

<https://collectiflieuxcommuns.fr/?481-le-conseil-de-cooperative-3-3>



Le conseil de coopérative (3/3)

- Documents extérieurs - L'autonomie groupale : l'autogestion - Analyse, pédagogie et psychothérapie institutionnelle -



Date de mise en ligne : mercredi 15 juin 2011

Copyright © Lieux Communs - Tous droits réservés

Il est ici question de stricte [pédagogie \(institutionnelle\)](#), mais il serait étonnant que le Â« politique Â» n'y trouve pas matière à réflexion... Le Â« conseil de coopérative Â» dont il est question, assemblée scolaire hebdomadaire, est le lieu où s'organise et se réorganise la classe, dans la durée, s'affrontant autant à la sclérose de la routine qu'aux désirs multiformes de chacun.

On ne trouvera dans ce texte de la fin des années 60 aucune recette clefs en main, et on trouvera ailleurs ([ici par exemple](#)) le témoignage de la transformation ultérieure de ces outils en mécaniques de management. Cette Â« récupération Â» ne peut servir de condamnation : elle montre au contraire de manière éclatante ce que cette véritable Â« praxis pédagogique Â» (F. Imbert) avait de radicalement novateur mais que les relais pour perpétuer une telle pensée / pratique se sont raréfiés à l'extrême.

Ce passage est extrait de Â« De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle Â» d'A. Vasquez & F. Oury, Maspero, 1971.

[Première partie disponible ici](#)

[Seconde partie disponible là](#)

[Troisième partie, ci-dessous...](#)

(... / ...)

3. Le Conseil, lieu d'éducation et de thérapie

a) Notes sur le « Groupe de formation » ou « T-Group »

Pourquoi, à propos du Conseil, parler de ces groupes ? La prolifération de ce mode de formation (qui constitue sur le cours magistral de psychopédagogie un progrès indéniable), les vertus étonnantes attribuées à la dynamique de groupe, le mystère et le tapage développés à l'entour et surtout la confusion (naïve ou entretenue) entre Conseil de coopérative et Training Group, nous incitent à donner quelques indications, à défaut d'une étude (189).

Savoir que ces groupes sont évidemment réservés à la formation d'adultes en bonne santé, volontaires ; et aussi que la transposition, à la suite d'un stage, de techniques souvent déstructurantes, dans la classe, a donné lieu à des expériences invraisemblables, dites de « pédagogie nouvelle » ou de « pédagogie de groupe », dont les enfants ou les étudiants ont fait les frais. Qu'il s'agisse d'expérimentateurs hardis ou de naïfs pleins de bonne volonté, les résultats obtenus desservent à la fois la psycho-sociologie et la pédagogie moderne. Seule une connaissance approfondie de ce qui se passe dans une classe encadrée dans un système institutionnel bien défini mettrait le formateur (qui demeure à nos yeux responsable de la formation donnée) à l'abri de telles mésaventures.

Il est en effet bien naturel que le maître qui innove, inquiet ou inquiété, cherche des appuis, qu'il essaie de se raccrocher aux branches, que, faute de recours, il régresse en s'identifiant à ce formateur non directif, Sujet Supposé Savoir... et que, inconsciemment, il rejoue le stage. Comment s'étonner alors des résultats ? De quoi s'agit-il ? Dix à

quinze participants volontaires ne se connaissant pas (n'ayant pas d'histoire commune), réunis dans une pièce (toujours la même), sous la conduite (et la responsabilité ?) d'un moniteur, sont placés en situation d'inter-agir ou plutôt d'interrelation (tout passage à l'acte étant exclu). Le moniteur est membre du groupe, mais son statut privilégié fait de lui un objet, un support de transferts, car son rôle, défini à l'avance, ne correspondant pas aux représentations habituelles, apparaît particulièrement équivoque. (Une comparaison est possible avec l'analyste.) Sa fonction consiste à catalyser les relations, à faire prendre conscience des types de relations qui s'établissent, des rôles joués dans le groupe, des phénomènes de groupe aussi. Il peut conseiller, favoriser ou bloquer les échanges, entraîner les participants et le groupe à surmonter les obstacles à la communication. D'où cette dénomination de Training Group ou T-Group.

A partir des recherches de K. Lewin et Moreno (1945), des séminaires de Bethel (U.S.A., dès 1947), les travaux et réalisations se multiplient aux U.S.A., en Angleterre (1948), puis en France, après 1955 surtout (190). Le « groupe de formation au diagnostic de groupe » s'adapte à certains besoins français et s'appelle, selon les auteurs et les buts visés : T-Group (M. Pagès), Groupe de base (R. Pagès), Groupe de diagnostic (J. Ardoïno), Groupes institutionnels, d'autogestion (G. Lapassade). Il semble qu'il s'agisse surtout de « groupes centrés sur le groupe » (Meigniez) (191).

Les critiques du T-Group n'ont pas manqué. Sur le plan de la théorie, cette technique est apparue souvent insuffisamment fondée. En 1959, R. Pagès parle de « bluff désastreux ». Pour J.-P. Sartre, cette « dialectique du dehors » interdit l'accès à « la dialectique du dedans » (des groupes). J.-B. Pontalis souligne le danger de certaines « rationalisations ». J. Lacan invite le psychanalyste à « se préserver de l'objectivation psycho-sociologique [...], abstraction inadéquate où sa pratique s'enlise et se dissout ». G. de Montmollin parle d'« experts jouant avec le feu » et refuse de généraliser les conclusions obtenues à partir de petits groupes expérimentaux pour expliquer les phénomènes sociaux. Sur un autre plan, replaçant ces formations dans leur contexte économique, idéologique et social, on parle d'« action psychologique », de « psycho-sociologie patronale » et « d'aliénation organisée ».

