositions ou doléances dans un cahier ou sur un panneau. Le secrétaire ouvre les discussions en rappelant les décisions prises lors du conseil précédent ainsi que l'ordre du jour. Pendant la réunion, il note les décisions prises.

Durant le conseil, les élèves décident les règles et prévoient les sanctions. Tout élève qui dépasse une limite, ou qui ne respecte pas les décisions prises collectivement, verra ses actes sanctionnés. Il n'est pas puni en tant que personne. Il répare, *paie en quelque sorte son dû au groupe* ; il n'est pas exclu ou rejeté par le groupe mais, au contraire, la sanction lui permet de *remettre les compteurs à zéro* et de continuer à faire partie du groupe. La sanction est un passage obligé. L'individu peut mieux assumer ses actes, il ne vit pas continuellement avec l'angoisse de la 'faute commise'. Un élève remplacera un objet cassé ou emprunté sans la permission de son propriétaire. Un autre rendra un service à la personne lésée. Cette façon de résoudre les conflits ou les débordements permet de canaliser l'agitation. Une activité sera,

momentanément, suspendue pour ceux qui n'en respectent pas les règles. Les situations sont gérées chaque semaine. Les conflits discutés ont été notés précédemment dans un cahier. L'intérêt de cette gestion des conflits réside dans la possibilité pour chacun d'être entendu et reconnu en tant que personne. Le groupe médiatise les conflits entre deux élèves et empêche que les relations ne s'enveniment entre deux ou plusieurs personnes.

3.3 Les effets de la parole

La parole est libératrice des angoisses. Les problèmes non résolus empêchent l'être humain de se mettre au travail, soumis qu'il est à la frustration, à la colère ou à la non reconnaissance de sa douleur.

Le conseil est un lieu de parole dans lequel les élèves sont libres de s'exprimer. Pour permettre cette expression, il est nécessaire que les enfants se sentent protégés et en confiance. L'enseignant mettra alors en place des règles de respect et de confidentialité. En fonction des besoins et de l'âge des élèves, d'autres moments de parole apparaissent dans l'organisation de la semaine. Le *quoi de neuf* est le moment d'accueil le lundi ; c'est l'occasion de parler *de choses et d'autres*, générales ou personnelles. Le *ça va, ça va pas* est un moment en fin de journée ou de semaine où les élèves évaluent leur journée, leur travail, leur comportement. Le *bilan hebdomadaire* permet de faire le point sur l'avancée du travail et de planifier la semaine suivante. Ces moments de parole sont précieux pour connaître l'ambiance générale de la classe et les problèmes particuliers des élèves. Ce sont des indications importantes pour la gestion pédagogique d'une classe. D'une part, elles permettent à l'enseignant d'ajuster ses stratégies en connaissant les difficultés de ses élèves. D'autre part, cela donne à chacun une place dans le groupe, sans être jugé en tant que personne, mais être, le cas échéant, sanctionné en fonction de ses actes.

La parole différée

Tout en étant entendue, la plainte d'un élève est remise à plus tard, lorsque l'enfant n'est plus sous l'emprise de la colère par exemple. L'enfant fait partie d'un tout dans lequel il a une place. En écrivant sa plainte sur un cahier ou en faisant connaître ses désirs, il sait que ce sera discuté en conseil. Les émotions ne sont pas niées, mais elles sont canalisées. La parole empêche peu à peu le passage à l'acte et permet à l'enfant de se construire.

Pour l'enseignant, le conseil lui permet de prendre de la distance et d'être efficace face aux événements qui ponctuent la vie d'une classe. S'il doit réagir, à *chaud*, à la plainte d'un élève ou intervenir dans un conflit, il ne sait pas toujours que dire ou que faire. Il n'est pas objectif et peut, lui aussi, être sous l'emprise de la colère. De plus, il ne peut pas répondre aux attentes de tous ses élèves. Le risque de réagir à chaud créera des jalousies ou des sentiments d'injustice. Un climat indiscipliné peut être le symptôme d'un malaise profond face auquel il n'est pas toujours aisé de réagir. Les punitions ou l'exclusion sont souvent peu satisfaisantes, elles ne résolvent rien et créent, parfois, un sentiment d'échec. Le comportement de certains élèves, tout en nous agaçant, nous renvoie à nos propres difficultés personnelles, voire à notre propre violence. *La parole différée pour l'élève est l'action différée pour le maître*. Celui-ci sera plus efficace et objectif s'il peut prendre de la distance et connaître le point de vue des élèves, plutôt qu'en réagissant sur le moment. C'est, en fait, une autre façon d'exercer son autorité, sa fonction éducative.

Chaque symptôme a un sens qu'il s'agit d'analyser. Seul, le maître n'a pas toutes les cartes en main, il a besoin de la collaboration de ses élèves. Ils ont une partie de la réponse. Face à un comportement asocial, l'enseignant aura tendance à demander à l'élève de s'expliquer : *Pourquoi as-tu tapé ton camarade ? Pourquoi as-tu volé ? Pourquoi me réponds-tu grossièrement ? Pourquoi n'as-tu pas fait tes devoirs ?* Peu d'enfants, surtout les plus jeunes, pourront donner une explication, soit parce qu'ils savent qu'elle ne correspond pas à l'attente du maître, soit parce qu'ils ne savent pas pourquoi ils agissent de telle façon. L'explication d'un comportement réside, le plus souvent, dans une motivation inconsciente. Durant le conseil, on lui demandera plutôt de raconter l'événement et aux autres élèves d'apporter leur témoignage. Le maître analysera la situation, les attitudes, les paroles. Cela nous renvoie à l'expression

'*Tout est langage*' chère à Françoise Dolto⁶⁴. Il faut savoir décoder le langage de la classe et celui des élèves en particulier. Il y a plusieurs interprétations d'un même comportement. Prenons l'exemple de l'enfant qui en frappe un autre. Ce dernier l'ayant traité d'un nom d'oiseau. L'enfant a commis un geste agressif parce qu'il s'est senti blessé. L'enfant réagit ainsi parce qu'il n'a pas d'autres moyens, à ce stade, d'exprimer sa blessure. C'est de cette blessure qu'il est utile de discuter avec tous les enfants, ainsi que des moyens qu'ils ont pour réagir autrement. Le conseil devrait leur permettre de trouver d'autres réponses, socialement plus adaptées, pour respecter la loi de la classe. L'interdit de la violence verbale et physique, par exemple, est une garantie de protection de l'intégrité physique et morale pour chaque membre de la collectivité.

L'origine d'un tel acte peut avoir des sources dans un conflit plus ancien : *je l'ai tapé, mais la semaine passée, il m'a pris ma casquette*. C'est alors l'histoire de la casquette, que l'enfant doit amener au conseil pour éviter l'escalade de la violence. Selon ce que raconteront les enfants, la cause de l'acte pourra être analysée par l'enseignant ; ce sera l'envie de posséder ce qu'a l'autre : l'attention du maître, les bons résultats scolaires. Le rôle du conseil est de faire émerger ces différentes motivations, d'offrir à l'enfant d'autres moyens d'expression et de sanctionner ses actes, dans certains cas. Fernand Oury exprime, ci-dessous, l'importance du conseil.

*"Le conseil n'est pas nécessairement un tribunal, et la recherche de la vérité importe moins que l'élimination des conflits perturbateurs. Le but de la réunion est de permettre le fonctionnement de la classe en assurant l'éducation des enfants et parfois même ce qu'on pourrait appeler une psychothérapie. L'essentiel est peut-être moins ce qui est dit, que le fait que se soit dit et entendu."*⁶⁵

En restant l'enseignant de tous et non celui d'un enfant en particulier, il peut ainsi gérer sa classe sans entrer en conflit avec l'un d'entre eux. L'enseignant transmet les valeurs fondamentales de toute vie en société et permet aux élèves de faire l'apprentissage de la vie collective.

3.4 D'autres institutions et concepts pertinents

La pédagogie institutionnelle ne se réduit pas au conseil, même s'il est *la clé de voûte* de la vie de la classe. Il y a différentes façons de gérer une classe. Elles dépendent de la personnalité de l'enseignant ou du type d'enfants auquel il s'adresse. Dans les lignes qui suivent, j'ai sélectionné les différents concepts qui me paraissent pertinents.

Les groupes de niveau : les élèves ne suivent pas un programme en fonction de leur âge, mais en fonction de leur compétences et de leur niveau scolaire. Ils travaillent à leur rythme. L'enseignant gère l'hétérogénéité de la classe en tenant compte des différences entre les élèves. Ceux-ci sont regroupés, après des tests, en groupe de niveau. Ils travaillent dans une matière avec certains élèves et avec d'autres dans une autre branche. Il existe pour chaque niveau du matériel, des activités et des exercices adaptés. Dans certaines classes, on utilise un système de répartition des élèves par couleurs ; ce sont *les ceintures*, proposées par Fernand Oury. Elles se réfèrent aux ceintures des judokas et au système de la plaque des couleurs de niveau chez Freinet. Après le passage du test, les élèves changent de couleur de ceinture. Chaque ceinture correspond à un niveau scolaire. Elles sont établies selon des critères quantifiables et mesurables, connus des élèves, et qui ne changent pas. Dans certaines classes, les ceintures sont affichées, afin que chacun sache où il en est. Cela permet à l'élève de se situer et de remarquer ses progrès puisque seules les réussites sont notées. Il existe également des *ceintures de comportement*. Elles permettent de repérer les attitudes et les compétences nécessaires à la vie sociale en classe. Cela positionne les élèves en fonction des compétences attendues. Elles seront, par exemple, utilisées pour déterminer les différentes fonctions de président ou de secrétaire durant le conseil, les tâches d'encadrement des équipes de travail ou *les métiers*. Elles ont souvent été critiquées, car elles étaient associées à une vision comportementaliste de la personne. Il ne s'agit pourtant pas de classer les

⁶⁴ C'est également le titre d'un ouvrage : *Tout est langage*, Paris, Vertiges, 1987

⁶⁵ OURY ET VASQUEZ, op. cit. p. 89

personnes, mais de visualiser la position de chacun dans la classe. Le passage de ceintures de comportement est proposé par l'élève, discuté, puis voté par l'ensemble de la classe durant le conseil. Les *métiers* ne sont pas des services imposés par le maître, mais des propositions de responsabilités faites pas les élèves eux-mêmes ou le maître. Les métiers sont des institutions utiles à la vie de la classe. Ils donnent un statut pour chacun. Il y a autant de métiers que d'élèves, mais ils n'appartiennent pas à l'élève ; chacun peut revendiquer le métier d'un autre. Les propositions et les échanges se font lors du conseil. Les élèves évaluent les compétences de l'enfant pour l'exercice de son métier. Il peut y avoir des métiers du type des services (balayage, soins des plantes ou des animaux, etc.). D'autres peuvent être l'aide à un élève. Les métiers comme les ceintures permettent aux élèves de se responsabiliser et d'avoir une place reconnue par tous au sein de la classe. C'est une manière de visualiser cette place en d'autres mots d'exister en tant qu'individus.

Dans l'ouvrage *L'année dernière j'étais mort*, signé Miloud, Loïc est désigné pour exercer un métier. Il s'occupera de Miloud à la récréation car ce dernier manque de repère et a tendance à se perdre dans la nature. C'est un enfant qui connaît de grandes difficultés. Refusé dans un autre collège, Catherine Pochet l'accepte dans sa classe élémentaire. Lors d'un conseil, on lui attribue le métier de la porte. Pour illustrer le rôle des métiers, je propose deux extraits de l'ouvrage cité plus haut.

*"Je ne peux pas m'occuper à la fois de lui et des dix-neuf autres ; il faut absolument trouver un moyen pour me libérer de Miloud. Je tente ou plutôt nous tentons un truc pour me libérer un peu. Chaque soir nous faisons un mini conseil : "Ça, c'est bien. Ça, ça ne m'a pas plu. Ça, ça va. Ça, ça ne va pas" et une prise de température par gestes : "Il fait beau, Il y a des nuages, c'est l'orage". Nous sommes maintenant début octobre et, dans la classe qui essaie de s'organiser coopérativement, deux conseils rythment le temps (mardi et vendredi). Des métiers apparaissent. Pendant un de ces conseils, j'avoue mon impuissance à les faire travailler et m'occuper en même temps de Miloud. Nous en discutons, longtemps. Ils n'ont que six ans et sont déjà normalisés. Ils n'imaginent pas que l'un d'eux pourrait prendre en charge Miloud. Je leur propose et il est décidé que ce sera le métier de Loïc (enfant trop calme) : il s'occupera de Miloud. Dans la classe, il veille simplement à ce qu'il n'approche pas de l'imprimerie. Dans les escaliers : "Tu lui donnes la main et tu ne le lâches pas ... quoi qu'il arrive ?" Réaction de Miloud : parfois il est d'accord, parfois il tente de refuser. Loïc, soutenu par moi et par la classe (en conseil) qui juge Miloud quelquefois bien encombrant, Loïc tient bon. Ça n'a l'air de rien mais ce n'est pas simple : quand Loïc lui a fait monter cinq marches, il en redescend six ou sept ... En fait, Miloud est content. On s'occupe de lui, on le prend en charge, ça lui convient. Plus d'une fois, il criera après Loïc quand celui-ci fera mal son métier."*⁶⁶

Plus loin, en observant le comportement de cet enfant, Catherine Pochet lui propose un métier.