En effet, il n'est pas inutile de savoir que les stages sont organisés en vue de la formation des cadres (industrie, commerce, administration, armée) avec parfois des visées particulières de formation (conduite de réunions, techniques d'interview, pédagogie des adultes, psychodrame, etc.) par des groupements variés (192) qui ont parfois des soucis de rendement, de rentabilité. Il s'agit de séjours résidentiels, ordinairement assez onéreux (193), rarement destinés aux enseignants.

Dans le contexte actuel, des stages organisés par des instituteurs et des psychanalystes bénévoles « ne font pas sérieux », et l'on parle volontiers de bricolage pédagogique ». Freinet aussi a fait du bricolage, imprimant les premiers textes libres derrière des bulletins de vote...

La solution à la mode : « Faites du groupe ! »

La dynamique de groupe et les T-Group sont et seront vraisemblablement de plus en plus présentés comme LA solution aux maux dont souffrent l'Université et l'Education nationale. Parviendra-t-on par ce biais à redonner vie 'au système, à rénover, à sauver les meubles et les institutions ? Déjà, pour les cadres supérieurs, des stages de recyclage, de haute valeur, sont légalement organisés. A ce niveau, les offres de service ne manquent pas (194)... Bien que les enseignants, les « maîtres aux silhouettes besogneuses », « effectuant leurs tâches routinières » (195) soient vigoureusement invités à évoluer, à faire un effort, à participer à la rénovation, à s'inscrire à des stages (?), la formation de la piétaille (196) « au contact » (197) suscite, pour des raisons multiples faciles à comprendre, moins de vocations. Il se trouve que cette formation de praticiens est, depuis une quinzaine d'années, notre spécialité. Or, la vogue actuelle a l'inconvénient de créer un mythe : « Faites du groupe, tout va s'arranger. »

Nous n'avons pas l'intention de mettre en question ici la valeur théorique des stages, leur utilité (ou leur nocivité) qui varient avec la compétence des animateurs, mais nous croyons urgent de dénoncer ce mythe du T-Group, image

caricaturale d'une formation réduite à l'un de ses éléments, image séduisante, largement répandue et, dans la mesure où elle sécurise, dangereuse pour ceux qui, au sortir du séminaire, se retrouvent dans une vraie classe, en proie à un milieu autrement complexe et brutal.

Il nous a plusieurs fois semblé que le fait d'avoir participé à des « groupes » (souvent trop courts) avait renforcé les défenses et les résistances à la communication, que les enseignants avaient davantage appris à se taire (à « la boucler ») qu'à prendre et à donner la parole et le pouvoir. Nous ne pensons pas que ce soit là le but recherché. Nous ne pensons pas non plus que la même technique soit à employer avec un fonctionnaire auxiliaire écrasé par la hiérarchie et avec un chef trop sûr de lui-même et de sa supériorité.

De l'expérience involontaire...

Grâce à l'obligeance de quelques « spécialistes », nous avons eu l'avantage de vivre des expériences involontaires mais très instructives, d'apprécier l'efficacité, les limites et les dangers de certaines techniques ou procédés « de groupe ».

... à l'expérimentation prudente

D'autres expériences (cette fois volontaires, prudentes et contrôlées) nous permettront, nous l'espérons, de publier, après analyse, quelques documents utilisables pour la formation des maîtres. Nous ne pourrions nous faire entendre des gens « normaux », fussent-ils professeurs de psychologie ou de morale, que si nous sacrifions à la coutume, au sens commun. Sachant qu'en milieu enseignant (plus qu'ailleurs peut-être) il est indécent de parler des « fous » (198), nous éviterons de signaler d'autres expériences, pourtant instructives. Notre pratique se limitera ainsi au monde enseignant (instituteurs, professeurs, étudiants) : séquences non directives dans des stages (I^{re} année), groupes de formation sans objet (Aida Vasquez, stages 2^e année), séminaires de contact de style non directif (formation de maîtres de classe pratique), groupes de contrôle analytique (199). Certes, la pratique de la classe coopérative nous offre un autre entraînement en nous ouvrant constamment un monde moins familier aux spécialistes de psychosociologie : le monde des enfants et des parents de milieux divers, mais cette expérience limitée ne nous autorise pas à formuler autre chose que...

... des conclusions provisoires (200)

Sur le plan de la théorie. Nous comprenons fort bien que, faute de références autres, il soit commode et tentant de réduire la pédagogie institutionnelle au conseil de classe et le conseil au T-Group. C'est le moyen de se faire entendre d'un auditoire lui aussi privé de ces références autres et prêt à raffiner sur les concepts. Nous l'avons dit en 1965 : cette réduction de la pédagogie institutionnelle au T-Group est, pour nous, inacceptable.

Sur le plan de la pratique. Il n'est nullement assuré que cette démarche hardie, par la réassurance provisoire qu'elle procure, ne soit pas à l'origine de certains désastres lors de la reprise de contact avec les réalités scolaires. Quel qu'en soit le prix de revient, une formation des maîtres qui se limiterait à cette seule pratique du T-Group serait à nos yeux véritablement une formation au rabais.

Nous considérons actuellement nos « groupes de formation » comme un entraînement *complémentaire*, un perfectionnement que nous réservons à des camarades déjà aguerris par des stages antérieurs et des aventures coopératives. Les problèmes techniques (journal, enquête, etc.) et pédagogiques (utilisation en français ou en mathématiques de...) et les problèmes d'organisation. (équipes, etc.) étant suffisamment maîtrisés pour n'être plus anxiogènes, des institutions assurant à tous (maître compris), dans la classe, une certaine sécurité, il devient alors (et alors seulement) possible et raisonnable de renoncer à des défenses devenues inutiles et dérisoires. Au prix

d'une expérience qui souvent « remue » les participants, on souhaite alors acquérir plus de « disponibilité-vigilance » : devenir éducateur.

Il est possible de répondre à cette demande par un « groupe sans objet », centré davantage sur les résistances à la communication (conscientes et inconscientes, émanant des personnes ou de la situation) que sur le groupe lui-même. Il est alors utile de savoir que, s'il est bon d'éroder ou d'attaquer ces résistances, il l'est certainement moins de démolir les défenses personnelles, conditions de l'équilibre psychique de chacun. Le risque de décompensation est évident. Il est possible d'aider à voir, entendre et parler juste, de déboucher un peu les yeux, les oreilles, de rendre à chacun l'usage de ses sens sans pour autant fragiliser. On peut fort bien retirer une cuirasse devenue inutile sans entamer la peau du stagiaire. Noter que ce groupe de formation est toujours associé à un « atelier » parallèle où, à propos de travaux, les maîtres sont entraînés à la prise de décision et à la conduite de réunion. Malheureusement, la difficulté d'une telle formation croît en raison directe de son utilité : ce sont évidemment les individus les plus inhibés, donc les plus fragiles, qui ont besoin d'une intervention sur le plan psychologique. Or, il n'est pas toujours possible, en un temps très limité, de prendre en responsabilité une formation qui n'a jamais prétendu remplacer une psychothérapie.

A la limite, on pourrait faire remarquer que de tels stages devraient être réservés... à ceux qui n'en ont pas besoin. Rappelons simplement que les groupes de formation n'interviennent qu'au deuxième stage et précisons que l'admission est subordonnée à l'accord des responsables.

Sur le plan de la déontologie. A moins de dénier au T-Group toute efficacité, nous estimons que cette technique, comme toute intervention thérapeutique, engage la responsabilité morale des organisateurs et nous ne voyons pas comment prendre en charge un groupe de formation sans avoir sur les transferts, les identifications, les projections, la contagion hystérique, les décompensations et les passages à l'acte autre chose que des idées : la compétence nécessaire pour entendre, prévoir, contrôler et, au besoin, intervenir correctement. Une formation analytique nous paraît un préalable, pour qui prend la responsabilité d'expériences de ce genre. Cette condition nécessaire, mais non suffisante, est-elle toujours remplie ? Il est évidemment plus simple de nier l'existence de l'Inconscient. Il est regrettable que cette annulation magique ne suffise pas à en supprimer les effets.

Sur le plan politique. Avec J. Ardoine, nous considérons volontiers que « ces techniques sont des outils, et comme tels, elles ne sont pas plus essentiellement au service du capitalisme qu'à celui d'une classe sociale quelconque. En tant qu'objet, elles sont inertes ». Elles peuvent servir... Au lieu de s'en détourner avec horreur et terreur, les travailleurs pourraient en apprendre l'usage. Certes, nous ne voyons pas pourquoi un système bureaucratique, hiérarchisé et autoritaire, ne s'accommoderait pas fort bien de ces groupes de formation si prisés dans l'industrie. On peut même imaginer un système organisé, répondant aux besoins : entraînement à la conduite de réunion et à la prise de décision pour ceux qui auront à tirer les ficelles, à administrer, à conduire, à décider ; T-Groups non directifs d'épanouissement, d'expression libre, de « libération » avec jeux affectifs, voire érotiques (201), soupapes de sûreté pour ceux qui auront à obéir. Ce système de formations différenciées n'est-il pas en train de se mettre doucement en place ? La chose vaudrait d'être étudiée...

b) Du réglage de l'« ambiance »

Garder la parole

A peine a-t-il donné vraiment la parole que le maître craint de l'avoir perdue. Au risque d'énoncer des banalités, nous remarquerons qu'il est des choses qu'on peut fort bien à la fois donner et garder, des puissances qui n'accroissent celle du donateur que dans la mesure où elles sont données à d'autres. Pour rester dans le domaine scolaire, disons qu'il est rare qu'un professeur se plaigne de la science de ses élèves. On donne plus volontiers du savoir que du pouvoir. Pourquoi ? Cette crainte de perdre le pouvoir si on le donne procéderait-elle d'une illusion ? d'une confusion

?

Les mains libres

Qu'est-ce qui est caché sous ce mot « pouvoir » ? Et d'où vient cette peur de le perdre ? Dans sa classe qui bouillonne ou qui décroche, le maître d'école ne peut guère réfléchir à ces questions. Il a surtout besoin d'avoir les mains libres et aussi la tête... C'est, bien sûr, le président qui dirige la séance, mais qui, finalement, est responsable ? qui donne le ton ? Savoir que le silence du maître est interprété, et parfois aussi vécu comme une interprétation. Savoir que toute non-intervention est en fait une intervention...

interpréter (202) ?

« Alors ? Doit-on interpréter ? », demande le néophyte. Interpréter quoi ? qui ? quand ? comment et par qui ? Nous sortons ici du domaine de la technique : personne ne peut dire au maître ce qu'il doit faire, ce qu'il doit souligner, atténuer, « ignorer » publiquement. Doit-il donner un sens à ce qui n'en avait pas et qui, pour cette raison, est angoissant ? donner à un événement un sens nouveau et plus acceptable ou au contraire laisser agir le temps ? Autant écrire le manuel du petit psychanalyste. On trouverait des réponses partielles en relisant les quelques comptes rendus de conseil, mais ne nous faisons pas d'illusions : a-t-on jamais appris à nager par correspondance ?

Une chose est sûre : si le responsable n'a pas les mains libres, s'il est encombré de « science », de principes, de bons conseils, de scrupules et d'inhibitions, s'il réfléchit trop et s'interroge au lieu de réagir, il manque le coche, il laisse passer le moment. Aussi nous bornerons-nous à citer quelques procédés qui nous ont parfois aidé à agir vite.