"Toujours en novembre, il s'est précipité sur la porte et a crié : "c'est ma porte !". Cela se reproduit plusieurs fois. Alors, en conseil, nous lui donnons la porte.
- Veux-tu ouvrir et fermer la porte et dire "entrez" aux visiteurs ?
- Oui, dit-il avec un grand sourire.
- A partir de demain, tu seras le portier !
Le "entrez" me vaudra des remises à ma place exemplaires. Quand, par habitude, je dis "entrez", il entre dans une violente colère :
- C'est mon métier, c'est pas ton métier. C'est moi qui dis "entrez", c'est pas toi.
Et se tournant vers la porte :
- Entrez !
*Puis il me regarde en riant d'un air triomphant. Cette porte, la classe, la maîtresse et sa voiture sont les trois pivots de son évolution. Il va se structurer autour d'eux."*⁶⁷

⁶⁶ Pochet, C., Oury, F., Oury, J., *L'année dernière, j'étais mort*, signé Miloud, Vigneux, Matrice, 1986, pp. 11-12

⁶⁷ Id. p. 13


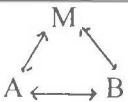
Elle observe que c'est l'un des éléments décisifs pour son apprentissage de la réalité. Il se construit des repères dans l'espace et le temps, mais également des repères intérieurs. Il découvre les limites entre lui et les autres.

Le sociogramme-express

C'est une technique de sociométrie issue des travaux de Moreno⁶⁸ et expérimentée dans la classe de Fernand Oury dans les années soixante par Aïda Vasquez. Cette technique peut être utile pour analyser les relations dans la classe (leader, bouc émissaire, rejeté, etc.) puis constituer des groupes de travail. L'enseignant propose aux élèves de répondre à deux questions, par exemple : *Avec qui aimes-tu travailler et avec qui n'aimes-tu pas travailler ? A qui acceptes-tu d'obéir et à qui n'acceptes-tu pas d'obéir ?* A partir des réponses, il s'agit de constituer un ensemble graphique. La difficulté réside, ensuite, dans l'interprétation et l'utilisation pédagogique. Une équipe de GTE autour de Fernand Oury a peu à peu mis au point cette technique, relatée dans le deuxième volume de l'ouvrage : *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*.

Le concept de médiation

L'idée de médiation est fondamentale dans la mesure où il s'agit de couper court à la relation duelle maître/élèves qui est, selon Oury, *non éducative*, car basée sur un échange affectif non médiatisé. Le risque d'une telle relation est de *jouer* sur les sentiments de l'un et de l'autre et d'établir une relation qui empêche, parfois, l'apprentissage. Je pense, par exemple, aux relations symbiotiques, au chantage affectif, à l'opposition systématique ou à la manipulation inconsciente. Ces éléments nécessitent alors une médiation afin d'éviter qu'ils ne s'installent ou ne deviennent pathologiques dans certains cas. Lorsque la relation est bonne, cela se passe bien. Lorsqu'elle est difficile, elle laisse la place à l'expression de l'agressivité. Dans la pédagogie institutionnelle, la relation à l'ensemble de la classe est nécessaire. L'enseignant n'est pas celui d'un seul enfant, mais celui de tous. C'est une loi. En résumé, le schéma ci-dessous explique les différences entre ces deux types de relations.

	
Structure duelle de la relation facteur de régression. A agit sur B inférieur en s'imaginant qu'il le modifie. Ce type de relation ne facilite pas la communication qui va en général dans un seul sens, de A à B. Il n'y a pas ou peu de communication réciproque.	Structure ternaire de la relation Les échanges sont possibles dans la mesure où il y a une médiation. "m" est le support des investissements de la libido. "m" est un savoir, un projet, une institution qui permet de parler sur ...

La communication entre A et B, alors que A est supérieur à B, n'est pas à double sens. Une médiation est nécessaire pour que la relation ne se réduise pas à une relation duelle. Elle permet d'échanger, non pas de personne à personne, mais à partir de quelque chose de concret. Une médiation, cela peut être le savoir, les activités (le journal fabriqué), mais également les institutions de la classe (le conseil, les métiers).

La prise en compte des désirs et des besoins de l'enfant

Je terminerai cet exposé en montrant l'importance de la prise en compte du désir. Elle est évoquée par Oury, comme *"le désir profond des participants d'être là, d'être à leur affaire, à leur travail. Ce qui permet aux élèves et au maître d'être en classe autrement que comme des figurants obligatoires, suppose*

⁶⁸ Fernand Oury se réfère à MORENO, J.L., *Fondements de la sociométrie*, Paris. PUF, 1954. Moreno définit la sociométrie comme *l'étude des caractères psychologiques des ensembles sociaux, la technique expérimentale des méthodes quantitatives et le résultat qu'on obtient en les appliquant*, in : OURY, F., VASQUEZ, A., 1995. op. cit. p. 278

des investissements libidinaux et leur sublimation dans le travail et le langage grâce à des institutions adéquates."⁶⁹

A l'école, les besoins d'apprendre sont suggérés ; il y a des enfants qui n'ont pas forcément ce désir-là ou les mêmes besoins. Pour ceux-ci, il est important qu'ils puissent exprimer cette absence de désir, avoir le temps de retrouver cette envie d'apprendre en mobilisant leur énergie, momentanément tournée vers d'autres motivations. Chaque blocage est le symptôme d'un état intérieur. L'enfant qui n'apprend pas a, probablement, de bonnes raisons inconscientes pour cela. L'enseignant ne peut pas le contraindre à apprendre. Il ne peut pas s'engager dans un rapport de force, une relation duelle, mais il peut offrir aux élèves un espace d'expression en médiatisant la relation. Les désirs existent, le désir de grandir d'abord, mais chacun n'est pas en mesure de les exprimer et c'est là le travail du pédagogue : permettre à l'enfant de retrouver son désir d'apprendre, le mettre en situation pour que ce désir s'exprime et soit créateur. Il n'est pas aisé, pour l'enseignant, de partir des besoins de chacun, des désirs de tous, surtout lorsque ceux-ci n'émergent pas dans la conscience de l'enfant. C'est là tout le travail subtil de l'analyse de *ce qui se passe dans la classe*.