Déculpabiliser

Un drame, petit ou grand, réel ou imaginaire... Un enfant en impasse, culpabilisé, angoissé, agressif ou déprimé, bloqué ou agité et incapable de parler ou de se taire...

Il y a fort à parier que, sous-jacents et proches, on trouve là le Sexe ou la Mort (203), sujets passionnants qu'il est aussi difficile d'aborder en public, au Conseil, qu'en privé en face à face (204). Situation difficile pour le maître : tout refus de réponse équivaut à une fuite, à un abandon. Qui fuit perd la face et la parole : que montre-t-il, sinon l'envers de son personnage, son absence de courage ? On pourrait parler, dans certains cas, de non-assistance à personne en danger, mais comment se jeter à l'eau quand on ne sait pas nager ? Nous avons déjà parlé de traumatisme et de recours : il suffit parfois d'écouter calmement l'enfant en détresse en l'encourageant par une série de : « oui.. et après ?... et après ? », et de clore l'entretien par un « et alors ? » qui ne clôt rien du tout, laisse les portes ouvertes sur un « à venir ». C'est le gosse, non la cause, qui est entendu ; il reste certes démuni, mais délivré d'une culpabilité que vous jugiez néfaste, simplement parce que vous avez refusé d'être le Grand Inquisiteur.

Dédramatiser

Antoine et le directeur, Henri et le serin, Hassan le « cradeux », Line et le manteau gris, etc., c'est constamment que nous sommes amenés à dédramatiser - à « dépsychodramatiser » - pour que, au Conseil, la parole passe et que « ça passe par la parole ». Faire apparaître, précisé, l'objet de la discussion, polarise les affects, centre les projections sur un objet, évite les éclaboussures et les éclats (sur les sujets). En favorisant l'expression publique des représentations et des fantasmes de chacun (qui entrent ainsi en concurrence), le problème se simplifie, se clarifie, s'objective. Chacun peut alors devenir plus objectif et mettre à distance, voir ce qui « crevait les yeux », moins et mieux parler.

Le temps, souvent, joue un rôle important : « Nous verrons cela au prochain Conseil 205. » Savoir ici que le ton, l'attitude du maître et du président (qu'ils agissent par contagion ou que, en lui donnant un sens, ils interprètent l'événement) sont au moins aussi efficaces que les paroles dites.

Dramatiser ?

Jean et Julien coupant tranquillement les cornes des escargots avec les ciseaux de la coopé (206), le comportement dominateur des grandes filles (207), la persécution d'Ahmed par le groupe (208) ne font pas problème ; Nasser trouve parfaitement normal d'attaquer les filles dans la rue : elles sont pour lui des inférieures, objets de consommation ; Albert commente sans inquiétude certains pillages effectués en bande, avec des grands qui ont une auto. Tout cela apparaît normal... Il se trouve que le maître a une opinion contraire et désire l'exprimer : comment ? C'est simple, pense-t-on, il n'a qu'à parler. Son discours viendra s'ajouter et se perdre dans le flot de paroles moralisatrices déversées par la Famille, l'Ecole et la TV. Il peut aussi provoquer des débats où les coupeurs de cornes seront confondus et étonnés (209), où l'on parlera incidemment de vol avec effraction ou bien du statut de la femme en France et en Algérie. Il suffit parfois de laisser un Luigi clamer son indignation (211) ou de proposer une bataille (211) pour attirer l'attention, dramatiser la situation et provoquer certains changements.

Le psychodrame

C'est souvent inopinément que le Conseil se transforme en psychodrame. Faute de pouvoir être verbalisés, les drames sont rejoués, revécus. En général, l'aventure n'enthousiasme pas le maître. La situation de Conseil peut être perçue comme une invitation : le public est là, parfois très coopérant, prêt à applaudir qui se donne en spectacle gratuitement : « On va bien rigoler. » Pour peu on crierait : « Ollé ! »

« Toute complaisance serait hautement toxique. Le risque de cultiver l'hystérie ou le masochisme existe très concrètement dans une telle situation. Le maître classique, ici, risque et fait risquer », nous écrivait le docteur Claude Veil en 1958. Il ne s'agit pas ici de psychodrame, mais de (mauvais) théâtre, voire d'exhibitionnisme. Le président d'ordinaire réagit : « Ça va, on connaît ton numéro » ou : « Quand tu auras fini ton cirque (ton cinéma ou ton strip-tease), on pourra reprendre le Conseil. » Il est souvent utile d'appuyer (calmement surtout, pour ne pas transformer le numéro en corrida, ce qui est d'ordinaire le but recherché) l'action du président.

Mais, nous le verrons avec Monique (212) et Luigi (213), le Conseil peut devenir brusquement le lieu d'expression de drames véritables qui engagent l'avenir d'un enfant. Le groupe entier participe. Sa réponse peut être décisive. Nous n'imaginons pas qu'un éducateur puisse se désintéresser de ce qui arrive, se laisser prendre au jeu, participer aveuglément à l'émotion générale, renoncer à sa vigilance et laisser au hasard le soin de décider. Ce n'est pas toujours facile (214). Si nous replaçons le Conseil dans son contexte, il est facile de voir qu'il existe d'autres lieux spécialement destinés à l'expression socialisée (215) : la présentation des textes libres (216), les jeux libres dans le terrain, les marionnettes et le théâtre libre, ou jeux dramatiques.

Marcel - le bouffon - avait campé ce jour-là une silhouette de mère au foyer chargée de famille que les petits lapins de H.L.M. avaient hautement appréciée. Il réglait là, sans aucun doute, des problèmes familiaux très précis. Nous rions encore de la grosse bonne femme, ménagère ultra-affairée, débordée de travail, qui envoie les gosses en commission parce qu'elle n'a pas le temps... occupée qu'elle est toute la journée à jacasser avec ses commères.

F. Oury et A. Vasquez auraient été en peine d'imaginer un psychodrame aussi réussi : c'est ce spectacle qui nous apportait les éléments nécessaires. Faut-il parler de la peinture, du modelage, du bricolage, de la construction à partir de n'importe quoi d'objets « insensés » (qui n'ont de sens que pour leur auteur) ? Répétons que le Conseil, avec ses règles, ses limitations, n'a de sens et peut-être d'utilité que dans un contexte : institution parmi d'autres

institutions qui toutes visent à donner des possibilités variées de production, d'expression, de travail et de langage (217). Le psychodrame, jeu dramatique à visée thérapeutique, pourrait être une de ces possibilités. En ce qui concerne la thérapie, l'instrument nous paraît être d'un maniement délicat. En invitant inconsidérément certains névrosés à revivre leur drame, on risquait fort de réactiver des angoisses difficilement contrôlables...

Nous laissons volontiers le psychodrame, la psychanalyse, les neuroleptiques et les électrochocs aux spécialistes (218) qui prennent leurs responsabilités. Amateurs, s'abstenir.

c) Le Conseil, lieu privilégié

Quitte à provoquer quelques déceptions, avouons que nous n'avons pas trouvé La Méthode, pas même la technique-miracle, applicable en tout lieu par le premier imbécile venu. La machine à instruire, à éduquer, à soigner ? Peut-être avons-nous seulement trouvé qu'il était grand temps de renoncer aux rêveries pédagogiques et de se mettre sérieusement au travail, dans la réalité. Que livrer d'autre, actuellement, que des notes imparfaites, en invitant le lecteur à confronter avec son expérience ?

NOTES PRISES AU STAGE DE 1964 AU COURS D'UNE DISCUSSION A LAQUELLE PARTICIPAIT LE DR JEAN OURY

A propos du traumatisme

On est devant quelque chose d'important. On a quelque chose à faire ou à dire : d'une part, on ne peut pas le faire ou le dire, on en est empêché ; mais d'autre part, on est sans recours, ni à la mère, ni au père, ni aux frères, institutions, Etat, etc.

Chacun, dans son enfance, s'est trouvé sans recours, traumatisé. Certains individus adultes se trouvent dans des situations où ils sont ainsi coincés... Dans une classe, il y a toute une somme de traumatismes qui bloquent les individus... et des blocages, des interdictions qui traumatisent. Dans un groupe organisé, il y aura toujours des interdictions. Il pourrait y avoir, institués ou non, des recours. Le Conseil par exemple.

Moment fécond...

Les tensions, les émotions collectives transforment les groupes et font évoluer les individus. La présence de tous et de chacun, les apports imprévus à la discussion, les interventions d'enfants non engagés affectivement dans un conflit permettent des mises en lumière, des reprises aussi. On reprend la situation, on reprend la question à zéro, on reprise aussi certaines déchirures...

... lieu de recours...

On pourrait définir le Conseil comme un lieu où tout ce qui a été provisoirement sans recours est rapporté pour être mis en circulation, discuté... L'Autrui, qui était apparu brusquement menaçant, sera autre devant les autres, demain, au Conseil. Au bout d'un certain temps, on sait qu'il existe dans la classe un organe pour régler les questions et la

machine antitraumatisme fonctionne en permanence : « Je m'en fous, je le dirai au Conseil ! » Autrement dit : « Je ne suis pas traumatisé : j'ai un recours. » Enfin, on peut vivre en classe !... sans risquer à tout moment de « traumatiser » ou d'« être traumatisé ». Ouf !

... le Conseil peut lever des inhibitions...

On explique volontiers la nocivité du milieu scolaire habituel par le nombre des interdictions ou des ordres : « Fais ci. Fais ça. Ne fais pas. Tais-toi. Recommence, etc. » Or, des règles, des interdictions, il y en a bien d'autres dans une classe coopérative ! Ce qui est dangereux, c'est de se trouver cloué, arrêté, sans pouvoir : inhibé. C'est cela, un milieu nocif : qui crée, qui favorise, qui renforce des inhibitions.

... qui ont leur importance sur le plan scolaire...

On ne sait pas trop ce qu'on fait quand on « coince » un gosse, ça peut se retrouver en calcul, en orthographe, dans le simple fait de parler au copain ou plus tard. (Pour parler aux filles, mieux vaut n'être pas trop inhibé...) Ainsi s'expliqueraient certains progrès scolaires inattendus qui succèdent, comme par hasard, à un Conseil où ça a parlé...

On ne peut pas faire de frontières entre thérapeutique et pédagogie : c'est le même processus. On ne peut pas lire ou apprendre à lire si on a la tête ailleurs, l'esprit occupé, si l'on est trop pré-occupé par des choses qui trottent par la tête. Souvent il suffit de « régler ça » pour que le « ça » rentre dans l'ordre et que l'esprit libéré s'adonne aux sciences et aux arts. Le Conseil peut aider.

... à condition que le Conseil existe...

Comme un lieu tout à fait défini, structuralement conçu avec un certain rythme, tout un appareillage de groupe, de discussion, qui se distingue sur le fond de la vie quotidienne, avec cette visée de réglage des « sans-recours » : avec cette visée thérapeutique.

... accueillant à n'importe quoi : au « mensonge »...

Il n'est pas bon que le Conseil apparaisse comme une cour de justice. Il n'est pas bon qu'il se passe sur le plan de la réalité. Bien sûr, pour que les gens puissent parler, il faut bien qu'ils y croient, qu'ils parlent sur ce plan de la réalité, mais il vaut mieux savoir que la vérité est souvent cachée dans le mensonge, pas toujours dans ce qui est clair et logique. Si on le pousse, on voit bien que l'enfant veut dire quelque chose de bien plus profond que ce qui s'est passé, on voit bien qu'il est conscient qu'il ment.

... à la vérité, à l'imaginaire...