CONCLUSION

Les différents points traités dans cet exposé mériteraient que l'on s'y arrête plus longuement. Mon objectif, cependant, n'était pas de traiter l'ensemble de manière exhaustive, mais de faire émerger les principes fondateurs, tout en les replaçant dans leur contexte historique. Je tiens à préciser qu'il s'agit d'une synthèse réalisée à partir de trois sources : les ouvrages des pionniers (Oury, Fonvieille), ceux d'un historien (Lamihi) et ceux des praticiens actuels (Pain et al.). Lamihi retrace l'histoire de la pédagogie institutionnelle depuis Freinet ; il offre une très bonne synthèse des différentes orientations et des analyses psychosociologiques de Lobrot ou Lapassade. J'ai opéré un choix des concepts dans la multiplicité des influences et des pensées. La pédagogie institutionnelle a marqué des enseignants dans les années soixante-septante ; elles sont marginales aujourd'hui. Cependant, je n'exclus pas que certains enseignants s'y réfèrent dans leur enseignement.

Je rappellerai, pour terminer, quelques concepts clefs. La notion *d'institution* montre que les élèves ont le pouvoir de participer à la gestion de la classe en tant que sujets. Le terme *institutionnel* permet au maître et aux élèves d'analyser le vécu de la classe. *L'autogestion* renvoie à l'autonomie des élèves, c'est-à-dire qu'ils peuvent prendre en charge leurs conduites individuelles et collectives. Ils sont responsables de leurs apprentissages, mais également de la vie de la classe, au niveau de l'organisation et de la gestion de la vie relationnelle de la classe. Toutes les pratiques institutionnelles offrent un cadre structurant pour les élèves en référence au concept de *loi*. La loi fonde l'existence de l'école comme un lieu d'apprentissage et un lieu de vie. Elle se réfère à des principes universels qui constituent la cohésion sociale. Ces règles fondamentales fondent l'existence d'une société démocratique. Je citerai encore l'importance de la *parole* et son pouvoir libérateur des angoisses ou des désirs. C'est la prise en compte de l'inconscient dans la relation éducative. L'élève se construit et s'affirme en tant qu'individu.

Le conseil et l'évolution de l'école

Je tiens à faire une mention particulière de la notion de conseil de classe. Elle s'inscrit dans une réflexion sur l'évolution des figures de l'école et des finalités du système scolaire. L'école doit tenir compte des individus, en tant que partenaires de leur éducation. Dans ce sens, les élèves participent à la gestion de la classe en tant que futurs citoyens.

Les pratiques changent. Je remarque à l'heure actuelle des changements dans les politiques scolaires aux niveaux des systèmes d'évaluation et d'orientation. Le cursus tend à s'individualiser. Le nouveau type de maturité, par exemple, propose aux élèves de mener des recherches personnelles. Les filières sont de plus en plus ouvertes vers des choix différenciés. C'est ce que j'intitule *le projet personnel* de l'élève. Il

⁶⁹ OURY, J., VASQUEZ, A., *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*, Paris, Maspéro, 1981 (1971), p. 685

s'établit au niveau du cursus, mais également au niveau de l'orientation et des priorités de savoirs que les étudiants veulent développer.

La pédagogie différenciée prend une place de plus en plus importante en pédagogie. Ce nouveau courant tend vers l'individualisation de l'enseignement. A mon avis, il ne se réduit pas à la conduite individuelle, une sorte de préceptorat, car l'enseignant est avant tout celui d'une classe et non d'individus. La pédagogie différenciée tient compte des élèves en tant que sujets de leurs apprentissages, en leur offrant des stratégies différentes d'acquisition des savoirs. Elle table également sur la classe. La pédagogie différenciée s'appuie sur le groupe et ses potentialités (tutorat, travail par groupe, thèmes d'étude communs par exemple). Ces principes ne sont d'ailleurs pas récents puisqu'ils ont été initiés par les pédagogies actives et sont entrés dans les pratiques.

Les directions d'école ont une plus grande latitude aujourd'hui pour initier des projets dans les collèges. Ils prennent des formes différentes selon les collèges. Etablir un projet au niveau d'une école permet d'innover, d'intégrer de nouvelles pratiques en faisant participer les élèves, les enseignants ou des personnes extérieures à la vie de l'école. Il s'agit de projets tels que le mentorat, le tutorat, la médiation, le conseil des élèves pour ne citer que ces exemples.

Des écoles, des collèges, des classes apparaissent, de plus en plus, comme des communautés au sens défini par Ballion (1998), en tant que micro-sociétés dans lesquelles l'exercice du pouvoir de décision, la définition des règles de fonctionnement, la création d'institutions, au sens défini par la pédagogie institutionnelle, s'étendent au niveau des enseignants et des élèves. Le conseil de classe peut s'inscrire dans le cadre du fonctionnement des classes ou des collèges dans la perspective de l'exercice d'une démocratie de proximité. Les élèves ne sont plus des consommateurs de savoirs, mais les acteurs de leur existence à l'école et dans la société.

Le conseil de classe agit sur la gestion des relations dans la classe et l'acquisition des savoirs. Du point de vue des relations, le conseil fait participer les élèves à l'élaboration des règles qui dépendent des situations vécues et de l'âge des étudiants. Il occasionne des changements au niveau de la classe et des relations entre enseignants et enseignés. Les rôles des uns et des autres se modifient.

Changement dans les pratiques pédagogiques

Les savoirs sont décidés par l'institution scolaire qui établit des programmes. A l'heure actuelle, ils ne se négocient pas au sein de la classe. Par contre, l'école prend, me semble-t-il, mieux en compte les stratégies d'acquisition. Les formations d'enseignants vont dans ce sens. Ce qui peut-être alors discuté, négocié, planifié, organisé par le conseil, ce sont les méthode de travail et d'apprentissage. Il s'agit, pour l'enseignant, d'agencer les moments de transmission frontale, le travail individuel ou par groupe, le travail autonome des élèves, orienté vers des projets individuels ou collectifs. Le conseil de classe peut être cette institution, au sens de la pédagogie institutionnelle, où les règles de classe se décident collectivement, où ce qui appartient à l'enseignant, aux élèves ou à l'institution est analysé, où les tâches des uns et des autres se planifient, et où se concrétisent les projets des élèves.

Le rôle des élèves : sujets, partenaires, participants !

La mise en place d'un conseil de classe a une visée éducative, soit le développement de la responsabilité et de l'autonomie. Ce sont les compétences attendues de tout individu dans la société. Elles ne vont pas toujours de soi. Elles s'acquièrent par apprentissage ; elles ne s'instruisent pas, elles se vivent au quotidien. Les élèves doivent pouvoir en faire l'expérience, car les injonctions, telles que : *il faut te prendre en charge, il faut t'organiser*, ne se révèlent guère efficaces pour l'ensemble des individus. Dans les salles des maîtres, on entend de façon récurrente des doléances du type : *ils ne savent pas se prendre en charge, ils ne sont pas motivés, ils ne respectent pas les règles, ils ne font pas ce qu'on leur demande, ils ne travaillent pas*. Dans ce système, les enseignants attendent des élèves des comportements responsables et autonomes. Je ne suis pas sûre qu'ils ont les moyens pédagogiques pour initier de telles attitudes dans le système actuel. Ils manquent d'outils qui permettent d'offrir aux élèves de réelles

occasions d'exercer ce qu'on attend d'eux. Il est utile de s'interroger sur les attitudes des élèves lorsque les milieux scolaires s'étonnent de leur manque d'implication ou de motivation.

J'aimerais rappeler que *les élèves sont obligés de venir en classe*. Même si les élèves du niveau supérieur suivent une formation non obligatoire, je ne suis pas sûre que leur choix en est réellement un. D'une part, ils ne sont pas, toujours, totalement partie prenante de leur orientation en fonction d'un choix professionnel futur. Pour certains, c'est une suite logique de leur cursus sans qu'ils se soient réellement interrogés sur la raison de ce choix. Le baccalauréat reste un passage obligé pour leurs études futures, une obligation déguisée. La certification est aujourd'hui une donnée nécessaire à l'intégration sociale et professionnelle. D'autre part, les difficultés économiques (chômage) encouragent les élèves à poursuivre leur scolarité pour retarder leur entrée sur un marché du travail encombré.

Les élèves ne peuvent pas ou peu décider ce qu'ils veulent apprendre. Les enseignants proposent des projets personnels ou collectifs. Ils sont, à leurs yeux, des occasions pour les élèves de choisir ce qui leur convient. Pourtant, les élèves semblent manquer de motivation ou de créativité. Cet état révèle, à mon sens, la situation à laquelle l'école les a habitués. Je pense que l'école, par le biais de l'enseignant et des programmes, choisit à leur place. Ils sont en quelque sorte habitués à la passivité. Baillon définit cette passivité comme l'habitude d'être des *consommateurs* ou de se soumettre à une réalité *qui va de soi*. Ils ont, en fait, peu d'occasions de participer à l'élaboration des règles de vie ou de la construction des savoirs. Il n'est pas surprenant qu'ils aient des difficultés à participer, à accepter les règles, à travailler ou à se pendre en charge. C'est pourtant ce que souhaiteraient les enseignants car il sont investis de cette tâche par l'institution scolaire et la société toute entière. Le respect du contrat social, l'autonomie de l'individu et sa responsabilité de citoyen est une demande généralisée de survie pour la société. La mise en place d'un conseil est justement l'occasion pour les élèves de s'exprimer, de s'organiser et de participer à la vie scolaire. Etre responsable et autonome ne s'enseigne pas, mais se vit et s'apprend. Cela ne va de soi dans la mesure où les élèves n'y sont pas habitués.

Le rôle de l'enseignant

C'est à l'enseignant que revient l'initiative de choisir sa méthode pédagogique. Il a une certaine marge de liberté dans le choix des méthodes, alors que les élèves n'ont que le choix de se soumettre aux normes, aux méthodes, aux programmes définis par l'institution ou l'enseignant. Je propose quelques facteurs dont dépend ce choix. La mise en place de nouvelles pratiques dépend non seulement de la volonté de l'enseignant, mais également de sa personnalité. En fonction de ses dispositions personnelles, ses préférences, ses compétences ou ses intérêts, l'enseignant sera plus ou moins à l'aise et efficace pour la transmission frontale, le travail par groupe ou l'aide individualisée. Faire participer les élèves nécessite des compétences d'animation et d'écoute. Elles s'acquièrent en cours d'exercice. Les enseignants trouveront également des réponses en suivant des formations en cours d'emploi. Il est plus facile aussi de le faire avec ses collègues. Ce type de pratiques est plus intéressant dans la mesure où d'autres enseignants y participent et créent des lieux d'échange et d'analyse. Un conseil de classe remet en question certaines structures (horaire, morcellement des disciplines). Cela nécessite des aménagements que, souvent, seule une équipe pédagogique est en mesure de mettre en œuvre dans un projet d'établissement par exemple. L'institution joue un rôle important, car il y a des contraintes, des règlements, des lois qui ne peuvent être négociées, ni par les enseignants, ni par les élèves. Cette importance est néanmoins limitée dans la mesure où l'enseignant a une certaine marge de liberté et de choix de ses outils pédagogiques. Si tous les individus sont soumis à certaines lois sociales, souvent implicites, il est important pour l'enseignant de clarifier son rapport à l'institution pour savoir ce qu'il pourra partager et négocier avec les élèves, les collègues, la direction.

Pour terminer, je dirai que l'introduction de nouvelles pratiques dépend du désir de changer, d'enrichir, de diversifier sa pratique et de son degré de résistance au changement. Il est plus facile de faire ce qui se fait traditionnellement, plutôt que d'innover. Les bénéfices, pour l'enseignant et les élèves, ne sont pas toujours rapidement observables. Dans le cadre d'un conseil, le rôle de l'enseignant va être celui d'un animateur. Il écoute ses élèves ; il partage une partie de son pouvoir (sans pour autant perdre son autorité) ; il discute les projets ; il définit avec les élèves les règles ; il clarifie son rôle par rapport à

l'institution ; il travaille non seulement sur les savoirs, mais également sur les attitudes et les comportements des élèves. Enfin, il fait confiance à la capacité des élèves de se prendre en charge, même si cela ne va pas de soi et nécessite un apprentissage de part et d'autre.

Le métier d'enseignant est complexe. La pédagogie institutionnelle permet, d'une part, de réfléchir sur le rôle de l'enseignant et les finalités de l'école et offre, d'autre part, des techniques pédagogiques et des outils d'analyse pertinents. C'est à ce titre qu'il est utile de s'y intéresser aujourd'hui.