Ce qui se passe dans un Conseil à propos de la « réalité » se situe plutôt sur le plan de la fiction, fiction qui n'est pas mensonge, presque le plan du théâtre, de la mythomanie : une partie de l'imaginaire. Bien sûr, pour que les gens parlent, il faut faire semblant de croire : « Dis-le, ce qui s'est passé, mais ne pas prendre à la lettre, prendre un certain recul, ne pas se fâcher pour que les gens puissent mentir à volonté, pour que ce qui est dit puisse s'articuler après.

... aux fantasmes...

Autrement dit, que ça débouche sur le plan du fantasme, qui est le ressort de toute thérapeutique.

Ce serait une autre façon de définir le Conseil : « fenêtre ouverte sur les fantasmes qui s'accrochent à partir de n'importe quel événement réel ». Fantasmes dans la classe, fantasmes de la classe... Il vaut mieux savoir que l'angoisse du maître joue un rôle essentiel dans tout ce qu'il fait en classe, et, en particulier, dans la mise en place de ces institutions comme système de défense contre sa propre angoisse et contre celle qu'il fait éclore. Cette tendance policière, chez certains, n'est pas fortuite (219) : « Que s'est-il passé ? n Il faut savoir la vérité. Une enquête. Des témoins qui apportent des éléments faussés. « C'est pas vrai. » Nouveaux conflits. On n'en sort pas. « N'explore pas leurs Â« petites histoires entre eux Â» sans tenir ferme l'échelle par laquelle tu es descendu. Tu risques de t'y asphyxier comme au fond d'un puits (220). Un puits où est la Vérité ?

Il ne faut pas se tromper et croire que, plus on a de renseignements sur ce qui s'est passé, mieux cela s'arrangera. C'est souvent faux.

... au langage vrai

Le Conseil, seul endroit de mise en fonction de quelque chose d'essentiel pour la reconnaissance des uns et des autres, non pas sous forme d'images, de mirages, mais de langage avec les autres qui sont là. Il y a là une possibilité de re-jeu, plus ou moins conscient, de ce qui s'est passé dans les conflits. Les autres interviennent même s'ils n'en ont pas envie au début, et cela remue l'ambiance. Il est bon de parler d'un muet agressif : il se met parfois à répondre. Est-ce la profession qui rend l'instituteur toujours pressé ? Au Conseil, il est comme les autres, soumis aux mêmes lois, il est bien obligé de prendre le temps d'écouter.

Et le maître ?

De qui parlions-nous ? des enfants ? pourquoi pas du maître ? Peut-être conviendrait-il de parler là aussi de traumatismes, d'inhibitions, de fantasmes et d'hygiène mentale ? Les agressions symboliques dont il est le témoin et souvent la victime réactivent des conflits mal liquidés. Nous avons vu qu'une réaction en chaîne peut se produire si, inquiet, il cesse de s'affirmer comme symbole de la Loi (221). Son anxiété, parfaitement perçue, insécurise et agite.

Une formation à la relation ?

Il est difficile de croire que l'organisation compartimentée des écoles urbaines, les conditions de travail et les modèles offerts favorisent, chez les enseignants, l'ouverture à autrui. Recommander des groupes de maîtres, n'est-ce pas supposer le problème résolu ?

Sur le papier, tout est simple : n'est-ce pas le Conseil des maîtres qui gère l'école primaire ? Dans les réunions de synthèse, régulièrement, médecins, éducateurs, administrateurs coordonnent leurs activités dans les établissements d'enseignement spécial... Trois maîtres pour deux classes pratiques : une réunion de coordination incluse dans l'horaire. Ici et là, des inspecteurs remplacent la conférence pédagogique par des groupes de travail... Ailleurs (après la classe), des maîtres se réunissent et parlent de leurs difficultés... Des échanges sont possibles, des recours aussi. (Savoir cependant que, statistiquement, ces réunions ne pèsent pas lourd.) Seulement, à ce niveau, on retrouve les mêmes problèmes d'organisation, de conduite de réunion que nous venons d'évoquer à propos du Conseil de coopérative, souvent aggravés du fait que, conditionnés, les enseignants attendent la bonne parole.

D'ordinaire, ils n'attendent pas longtemps. Si l'inspecteur, le docteur ou le directeur laissent la parole, elle est vite reprise par quelque militant politique ou syndicaliste pressé d'endoctriner ce public de choix. Il est peu probable que,

spontanément, de tels groupes évoluent vers l'efficacité : que devient la formation des maîtres ? Un spécialiste de la conduite de réunions serait-il au courant de ce qui se passe dans l'école ? Au demeurant, qui le paierait ?

Délivrés de la hiérarchie, certains groupes d'enseignants réussissent à faire du bon travail â€” dans quelles conditions ! Il faut cependant dire ici que, paradoxalement, certains apôtres d'une prétendue « éducation nouvelle » peuvent se révéler fort nocifs. Simplifiant les problèmes, c'est en toute candeur qu'ils prêchent, au nom d'une liberté idéale, le renoncement au pouvoir. Certains

avouent ingénument leur espoir de « culpabiliser les maîtres » (222) ! Mais à qui s'adressent-ils ? Aux présents, bien sûr. Leur sermon est entendu justement de ceux qui, sensibilisés, inquiets, parfois traumatisés, n'en ont nullement besoin. Les autres, bien sûr, ne se sont pas dérangés. Le risque existe - et il est de taille ! - de confondre formation des maîtres avec culture des inhibitions et du masochisme. Alors ? Renoncer aux réunions ? Revenir à la leçon de pédagogie ?

Nous ne voyons pas encore comment des émissions, même quand elles présentent des classes coopératives, constituent un entraînement à la conduite des réunions. Nous ne voyons pas comment un apport de contenu peut remplacer l'expérience vécue, les expériences confrontées et analysées.