BIBLIOGRAPHIE

- ARDOINO, J., LOURAU, R., *Les pédagogies institutionnelles*, Paris, PUF, Pédagogues et pédagogies, 1994.
- BAILLON, R., *Les consommateurs d'école*, Paris, Stock/Laurence Perrenoud, 1982.
- BAILLON, R., *La démocratie au lycée*, Paris, ESF, 1998.
- BARLOW, M., *Le groupe éducatif : une réalité politique*, Lyon, Chronique sociale, 1991.
- BAUDELLOT, C., ESTABLET, R., *L'école capitaliste en France*, Paris, Maspero, 1974.
- BEAUTE, J., *Les courants de la pédagogie contemporaine*, Lyon, Chronique sociale, 1995 (2^e éd.).
- BOUMARD, P., LAMIHI, A., (DIR) *Les pédagogies autogestionnaires*, Vauchrézien, Ivan Davy éditeur, 1995.
- BRESSOUX, P., "Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres", note de synthèse, *Revue Française de Pédagogie*, n° 108, juillet- août-septembre, 1994, pp. 91-137.
- BOURDIEU, P., *Questions de sociologie*, Paris, Ed. de Minuit, 1984.
- BOURDIEU, P., PASSERON, J.-C., *Les héritiers*, Paris, Ed. de Minuit, 1964.
- CRAP, "Eduquer à la citoyenneté", *Les cahiers pédagogiques*, n° 340, janvier 1996.
- CRAP, "Des enseignants suffisamment solides", *Les cahiers pédagogiques*, n° 342-343, mars-avril 1996.
- CRAP, "La pédagogie coopérative", *Les cahiers pédagogiques*, n° 347, octobre 1996.
- CRAP, "Innover encore", *Les cahiers pédagogiques*, n° 350-351, janvier-février, 1997.
- CRAP, "L'effet établissement", *Les cahiers pédagogiques*, n° 354, mai 1997.
- CRESAS, *Le handicap socioculturel en question*, Paris, ESF, 1978.
- DICIONNAIRE DE LA PHILOSOPHIE, Paris, Larousse, 1984.
- DICIONNAIRE DE LA PENSEE POLITIQUE, HOMMES ET IDEES, Paris, Hatier, 1989.
- DICIONNAIRE ECONOMIQUE ET SOCIAL, Paris, Hatier, 1990.
- DEWEY, J., *Démocratie et éducation*, Lausanne, L'Age d'Homme, 1944.
- DEWEY, J., *L'école et l'enfant*, Lausanne, Delachaux-Niestlé, 1947.
- DOLTO, F., *La cause des enfants*, Paris, Laffont, 1985.
- DOLTO, F., *L'échec scolaire, Essais sur l'éducation*, Paris, Ergo Press, 1989.
- ECOLE DE NEUVILLE, "Dixième anniversaire", Groupe d'action pédagogique, Longueville, 1984.
- ECOLE DE NEUVILLE, "Un milieu de vie institutionnalisé", Groupe d'action pédagogique, Longueville, 1985.
- EDUCATEUR, "La coopération pédagogique", *Educateur magazine*, n° 10/98, pp 7-23.
- FONVIEILLE, R., *De l'écolier écœuré à l'enseignant novateur*, Vauchrézien, Ivan Davy, 1996.
- FONVIEILLE, R., *Naissance de la pédagogie autogestionnaire*, Paris, Economica, Anthropos, 1998.
- FREINET, C., *Les Techniques Freinet de l'Ecole Moderne*, Paris, Bourrelier-Colin, 1964
- FRELAT-KAHN, B., *Le savoir, l'école et la démocratie*, Paris, Hachette, 1996.
- GRANGEAT, M., "La démocratie, c'est la liberté de savoir", *Cahiers pédagogiques*, n° 350-351, janvier/février, 1997.
- GRETI, "La pédagogie institutionnelle, mythe ou réalité ?", *Bulletin du GRETI*, Séminaire de 3^e cycle de l'école de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève, Cartigny, 24-25 mai 1973.
- HAMELINE, D., *Le domestique et l'affranchi, essai sur la tutelle scolaire*, Paris, Editions ouvrières, 1977.
- HAMELINE, D., *Courants et contre-courants dans la pédagogie contemporaine*, Sion, ODIS, 1986.
- HARTUNG, H., *Pédagogie institutionnelle : expliquer, coopérer, changer*, préf. M. Girardin, Lausanne, Payot, 1972.
- HUTMACHER, W., *Quand la réalité résiste à la lutte contre l'échec scolaire, analyse du redoublement dans l'enseignement primaire genevois*, Genève, Service de la recherche sociologique, cahier n° 36, 1993.

- ILLICH, I., *Une société sans école*, Paris, Seuil, 1971.
- ILLICH, I., *Dans le miroir du passé. Conférences et discours, 1978-1990*, Paris, Descartes et Cie. 1994.
- IMBERT, F., GRPI, *Médiation, institution et loi dans la classe*, Paris, ESF, 1994.
- JOUVENET, L.P., *Horizon politique des pédagogies non directives*, Toulouse, Privat, 1982
- KAYE, B., ROGERS, I., *pédagogie de groupe*, Paris, Dunod, 1971.
- LALANDE, A., *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*, Paris, PUF, 1991 (17^e éd.).
- LAMIHI, A., *De Freinet à la pédagogie institutionnelle ou l'Ecole de Gennevilliers*, Vauchrétien, Ivan Davy, 1994.
- LAPASSADE, G., *L'autogestion pédagogique*, Paris, Gauthier-Villars, 1971.
- LEVY, A., *Psychologie sociale, textes fondamentaux*, Paris, Dunod, 1965.
- LOBROT, M., *La pédagogie institutionnelle : l'école vers l'autogestion*, Paris, Gauthier-Villars, 1966 (rééd.1970).
- LOBROT, M., *A quoi sert l'école ?* Paris, A. Colin, 1992.
- MARC, P., *Ecole et psychanalyse : point de vue d'un enseignant*. Neuchâtel, Séminaire de Pédagogie, Vous avez dit ... pédagogie, n° 7, 1985.
- MARC, P., "L'école publique active" ? D'un éphémère mariage en terre neuchâteloise, *La Chaux-de-Fonds 1920-1930, Neuchâtel 1929-1939*. Université de Neuchâtel, 1998.
- MARC, P., "Crise des valeurs, crise de l'école...", *Education et Recherche*, Editorial, n° 2, 1986.
- MARC, P., *L'utilisation inégalitaire du temps comme révélateur d'excellence scolaire ou ... A quand une réforme en profondeur de l'école obligatoire neuchâteloise*. Neuchâtel, Université de Neuchâtel, Sciences de l'éducation, Vous avez dit...pédagogie, n° 44, septembre 1996.
- MATTHEY, M.-P., *Ivan Illich : un regard sur l'école, des parents et des enseignants s'expriment*, Mémoire de licence, Université de Genève, FPSE, septembre 1994.
- MATTHEY, M.-P., "Montandon, C., L'éducation du point de vue des enfants, L'Harmattan, 1997" recension critique, *Revue suisse de sociologie*, septembre 1996.
- MASPERO, F., *La pédagogie Freinet par ceux qui la pratiquent*, Paris, Maspero, 1975.
- OURY, F., "Françoise Dolto, et à son propos", tiré de "Des instituteurs parlent", in *Le Bloc-notes de la psychanalyse*, n° 8, 1988.
- OURY, F., VASQUEZ, A., *Vers une pédagogie institutionnelle*, Préface F. Dolto, Vigneux, Matrice, 1995, (1^e éd. 1967).
- OURY, F., VASQUEZ, A., *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*, Paris, Maspero, 1981 (1^e éd. 1971).
- PALMADE, G., *Les méthodes en pédagogie*, Paris, PUF, QSI, 1983.
- PAIN, J., (DIR), *De la pédagogie institutionnelle à la formation des maîtres*, Vigneux, Matrice Pi, 1994.
- POCHET, C., OURY, J., OURY, F., *L'année dernière, j'étais mort, signé Miloud*, Vigneux, Matrice, 1986.
- POCHET, C., OURY, F., *Qui c'est le conseil ?*, Paris, Maspero, 1979.
- POUSSIERE, PH., *Autogérer l'utopie pédagogique, Le cas de l'Unité d'Enseignement Secondaire (UES) à Genève*, Thèse de doctorat à la faculté des sciences sociales et politiques de Lausanne, Genève, Imprimerie nationale, 1984.
- PERRENOUD, PH., *La fabrication de l'excellence scolaire*, Genève-Paris, Droz, 1984.
- REBETEZ, P., *L'enseignement obligatoire doit-il être modifié au vu de l'évolution des activités vers les carrières du tertiaire ? et Perspectives d'avenir pour l'école primaire jurassienne*. Tramelan, Société pédagogique jurassienne, Congrès 1964.
- RUEFF-ESCOUBES, C., *La démocratie dans l'école, une pratique d'expression des élèves*. Paris, Syros, 1997.
- ROGERS, C., *Liberté pour apprendre ?*. Paris, Dunod, 1976.
- TRACE DE FAIRES, "Education nouvelle, méthodes actives, pédagogie institutionnelle, des réponses qui durent", *Revue de Pratique de l'Institutionnelle*, n° 2, Matrice, 1985.
- TRACE DE FAIRES, "L'intervention institutionnelle, une pratique analytique, militante de changement social", *Revue de Pratique de l'Institutionnelle*, n° 3, Matrice, 1985.
- TOURAINÉ, A., *Qu'est-ce que la démocratie ?* Paris, Fayard, 1994.
- TOURAINÉ, A., "Penser autrement la démocratie", *Education et management*, n° 14, novembre 1994.
- WENGER, L., POINTET, J.-J., 1898-1998, *Le Centre scolaire des Terreaux fête ses deux collèges centenaires, celui des Terreaux et...celui des Sablons*. Saint-Blaise, 1998.

**VOUS AVEZ DIT... PÉDAGOGIE
1999**

- (1) P. Marc, J.-M. Chappuis, Ph. R. Rovero, *Echecs des uns, inéchecs des autres : de la reconnaissance dans le puzzle scolaire des attentes*, avril 1982, 36 p. épuisé (a)
- (2) M. Schmidt, *Inégalités sociales et culturelles ; étude statistique de l'épreuve d'évaluation au cycle d'orientation en 1981 dans le canton de Fribourg*, juin 1982, 30 p. épuisé
- (3) Ph. R. Rovero, *Influence des pratiques éducatives et langagières de familles migrantes sur les performances linguistiques de leurs enfants*, octobre 1982, 36 p.
- (4) P. Marc, *Du savoir ou du maître : lequel définit l'élève ?* janvier 1983, 17 p. épuisé (a)
- (5) J.-M. Chappuis, P. Marc, *De l'hétérogénéité des jugements fournis par les maîtres, ou de l'importance singulière de la personnalité de l'enseignant*, novembre 1983, 67 p.
- (6) V. Massard, J.-M. Chappuis, P. Marc, *Des perceptions des fonctions de l'Ecole par les enseignants*, avril 1984, 27 p.
- (7) P. Marc, *Ecole et psychanalyse, points de vue d'un enseignant*, mars 1985, 65 p.
- (8) P. Favre, P. Kernén, P. Marc, V. Massard, M. Nicolet, Ph. R. Rovero, M. Schmidt, *Le tronc commun au degré 6*, juin 1985, 50 p. épuisé
- (9) P. Marc (coll. D. Gabus, Ph. R. Rovero, M. Schmidt), *La connaissance et/ou la personne: une réflexion sur la pédagogie universitaire*, janvier 1986, 29 p.
- (10) S. Roller, *Vous avez dit... pédagogie ? Oui, pédagogie*, juin 1986, 50 p. Conférence faite par S. Roller à Neuchâtel le 6-2-1986; on trouve dans le n°29 la bibliographie complète de cet auteur.
- (11) M. Bosserdet, W. Perret, G. Richard et P. Marc, *L'école nouvelle des Terreaux (Neuchâtel, 1929-1939)*, février 1987, 103 p. (f)
- (12) Ph. R. Rovero (coll. P. Marc), *Choisir une école alternative en Suisse romande*, juin 1987, 40 p.
- (13) P. Marc, *Regroupement d'écrits sur les attentes en éducation*, janvier 1988, 77 p. (b)(c)
- (14) F. Jaques-Mazauric et P. Marc, *Le droit de l'enfant sourd-muet au geste et à la parole : une décision d'adultes entendants*, septembre 1988, 40 p. (b)
- (15) P. Marc (coll. N. Doffey, Ch. Braun, I. Opan & G. Siegenthaler), *Quelques réflexions à l'issue d'une première année de fonctionnement du nouveau tronc commun (Neuchâtel, 1987-1988)*, septembre 1988, 77 p.
- (16) J. Paeder, *SOS Dépistage difficultés scolaires*, décembre 1988, 38 p. épuisé (b)
- (17) Extraits du **Dictionnaire de pédagogie** de F. Buisson (1878-1887), ou "L'échec et la réussite scolaires il y a un siècle ? Une hérédité toute-puissante mais une pédagogie normée", novembre 1989, 77 p.
- (18) S. Fantì, *L'inévitable agressivité*, mai 1990, 21 p.
- (19) F. Petit et M. Rousson, *Psychosociologie et autorité*, octobre 1990, 39 p.
- (20) M. Ditisheim, *Histoires de vie et formation des enseignants*, janvier 1991, 79 p.
- (21) R. Jeanneret, P. Marc, *Recherche, participation et intégration des savoirs : un concept organisateur pour les universités du troisième âge*, fév. 1991, 100 p. (d)
- (22) M. Rodé-Guillaume, *Processus d'individuation chez l'enfant*, octobre 1991, 15 p.
- (23) J.H. Pestalozzi, *Esquisses de la révolution*, texte inédit en français, avec des éclairages de Ph. Henri, I. Keller, P. Marc, novembre 1991, 56 p.
- (24) B. Duborgel, *Sources grecques de nos exigences éducatives : du phénomène Socrate à quelques figures platoniciennes et aristotéliennes de l'éducation*, janvier 1992, 32 p.
- (25) P. Marc et un groupe d'étudiants de l'UTA, *La pédagogie active à La Chaux-de-Fonds durant l'Entre-deux-guerres: J. Boucherin, M. Gremaud et les autres...*, avril 1992, 104 p. (f)
- (26) M. Besse, J. Cavadini, J. Guinand, E. Kaiser, M.-F. Lückner-Babel, P. Marc (dir.), C. Perregaux, S. Roller, J.-A. Tschoumy, *Ratifier en Suisse la Convention des Droits de l'enfant ?* novembre 1992, 117 p.
- (27) R. Jeanneret, *L'Université du 3e âge de Neuchâtel, Bref historique*, juillet 1993, 47 p.