Encore le Conseil ?

Le problème de la formation des maîtres n'est pas résolu, et nous ne pensons pas qu'il se pose seulement en termes quantitatifs. Des expériences sont tentées. Dans quelques années, nous publierons, textes à l'appui, les nôtres ; mais, dès aujourd'hui, nous sommes en mesure d'affirmer que la vie coopérative éduque aussi le maître. Un enfant parle à d'autres devant le maître, ou au maître devant d'autres enfants. Cette grande personne qui, d'ordinaire, préfère que les enfants écoutent, est bien obligée d'écouter et parfois d'entendre. Ce retournement, cette reconversion, permet à l'enseignant de vaincre sa peur de l'enfant en le démystifiant, sa peur d'autrui aussi et sa peur de lui-même. (Combien d'enseignants, sans le savoir, ont choisi un métier qui, au moins en principe, les met à l'abri de la contestation, de la relation de réciprocité ?).

La vie coopérative considérée comme une ascèse, une autodiscipline sévère qui mûrit autant l'instituteur que les élèves... Accepter l'autre et la relation avec l'autre...

Nous ne pensons pas pour autant que cette vie coopérative â€” un adulte avec des enfants â€” puisse à elle seule constituer une formation. Des confrontations, des échanges, des critiques, des mises en question, aussi, sont nécessaires. Où ? Quand (223) ? La rénovation pédagogique dont on vient de découvrir la nécessité passe inéluctablement par une formation des maîtres à la conduite des groupes.

Cette formation passe vraisemblablement par une critique impitoyable de l'institution qui interdit les relations « horizontales » ou « transversales ». Peut-être vaut-il mieux parler de révolution.

d) Extrapoler ? Généraliser ?

C'est là que nous risquons de discourir. Nous décrivons ce que nous faisons, dans le contexte défini de la classe coopérative, sans prétendre apporter quoi que ce soit de directement transposable. Quelques éléments, quelques lignes de force seraient utilisables ailleurs ? Nous l'espérons, mais le travail reste à faire.

Il est difficile de ne pas remarquer certaines similitudes. Ce qui se passe dans un Conseil de maternelle ou de

perfectionnement se passe aussi dans un stage d'instituteurs, dans un groupe de thérapie, dans une commission de personnes respectables ou dans une réunion de militants politiques. Notre expérience - quelques centaines de réunions -, notre travail d'analyse, nos recherches de « ce qui pourrait servir là » nous autorisent à formuler quelques hypothèses, à proposer même quelques explications. Nous ne sommes pas assez armés socialement pour affronter le ridicule des affirmations péremptoires, des extrapolations hardies, des généralisations « nécessaires ». Il nous suffit d'écouter des neurologues, des psychiatres, des psycho-sociologues ou des psychanalystes pour être convaincus que, en 1970, nous n'en sommes, en psychologie, qu'à l'aube de l'histoire. La seule certitude à laquelle nous arrivons est que « ce qui se passe là-dedans » est bien plus compliqué qu'on ne le croit.

Nous nous trouvons devant un travail long, difficile, assez effrayant. Nous ne comptons guère pour le réaliser sur de géniales intuitions, mais plutôt sur l'obstination de ceux qui, un jour, viendront dans les classes avec le désir, le temps et la compétence nécessaires pour analyser ce qui s'y passe (224). La pédagogie institutionnelle pourrait s'appliquer ailleurs ? Doit-elle nécessairement être limitée à quelques classes « spéciales » ? A chacun d'en juger... Nous retournons provisoirement dans la classe coopérative explorer une autre voie d'accès à la complexité des groupes et des relations : la sociométrie.

Notes

189. La littérature sur ce sujet est abondante. Nous renvoyons le lecteur intéressé à J. ARDOINO, *Propos actuels sur l'éducation*, Gauthier-Villars éd., 1965 : la 2, partie est consacrée au groupe de diagnostic, p. 113-289 ; J.-M. AUBRY et Y. SAINT-ARNAUD, *Dynamique des groupes*, Editions universitaires, et aux bibliographies proposées par ces auteurs.

190. Signalons cependant d'autres travaux, bien antérieurs, dans le domaine psychiatrique à propos des clubs de malades (dont Bierer et Strauss à la Tavistock-Clinic). Le club Paul-Balvet, qui fonctionnait à l'hôpital de Saint-Alban en 1948 avec le docteur Tosquelles, n'ignorait pas les phénomènes de groupe, Moreno et Lewin. Là encore, les « découvertes » récentes n'émeuvent guère... Cf. F. TOSQUELLES, *Pédagogie et psychothérapie institutionnelle* ; J. OURY, *Les Clubs thérapeutiques*, 1960.

191. N'évoquons pas ici les groupes centrés sur la thérapie : groupes de psychodrame plus ou moins analytiques, groupes de contrôle, groupes Balint, groupes de monographie ou d'étude de cas, clubs thérapeutiques, etc. Il serait étonnant que là, parce que ce n'est pas l'objet de la réunion, on puisse longtemps négliger ce qui se passe au niveau du groupe.

192. Citons, parmi d'autres :

- le Groupe français de sociométrie, dynamique de groupe et psychodrame (A. Ancelin-Schützenberger) ;
- l'ARIP, Association pour la recherche et l'intervention psycho-sociologiques (G. Palmade, M. Pagès, A. de Peretti) ;
- l'ANDSHA, Association nationale pour le développement des sciences humaines appliquées (J. Ardoino) ;
- l'IPA, Institut promotion animation (B. Pasquier) ;
- le CEPREG, Centre de perfectionnement des responsables de groupes.

193. Citons :

- Prise de décision, conduite des organisations, oct. 1967, 6 jours, 1 020 F ;
- Pédagogie et formation des adultes, 11 jours, en 1968, 1 640 F ;
- Cycle psycho-sociologie et sociologie économique, 1968-1969, 12 500 F.