- (28) P. Marc, Ph. R. Rovero, *Violences familiale, scolaire et sociale : une histoire bien ordinaire*, novembre 1993, 113 p. (e)
- (29) E. Nyandwi, *Les archives du professeur Samuel Roller, contribution à la pensée pédagogique moderne*, novembre 1993, 83 p.
- (30) B. Clavel, M. Robert, *Structure sociale et structure scolaire : quelques réflexions*, décembre 1993, 110 p.
- (31) A. Aubry, M. Blanc, N. Doffey-Salchli, P. Dominicé, J. Fernandez, J.-P. Gindroz, P. Marc (dir.), J. Weiss, *Formation initiale, formation continue, recherche : quel institut pour les enseignants ?* mai 1994, 70 p.
- (32) P. Avanzino, J. Balemire Bazilashe, P. Marc (dir.), M.-J. Monsch, *Regards sur la violence humaine et scolaire*, juin 1994, 59 p.
- (33) I. Stucki, *Le tag*, septembre 1994, 90 p.
- (34) J. Balemire Bazilashe, M. Ditisheim, P. Marc, *Approches de l'adolescence*, janvier 1995, 65 p. (+ XX p. d'annexes)
- (35) M. Ditisheim, "Je fais deux vies..." *Migrations et adolescence - Regards*, février 1995, 71 p.
- (36) *La première des célèbres Cinq leçons de FREUD. Ses traductions en anglais, français et italien. Du Traduttore traditore à la recherche de sens*, Dossier de travail préparé et présenté par P. Marc, avril 1995, 72 p.
- (37) J. Balemire Bazilashe (dir.), P. Dasen, M. Guyot, P. Marc, Cl. Rosselet-Christ, *Adolescence et initiation*, septembre 1995, 58 p.
- (38) Ph. R. Rovero, *Articulation théorie-pratique et recherche-formation : application de techniques de communication à l'étude de relations scolaires*, septembre 1995, 64 p.
- (39) J. Balemire Bazilashe, P. Furter, P. Marc, *De l'impossible utopie à la nécessité de la réflexion utopique en pédagogie*, octobre 1995, 40 p.
- (40) E. Poglia, M. Grossen, A.-N. Perret-Clermont, M. Brossard, J. Voigt, J.-F. Lovey ; table ronde autour de S. Roller (avec A. Gretler, M. Jeanrenaud, E. Nyandwi, P. Marc, J. Weiss), *Maître et élève face au savoir*, Actes de la rencontre de la SSRE (Neuchâtel, octobre 1994), octobre 1995, 50 p.
- (41) Ph. R. Rovero, *Se former à la réflexion sur les pratiques enseignantes ; recherche-formation centrée sur l'entretien de stage*, février 1996, 57 p.
- (42) S. Pfeuti, *Représentations sociales : quelques aspects théoriques et méthodologiques*, mai 1996, 26 p.
- (43) J. Balemire Bazilashe, A. Dunant, Cl. Piquilloud, M. Ruchat, *Adolescence et identité*, septembre 1996, 40 p.
- (44) P. Marc, *L'utilisation inégalitaire du temps comme révélateur d'excellence scolaire, ou... A quand une réforme en profondeur de l'école obligatoire neuchâteloise*, septembre 1996 (rééd. mars 1997), 77 p.
- (45) I. Monnard, S. Pfeuti, J.-L. Gurtner, *L'Université et la formation continue des enseignants. Enquête concernant les besoins et souhaits des enseignants fribourgeois*. P. Marc, *L'emplacement de la formation continue du corps enseignant: un espace à aménager entre attentes des maîtres et attentes des formateurs*, février 1997, 46 p.
- (46) P. Marc, *La formation des maîtres : promenade autour de questions (plus ou moins) crispantes...*, octobre 1997, 70 p.
- (47) J.-P. Cretton, P. Ducommun, G. Favre, P. Marc, M.-P. Matthey, I. Panchaud-Mingrone, M. Ruchat, E. Tuller, L. Vaney et les représentants de plusieurs institutions, *Quelle intégration pour quel enfant, quelle école, quelle société?* octobre 1997, 66 p.
- (48) L. Bornand, *L'asymétrie cérébrale*, septembre 1998, 24 p.
- (49) M.-P. Matthey, *Les courants de la pédagogie contemporaine. I. La pédagogie institutionnelle*, octobre 1998, 40 p.
- (50) P. Marc, *Quelles évolutions pour l'école neuchâteloise au XXIe siècle. Amorces de réflexions*, novembre 1998, 28p.
- (51) J. Balemire Bazilashe, *De la crise à la guerre en République démocratique du Congo : les jeunes et les enfants du Sud-Kivu en point de mire*, janvier 1999, 36 p.

(a) Intégré in P. Marc. *Autour de la notion pédagogique d'attente*. Peter Lang, Beme. 1984 (3^e éd. 1995)

(b) Intégré en partie in P. Marc. *La différence à fleur de peau*, Delval, Fribourg. 1989

(c) L'un des articles du recueil est en partie intégré in P. Marc. *De la bouche à l'oreille*, Delval, Fribourg, 1987

(d) Cf. R. Jeanneret, A. Lemieux & P. Marc. *Enseignement et recherche dans les universités du troisième âge*. Ed. Agence d'Arc, Québec, 1992

(e) P. Marc & Ph. R. Rovero. *Violences familiale, scolaire et sociale : une histoire bien ordinaire*. Tricornet, Genève. 1996

(f) P. Marc. « *L'école publique active* » ? *D'un éphémère mariage en terre neuchâteloise, La Chaux-de-Fonds 1920-1930, Neuchâtel 1929-1939*, avec des contributions d'époque de Marguerite Bosserdet, William Perret et Gustave Richard, Université de Neuchâtel. 1998