Le CEPREG, association loi 1901, organise des sessions plus accessibles (1968, 6 jours, 400 F environ), mais surtout, subventionné, l'IFEPP, Institut de formation en psychopédagogie familiale et sociale, peut accueillir des instituteurs. Nos stages de formation à la pédagogie institutionnelle s'adressent à un public différent, économiquement faible et moins intéressant : en 1970, 8 jours en internat, 10 % du salaire mensuel (1^{re} année) ou 15 % (2^e année) + 150 F de séjour.

194. Cf. A. de PERERRI, *Les Contradictions de la culture et de la pédagogie*, l'Epi, en conclusion : « Les hommes sont là... »

195. Le Monde, 8-9-1969.

196. « Qu'on titularise un éboueur qui a ramassé les poubelles pendant six ou sept ans, c'est une chose. Ce n'est pas une raison parce qu'un maître enseigne depuis quelques années pour qu'il prétende s'intégrer au corps enseignant. » Les suppléants, les maîtres auxiliaires d'origine ouvrière apprécieront ces propos du président de la Société des agrégés. (Cf. L'Education, 5-11-70.)

197. Cf. J. Wirrwer, *Pour une révolution pédagogique*, Ed. Universitaires, p. 37 : Situation des « éducateurs au contact ».

198. Cf. Dr GENTIS, *Les Murs de l'asile : qui est fou, qui ne l'est pas ?*, Maspero éd., 1970 ; Guérir la vie, Maspero éd., 1971.

199. Cf. infra, chap. 5 (Pauv' Thérèse).

200. A partir de l'analyse de nos stages et des a démarrages » dans les classes, signalons un livre en préparation sur la formation des maîtres et les techniques de démarrage de la coopérative.

201. Pourquoi pas ? Il suffirait de peu pour faire apparaître une demande sociale de recyclage en ce domaine. Il suffirait, les résistances surmoïques étant amoindries provisoirement, de laisser faire, d'interdire d'interdire, de ne pas repérer ou de ne pas interpréter à temps certains transferts pour transformer le T-Group en fête, glisser du « groupe en fusion » aux effusions en groupe, des « transferts latéraux » aux transports en commun...

Certains alors se réjouiraient et parleraient de libération, de défoulement, d'inhibitions surmontées, etc. Justement parce qu'il ne s'agit que de transferts et de contagion affective, il semble plus prudent de se méfier des lendemains qui déchantent, et de préférer aux passages à l'acte des modes d'expression plus symboliques.

202. Cf. infra, p. chap. 5 (Luigi et Ahmed).

203. Cf. supra, p. 456 et s. (Tumulte à Ivry).

204. Cf. supra, p. 474 et s. (Le Groupe X).

205. Cf. supra, p. 436 et s. (De la confusion au remaniement).

206. Cf. VPI, p. 84.

207. Cf. supra, p. 441 (De la confusion au remaniement).

208. Cf. infra, chap. 5 (Luigi et Ahmed).

209. Cf. VPI, p. 84.

210. Cf. infra, chap. 5 (Luigi et Ahmed).

211. Cf. supra, p. 438 (De la confusion au remaniement).

212. Cf. infra, chap. 5.

213. Cf. infra, chap. 5.

214. Cf. infra, chap. 5 (Pauv' Thérèse, Le Papillon mort, Mohamed, Mon pauvre copain).

215. On parlera ici, au choix, d'art ou de sublimation.

216. Cf. supra, p. 109 et s. (Enfants « normaux » ; p. 216 et s. (Le 30 novembre) ; infra, chap. 5 (Mohamed, Guillaume).

217. Voir ci-dessus, note 215.

218. Cf., entre autres, Ancelin SCHUTZENBERGER, *Précis de psychodrame* ; D. ANZMU, *Le Psychodrame analytique chez l'enfant*, P.U.F. ; DIATKINE et KESTEMBERG, *Dix ans de thérapie par le psychodrame*, La Psychiatrie de l'enfant, vol. I, fasc. 1, 1958 ; MORENO, *Fondements de la sociométrie*, P.U.F. ; *Psychothérapie de groupe et psychodrame*, P.U.F. ; SLAVSON, *Psychothérapie de groupe*, P.U.F.

219. Comme la Sûreté nationale, l'Education nationale a ses inspecteurs. Pour l'Administration, pour l'option publique, donc les élèves, surveiller, contrôler, chercher à savoir, juger ou rapporter aux Autorités fait partie des devoirs de l'instituteur.

Certes, dans le secondaire, cette fonction policière, jugée indigne du professeur, est laissée à des surveillants, personnel subalterne chargé de maintenir l'ordre. Mais comment s'étonner si, dans le contexte institutionnel « normal », rien ne réussit, si les enseignants et les inspecteurs, quelle que soit leur « attitude », sont d'abord perçus comme une instance surmoïque persécutrice qui réveille l'agressivité, comme des « agents de la répression » ? Si les élèves vivent la participation comme une « collaboration » et répugnent à organiser l'« autodiscipline » ? Si des professeurs de bonne volonté désespèrent ?

220. F. DELIGNY, *Graine de crapule*, cité dans VPI, p. 89.

221. Répétons qu'il n'est pas question ici de légalité.

222. « *Un loup quelque peu clerc prouva par .sa harangue Qu'il fallait dévouer ce maudit animal* ». D (La Fontaine.)

223. La formation en alternance, réalisée par les Centres de formation de maîtres de classes pratiques, constitue une tentative intéressante (qualifiée aussitôt de « formation au rabais :0).

224. Cf. en annexe quelques propositions :

- Pour un centre d'études et de formation en éducation et pédagogie, 1968.
- Pour un code de déontologie de la recherche pédagogique, 1967.